



УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

МЕТОДИКА НАСТАВЕ (ДОКТОРСКЕ СТУДИЈЕ)

**ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ИНОВАТИВНИХ МЕТОДИЧКИХ  
ПРИСТУПА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ**

**Утицај модела обраде песме по слуху на развој вокалних способности  
ученика на млађем школском узрасту**

**ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА**

Ко - ментор: Проф. мр Емилија Ј. Станковић

Ко - ментор: Проф. др Оливера Гајић

Кандидат: мр Биљана Јеремић

Нови Сад, 2013. године

UNIVERZITET U NOVOM SADU

FILOZOFSKI FAKULTET

KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA

Redni broj: RBR	
Identifikacioni broj: IBR	
Tip dokumentacije: TD	Monografska dokumentacija
Tip zapisa: TZ	Tekstualni štampani materijal
Vrsta rada (dipl., mag., dokt.): VR	Doktorska disertacija
Ime i prezime autora: AU	mr Biljana Jeremić
Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN	mr Emilija Stanković, vanredni profesor dr Olivera Gajić, redovni profesor
Naslov rada: NR	EFEKTI PRIMENE INOVATIVNIH METODIČKIH PRISRUPA U NASTAVI MUZIČKE KULTURE Uticaj modela obrade pesme po sluhu na razvoj vokalnih sposobnosti učenika na mlađem školskom uzrastu
Jezik publikacije: JP	Srpski
Jezik izvoda: JI	Engleski
Zemlja publikovanja: ZP	Srbija
Uže geografsko područje: UGP	Novi Sad, Vojvodina
Godina: GO	2013
Izdavač: IZ	Autorski reprint
Mesto i adresa: MA	21000, Novi Sad, dr Zorana Đinđića br.2
Fizički opis rada: FO	(broj poglavlja - 13/ stranica 345/ slika - 9 / grafikona - 40 / tabela - 49/ reference - 323 / priloga - 15)
Naučna oblast: NO	Pedagogija
Naučna disciplina: ND	Metodika nastave
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	Uticaj inovativnog metodičkog pristupa - modela obrade pesme po sluhu na razvoj vokalnih sposobnosti na mlađem školskom uzrastu. Ključne reči: model, metodika nastave, muzička kultura, pevanje, po sluhu, mlađi školski uzrast, vokalne sposobnosti.
UDK	
Čuva se: ČU	Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet
Važna napomena: VN	
Izvod: IZ	Svrha ovog rada, po karakteru primenjenog, eksplikativnog istraživanja jeste eksperimentalna provera uticaja

	<p>inovativnih metodičkih pristupa u nastavi predmeta Muzička kultura u nastavnoj oblasti Izvođenje muzike pevanjem (IMP) u osnovnoj opšteobrazovnoj školi na mlađem uzrastu. Uzrast ispitanika usmerio je naše zanimanje, na osnovu sadržaja programa za drugi razred osnovne opšteobrazovne škole, na područje obrade pesme po sluhu. Cilj rada bio je utvrditi da li metodički planiranim i usmerenim pristupima u obradi nove pesme po sluhu možemo razvijati i postići efekte razvoja vokalnih sposobnosti učenika prema paramertima Skale provere vokalnih sposobnosti. Rezultati eksperimentalne provere ukazuju da realizacija časova prema modelu IMP kod učenika doprinosi većoj angažovanosti učenika, misaona aktivnost dobija šire razmere, intenzivnije se razvijaju vokalne sposobnosti, izražajne i doživljajne moći i razvijaju se muzičke sposobnosti.</p>
Datum prihvatanja teme od strane NN veća: DP	25.6.2012.
Datum odbrane: DO	
<p>Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO</p>	<p>predsednik: dr Milica Andevski, redovni profesor, Pedagogija, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu .  član: dr Milovan Miškov, redovni profesor, Muzička kultura sa metodikom nastave, Pedagoški fakultet u Somboru Univerzitet u Novom Sadu.  ko-mentor: mr Emilija Stanković, vanredni profesor, Solfeđo, uža stručno-umetnička oblast, Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu.  ko-mentor: dr Olivera Gajić, redovni profesor, Pedagogija, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.</p>

# University of Novi Sad

## Key word documentation

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	PhD thesis
Author: AU	Biljana Jeremić, MSc
Mentor: MN	Emilija Stanković, MSc Olivera Gajić, PhD
Title: TI	EFFECTS OF INNOVATIVE METHODOLOGICAL APPROACHES IN TEACHING MUSIC The influence of processing model songs by ear on the development of vocal skills of pupils in primary school
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	Serbian, English
Country of publication: CP	Serbian
Locality of publication: LP	Novi Sad
Publication year: PY	2013
Publisher: PU	Author's re-print
Publication place: PP	Novi Sad, Z. Đinđića 3

Physical description: PD	Chapters: 13; pages: 345
Scientific field SF	Education
Scientific discipline SD	Methodic of educational activities
Subject, Key words SKW	Impact of innovative methodological approach- processing model songs by ear on the development of vocal skills in primary school children. Keywords: model, methods of teaching, music, singing, by ear, the younger school age, vocal ability.
UC	
Holding data: HD	University of Novi Sad, Faculty of Philosophy
Note: N	
Abstract: AB	The purpose of this paper, which is by it's nature explanatory research , is the experimental verification of the impact of innovative methodological approaches in the teaching of Music Education in the field of teaching Performing Music - Singing (PMS) in elementary school general education at a younger age. The age of respondents shifted further our interest, based on the contents of the

	<p>second grade general education schools , to the area of modelling songs by ear. The aim of this study was to determine whether methodically planned and focused approach to processing new songs by ear can develop and achieve the effects of development and vocal abilities of children according to the scales Parameter of Vocal Checking Capabilities. The results of experimental testing show that the realization of the model PMS classes of students contributes to greater student engagement, intellectual activity gets weirder, more intensively to develop vocal skills, expressive and experiential power, develop their musical abilities.</p>
<p>Accepted on Scientific Board on: AS</p>	<p>25.6.2012.</p>
<p>Defended: DE</p>	
<p>Thesis Defend Board: DB</p>	<p>president: Milica Andevski, PhD, Pedagogy, University of Novi Sad, Faculty of Philosophy.</p> <p>member: Milovan Miškov, PhD, Music Education with teaching methodology, University of Novi Sad, Faculty of Education in Sombor.</p> <p>co-mentor: Emilija Stanković, MSc, music theory, Solfege, professional and artistic fields, University of Novi Sad, Academy of Music Arts.</p> <p>co-mentor: Olivera Gajić, PhD, Pedagogy, University of Novi Sad, Faculty of Philosophy.</p>

## Апстракт

Сврха овог рада, по карактеру примењеног, експликативног истраживања, јесте експериментална провера утицаја иновативних методичких приступа у настави предмета Музичка култура у наставној области Извођење музике певањем у основној општеобразовној школи на млађем узрасту. Узраст испитаника усмерио је наше занимање на основу садржаја програма за други разред основне општеобразовне школе на подручје обраде песме по слуху. Циљ рада био је утврдити да ли методички планираним и усмереним приступима у обради нове песме по слуху можемо развијати и постићи ефекте развоја вокалних способности ученика а према параметрима Скале провере вокалних способности.

Теоријски оквир истраживања представљао је полазиште за анализиране области у истраживању и показао значај певања на млађем школском узрасту кроз историју певања у основним општеобразовним школама у Србији, а на основу наставних планова и програма. Оно обухвата и методичке приступе учења музике познатих наших и страних аутора у овој области на основу којих је дат и наш методички приступ извођења музике певањем (у даљем тексту ИМП) песама по слуху. Поглавље о вокалним способностима ученика млађег школског узраста даје преглед вишеструке улоге певања, објашњава вокалну технику а такође је послужило и као основа у креирању и осмишљавању Скале провере вокалних способности ученика применом теста за проверу музичких способности. На крају теоријског дела приказана је улога окружења у развоју вокалних способности ученика.

У емпиријском делу рада ради провере теоријских хипотеза примењена је каузална метода. Подаци су прикупљени уз већи број инструмената. Коришћене су технике анкетања и тестирања и организовано и планско вођење часова у експерименталним одељењима: експеримент са паралелним групама и дескриптивна метода теоријске анализе. Подаци су прикупљени следећим инструментима: скала провере вокалних способности - субтест I, II, III, IV и V (еквивалентна форма на иницијалном и финалном тестирању), анкетни лист за ученике (еквивалентна форма E и K) и анкетни лист за учитеље (еквивалентна форма E и K). Од савремених математичко статистичких поступака приликом обраде и анализе података примењени су следећи поступци и методе: одређивање мера учесталости фреквенција и процената, одређивање дескриптивних карактеристика аритмичке средине и стандардне

девијације,  $\chi^2$  тест и униваријантна и мултиваријантна анализа варијансе. За поређење група по вокалној способности кориштен је генерални линеарни модел нацрта мултиваријантне анализе коваријансе са поновљеним мерењима (MANCOVA са поновљеним мерењима), дескриптивна анализа добијених варијабли, квантитативне разлике између анализираних група на иницијалном мерењу и квантитативне разлике између анализираних група на иницијалном мерењу у односу на финално мерење (MANCOVA са поновљеним мерењима).

Резултати експерименталне провере указују да реализација часова према моделу ИМП код ученика доприноси већој ангажованости ученика, мисаона активност добија шире размере, интензивније се развијају вокалне способности, изражајне и доживљајне моћи и развијају се музичке способности.

Кључне речи: модел, методика наставе, музичка култура, певање, по слуху, млађи школски узраст, вокалне способности.

## **Abstract**

The purpose of this paper, which is by its nature applied, explanatory research, is the experimental verification of the impact of innovative methodological approaches in the teaching of Music Education in the field of teaching Performing Music - Singing (hereinafter PMS) in elementary school general education at a younger age. Age of respondents shifted further our interest based on the contents of the second grade general education schools to the area of trimming songs by ear. The aim of this study was to determine whether methodically planned and focused approach to processing new songs by ear can develop and achieve the effects of development of pupils' vocal abilities and according to the scales Parameter of Vocal Checking Capabilities.

The theoretical framework of this research is the starting point for the definition of basic concepts in the study, demonstrated the importance of childrens' singing in primary school through the history of singing in primary schools in Serbia , based on the curriculum. It includes a methodical approach to learning the music of famous domestic and foreign authors in this field, on which given our methodical approach to PMS songs by ear. The chapter on vocal abilities of younger school children provides an overview of the multiple roles of singing, explains vocal technique and also served as the basis for the creation and design of scales Parameter of Vocal Checking Capabilities scale students by applying test of musical ability. At the end of the theoretical part, the role of environment in the development of vocal capabilities was shown.

In the empirical part of the paper to verify the theoretical hypothesis, causal method data were gathered with a number of instruments: the techniques used are interviewing and testing, as well as the planned and organized class conducting in the experimental classes - experiment with parallel groups and descriptive methods - method of theoretical analysis. Data were collected by the following instruments: Scale of checking vocal abilities - Subtest I II. III. IV, V (equivalent form at Initial and final test); Survey for students (equivalent form E and K); Survey for teachers (equivalent to Form E and K). Among modern mathematical - statistical procedures in processing and data analysis, following procedures and methods were applied: Determining measures of frequency: frequencies and percentages; Determination of descriptive characteristics: arithmetical means and standard deviations;  $\chi^2$  test univariate and multivariate analysis of variance. For the group comparison on vocal ability, a general linear model was used and specifically outline multivariate analysis of variance with repeated measures (MANCOVA with repeated measures); descriptive analysis of the variables,



quantitative differences between analyzed groups at the initial measurement, quantitative differences between the groups in the initial analyzed measurement in relation to the final measurement (MANCOVA with repeated measures).

The results of experimental testing show that the realization of the model PMS classes of students contributes to greater student engagement, intellectual activity gets wider, more intensively to develop vocal skills, expressive and experiential power, their musical abilities are developed.

Keywords: model, methods of teaching, music, singing, by ear, the younger school age, vocal ability.

\* \* \*

Идеја за реализацију истраживања описаног у дисертацији поникла је из дугогодишње педагошке праксе у раду са хором основне школе. Као диригент дечијег хора наилазила сам на проблеме везане, између осталог и за вокалне способности ученика. Као уметник нашла сам се пред изазовом на пољу науке. Свет мелодија, дечјих гласова и учионице требало је преточити у, за мене, непознат свет науке. Велику захвалност дугујем својим менторима проф. мр Емилији Станковић и проф. др Оливери Гајић које су ми помогле и подржале ме на овом, за мене, потпуно непознатом путу у осмишљавању и креирању експерименталног програма као и у свим фазама израде дисертације. Хвала им на стрпљењу, саветима, подршци и сугестијама.

Многи наставници, колеге и пријатељи подржали су моје докторске студије и овај истраживачки пројекат. Желим да изразим захвалност комисији за одбрану докторске тезе, проф. др Милици Андевски и проф. др Миловану Мишкову.

Такође желим да се захвалим својој породици, посебно мојој деци Стевану и Љубици и супругу Драгану за њихову безусловну веру у мене.

Коначно и најважније, хвала учитељима и ученицима који су учествовали у овој студији.

## САДРЖАЈ

Увод	1.
------	----

### I ТЕОРИЈСКИ ДЕО РАДА

1. ТЕОРИЈСКА ПОДЛОГА ИСТРАЖИВАЊА	
1.1. Област музичко образовање у наставним плановима и програмима	3.
1.2. Област методичких приступа учења музике	7.
1.3. Област Извођења музике певањем песама по слуху	10.
2. ИСТОРИЈСКИ ОСВРТ НА ЗНАЧАЈ ПЕВАЊА У НАСТАВНИМ ПЛАНОВИМА И ПРОГРАМИМА НА МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ	16.
2.1. Анализа наставних планова и програма	19.
2.1.1. Период од 1948/49. до 1960. године	19.
2.1.2. Период од 1960. до 1974. године	20.
2.1.3. Период од 1974. до 1984. године	21.
2.1.4. Период од 1984. до 1990. године	25.
2.1.5. Период од 1990. до 2004. године	30.
2.1.6. Реформисани наставни план и програм од 2004. године	33.
3. МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП УЧЕЊА ПЕСМЕ ПО СЛУХУ	40.
3.1. Преглед методичких приступа	40.
3.2. Модел методичког приступа обраде песме по слуху	43.
3.2.1. Иновативни модел методичког приступа ИМП песме по слуху	44.
3.2.2. Модел комуникације ИМП песме по слуху	45.
3.2.2.1. Модел	46.

3.2.2.2.	Процес комуникације	47.
3.2.2.3.	Аристотелов модел	48.
3.2.2.4.	Шенонов модел комуникационог процеса	49.
3.2.3.	Модел комуникације певањем	51.
3.2.3.1.	Извођење музике певањем - ИМП	52.
3.2.3.2.	Модел комуникације ИМП током учења песме по слућу	55.
3.3.	Модел секвенце	59.
3.4.	Модел за распевавање	63.
3.4.1.	Модел за распевавање у ИМП песме по слућу	64.
3.4.2.	Анализа модела за распевавање	67.
3.5.	Дидактички принципи у моделу ИМП	83.
3.6.	Наставне методе у моделу ИМП	83.
4.	ВОКАЛНА СПОСОБНОСТ – ПЕВАЊЕ, ЊЕНА ВИШЕСТРУКА УЛОГА И ЗНАЧАЈ	86.
4.1.	Певање у васпитнообразовном процесу	87.
4.2.	Естетска улога певања	87.
4.3.	Вокална способност на млађем школском узрасту	88.
4.4.	Вокална техника на млађем школском узрасту	89.
4.4.1.	Техника певања на млађем школском узрасту	90.
4.4.2.	Дисање	93.
4.4.3.	Правилан положај тела	95.
4.4.4.	Правилна дикција	95.
4.4.5.	Опуштање вилице	96.
4.4.6.	Опуштен језик	97.
4.4.7.	Правилан положај уста	97.
4.4.8.	Формирање вокала	98.
4.5.	Постављање дечјег гласа	99.
4.6.	Утицај окружења на развој вокалних способности ученика	100.

4.6.1.	Улога породице у развоју вокалних способности	100
4.6.2.	Улога учитеља у развоју вокалних способности	103.

## **II ЕМПИРИЈСКИ ДЕО РАДА**

1.	МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА	111.
1.1.	Значај предмета истраживања	111.
1.2.	Предмет истраживања	112.
1.3.	Циљ и задаци истраживања	113.
1.4.	Хипотезе	114.
1.5.	Дефинисање варијабли истраживања	115.
1.6.	Истраживачка стратегија и нацрт истраживања (Метода)	117.
1.7.	Методолошки донети и ограничења примене експеримента у настави предмета Музичка култура	118.
1.8.	Технике и инструменти истраживања	121.
1.9.	Начин прикупљања и обрада података	128.
1.10.	Процедуре истраживања – организација и ток експеримента	128.
	1.10.1. Експериментални програм	129.
	1.10.2. Календар истраживања	131.
	1.10.3. Примери писмених припрема наставних јединица модела ИМП	134.

## **III АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА**

1.	УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА, НАЧИН ИЗБОРА, ВЕЛИЧИНА И КАРАКТЕРИСТИКЕ ОДАБРАНОГ УЗОРКА	140.
1.1.	Опис узорка истраживања	141.
	1.1.1. Структура истраживачких група	141.
	1.1.2. Структура испитаника према локацији школе	142.
	1.1.3. Структура испитаника према полу	143.

1.1.4.	Структура испитаника према школском успеху	143.
1.1.5.	Структура испитаника према успеха из предмета Музичка култура	144.
1.1.6.	Структура испитаника прена стручној спреми мајки	145.
1.1.7.	Структура испитаника према стручној спреми оца	146.
1.1.8.	Структура испитаника према социјалном статус	147.
1.1.9.	Структура истраживачких група учитеља одељења која су учествовала у истраживању	148.
2.	<b>СТРУКТУРА ГРУПА ИСПИТАНИКА ПРЕМА ПОЈЕДИНИМ ВАРИЈАБЛАМА</b>	151.
2.1.	Структура група испитаника према полу	151.
2.2.	Структура испитаника према школском успеху	152.
2.3.	Структура испитаника према успеха из предмета Музичка култура	153.
2.4.	Структура испитаника прена стручној спреми мајки	153.
2.5.	Структура испитаника према стручној спреми оца	154.
2.6.	Структура испитаника према социјалном статус	155.
2.7.	Компарација група за процену вокалних способности по демографским варијаблама	156.
3.	<b>ПРОЦЕНА ВОКАЛНИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА У ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОЈ И КОНТРОЛНОЈ ГРУПИ И КОМПАРАТИВНА АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА</b>	157.
3.1.	Процена вокалних способности ученика у експерименталној и контролној групи - Поједностављен модел	158.
3.2.	Процена вокалних способности ученика у експерименталној и контролној групи	163.
3.3.	Процена музичке меморије ученика у експерименталној и контролној групи	164.

3.4.	Процена емоционалне способности ученика у експерименталној и контролној групи	166.
3.5.	Процена осећаја за музички ритам ученика у експерименталној и контролној групи	167.
3.6.	Процена квалитета певања ученика у експерименталној и контролној групи	168.
4.	<b>ПРОЦЕНА ВОКАЛНИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА У ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОЈ И КОНТРОЛНОЈ ГРУПИ И КОМПАРАТИВНА АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА У ОДНОСУ НА ПОЈЕДИНЕ ПРЕДИКТОРЕ</b>	171.
4.1.	Процена вокалних способности ученика у експерименталној и контролној групи и компаративна анализа резултата у односу на поједине предикторе - Поједностављени модел	172.
4.2.	Интересовање ученика за наставну област Извођење музике певањем	173.
4.3.	Степен оспособљености учитеља за реализацију методичког приступа обраде песме по слуху	187.

#### **IV ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ**

1.	ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА	205.
2.	ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ ИСТРАЖИВАЊА	214.

<b>V ЛИТЕРАТУРА</b>	218.
---------------------	------

<b>VI ПРИЛОЗИ</b>	244.
-------------------	------

## СПИСАК ТАБЕЛА

Табела бр.1: Приказ броја часова за предмет Певање по разредима	19.
Табела бр.2: Приказ броја песама по разредима	20.
Табела бр.3: Приказ броја песама за обраду по разредима	22.
Табела бр.4: Приказ броја часова по разредима	23.
Табела бр. 5: Приказ недељног броја часова по разредима	27.
Табела бр. 6: Приказ предиктора: општи успех и успех из наставног предмета Музичка култура	157.
Табела бр. 7: Приказ категоријалних предиктора: припадност групи образовање очева	159.
Табела бр. 8: Приказ разлика између група у односу на пол и образовни статус оца или зависне варијабле	160.
Табела бр. 9: Приказ разлика унутар истраживачких група у погледу вокалних способности ученика	161.
Табела бр. 10: Приказ резултата између два мерења у односу на припадност групи	162.
Табела бр. 11: Приказ резултата вокалних способности испитаника	164.
Табела бр. 12: Приказ резултата за музичку меморију испитаника	165.
Табела бр. 13: Приказ резултата за емоционалну способност испитаника	166.
Табела бр. 14: Приказ резултата осећаја за музички ритам испитаника	167.
Табела бр. 15: Приказ квалитета певања испитаника	169.
Табела бр. 16: Приказ процена посматраних способности у односу на пол	170.
Табела бр.17: Приказ значајних предиктора: општи успех и припадност групи	172.
Табела бр. 18: Приказ нивоа вокалних способности истраживачких група	173.
Табела бр. 19: Приказ нивоа вокалних способности у односу на иницијално и финално мерење	174.
Табела бр. 20: Врста музике коју испитаници најчешће слушају	175.
Табела бр. 21: Друга врста музике коју испитаници најчешће слушају	176.
Табела бр. 22: Интересовање испитаника за наставну област извођење музике певањем	176.

Табела бр.23: Разлози незаинтересованости испитаника за наставну област извођење музике певањем	177.
Табела бр. 24: Интересовање испитаника за врсту музике коју воле да певају	178.
Табела бр. 25: Интересовање испитаника за другу врсту музике коју воле да певају	179.
Табела бр. 26: Утицај породице на интересовање ученика за певањем	180.
Табела бр. 27: Стечена знања испитаника о музици где је окружење школа	181.
Табела бр. 28: Стечена знања испитаника о музици где окружење није школа	181.
Табела бр. 29: Најприсутније активности испитаника на часовима Музичке културе	182.
Табела бр. 30: Друге присутне активности испитаника на часовима Музичке културе	183.
Табела бр. 31: Стечена знања испитаника из области вокална техника	183.
Табела бр. 32: Ниво знања испитаника	185.
Табела бр. 33: Врста усвојеног знања испитаника	186.
Табела бр.34: Могућност укључивања испитаника у хор школе	187.
Табела бр. 35: Мишљење испитаника о разлозима не постојања хора млађих разреда	188.
Табела бр. 36: Могући проблеми испитаника у реализацији наставних садржаја из предмета Музичка култура	189.
Табела бр. 37: Начин обраде нове песме по слуху испитаника помоћу звучних снимака	189.
Табела бр.38: Наставна средства која испитаници најчешће користите у реализацији наставне области извођење музике певањем	190.
Табела бр. 39: Мишљење испитаника о најважнијој области за реализацију садржаја предмета Музичка култура на овом узрасту	191.
Табела бр. 40: Разлози тешкоћа у усвајају знања и незинтересованости ученика за садржаје из наставног програма музичке културе	192.
Табела бр. 41: Резултата одговора на питање: Зашто тада губе интересовање	194.
Табела бр. 42: Наставна област у којој ученици са радошћу и лакоћом учествују	195.



Табела бр. 43: Методички поступак испитаника у обради нове песме по слуху	196.
Табела бр. 44: Примереност садржаја наставе за развијање интересовања ученика за наставну област извођење музике певањем	197.
Табела бр. 45: Могућност реализације садржаја предмета са недељним фондом од по једног часа у току недеље	198.
Табела бр. 46: Мишљење испитаника о нивоу стеченог знања током школовања за реализацију садржаја предмета Музичка култура	199.
Табела бр. 47: Могућност стручног оспособљавања испитаника из методике наставе предмета Музичка култура	200.
Табела бр. 48: Заинтересованост испитаника за усавршавање из методике наставе предмета Музичка култура	201.
Табела бр.49: Очекивања испитаника за пружање стручне помоћи у усавршавању	202.

#### СПИСАК СЛИКА

Слика бр. 1: Шенонов модел комуникације	49.
Слика бр. 2: Модел ИМП	50.
Слика бр. 3: Графички приказ органа за дисање	91.
Слика бр.4: Графички приказ органа за стварање и обликовање тона	92.
Слика бр. 5: Графички приказ гласница	92.
Слика бр. 6: Прсног, трбушног и комбинованог дисања	94.
Слика бр 7: Правилног положаја тела	95.
Слика бр. 8: Графички приказ положаја уста приликом певања вокала	97.
Слика бр. 9: Скица експерименталног истраживања	133.

#### СПИСАК ГРАФИКОНА

Графикон бр. 1: Структура истраживачких група	142.
Графикон бр. 2: Структура испитаника према локацији школе	142.
Графикон бр 3: Структура испитаника према полу	143.
Графикон бр. 4: Структура испитаника према школском успеху	144.

Графикон бр. 5: Структура испитаника према успеха из предмета Музичка култура	145.
Графикон бр. 6: Структура испитаника стручне спреме мајке	145.
Графикон бр. 7: Структура испитаника стручне спреме оца	146.
Графикон бр. 8: Структура испитаника према социјалном статусу	147.
Графикон бр. 9: Структура истраживачких група	148.
Графикон бр. 10: Структура испитаника према полу	149.
Графикон бр. 11: Структура испитаника према дужини радног стажа	149.
Графикон бр.12: Структура испитаника према школској спреми	150.
Графикон бр. 13: Структура испитаника према музичком образовању	150.
Графикон бр.14: Структура група према полу	151.
Графикон бр. 15: Структура група према школском успеху	152.
Графикон бр. 16: Структура група према успеху из предмета Музичка култура	153.
Графикон бр. 17: Структура група према стручној спреми мајке	154.
Графикон бр. 18: Структура група према стручној спреми оца	155.
Графикон бр. 19: Структура група према социјалном статусу	156.
Графикон бр. 20: Структура група према полу	157.
Графикон бр. 21: Структура група према успеху из предмета Музичка култура	157.
Графикон бр. 22: Приказ вокалних способности испитаника	164.
Графикон бр. 23: Приказ музичке меморија испитаника	166.
Графикон бр. 24: Приказ емоционалне способности испитаника	166.
Графикон бр. 25: Приказ осећај за музички ритам испитаника	167.
Графикон бр. 26: Приказ квалитета певања испитаника	169.
Графикон бр. 27: Утицај примењене наставне методе на развој вокалних способности	174.
Графикон бр.28: Интересовање испитаника за наставну област извођење музике певањем	177.
Графикон бр. 29: Разлози незаинтересованости испитаника за наставну област извођење музике певањем	178.

Графикон бр. 30: Утицај породице на интересовање ученика за певањем	180.
Графикон бр. 31: Стечена знања испитаника из области вокална техника	184.
Графикон бр. 32: Ниво знања испитаника	185.
Графикон 33: Врста усвојеног знања испитаника	186.
Графикон бр. 34: Мишљење испитаника о најважнијој области за реализацију садржаја предмета Музичка култура на овом узрасту	192.
Графикон бр.35: Разлози тешкоћа у усвајају знања и незинтересованости ученика за садржаје из наставног програма музичке културе	193.
Графикон бр. 36: Наставна област у којој ученици са радошћу и лакоћом учествују	196.
Графикон бр. 37: Примереност садржаја наставе за развијање интересовања ученика за наставну област извођење музике певањем	198.
Графикон бр. 38: Мишљење испитаника о нивоу стеченог знања током школовања за реализацију садржаја предмета музичка култура	200.
Графикон бр 39: Могућност стручног оспособљавања испитаника из методике наставе предмета Музичка култура	201.
Графикон бр. 40: Заинтересованост испитаника за усавршавање из методике наставе предмета Музичка култура	202.

## Увод

*„Живот је рођен у љубави, живот постоји у љубави, а она светлост која нас у животу топлином милује, лепотом зари, сјајем чини лепшим, снагом подиже и чини узвишенијим, то је уметност. Јер уметност је душа, а душу је Господ улио у свако биће и зато се може рећи да у сваком човеку лежи урођени смисао за уметношћу“*(Милојевић, 1926:5).

Мисао Милоја Милојевића навела нас је на размишљање о суштини образовања у уметности. Музика је општи део уметности, систем са специфичним облицима инструменталног и вокалног изражавања, а за уметност певања зна се од најранијих дана људске историје. О уметности певања може се говорити са филозофског, естетског, музичког, психолошког и педагошког аспекта. За Виготског (Vygotsky, 1971) „Уметност је метод доживљавања стварања, али оно што је створено није важно у уметности“ (стр. 57). Дјуи (Dewey, 1934, 1958) поставља образовање у уметности као искуства која се могу наћи у свакодневном животу са естетским квалитетима у којима учитељ „мери способност детета да негује однос према уметности“ (Dewey 1933: 288, према: Oreck, 2006: 3).

Питање које је одувек заокупљало пажњу психолога, истраживача и музичких педагога јесте на који начин деци приближити уметност, како их увести у свет музике, како их научити музику. „Како музику научити музиком?“ (Colwell and Goolsby, 1992:123) можда је одговор на ово питање. Научити песму по слуху значи и знати је отпевати, касније одсвирати, што јесте учење музике кроз музику. Теорије учења, наставне методе и технике изведене су из посматрачких и експерименталних истраживања. Добијена сазнања драгоцене су за музичке педагоге који траже ефикасне начине да децу науче музику (Gordon, E.,E. 1984). У еволуцији човека развио се говор као вербални начин комуникације док процес певања зависи од вокалне технике и способности гласа да реагује на музичке подстицаје (Dejonckere, 2001; Gregg, 2002; Heman-Ackah, Dean и Sataloff, 2002; Jonsdottir, 2002; Knecht, Nelson, Whitelaw и Feth, 2002; Vilkman, 2001, 2004).

У овом раду наше интересовање усмерено је на значај наставне области предмета Музичка култура Извођење музике певањем песама по слуху у којој ученик као исход на

крају другог разреда „уме да пева једноставне дечје, уметничке, народне и популарне песме“ (Образовни стандарди, 2009:58).

Главно тежиште и најчешћи облик музичко васпитног рада у првој фази музичке наставе јесте певање дечјих песама по слуху. Певање је идеализовани говор који на млађем школском узрасту започиње имитирањем, као најближим обликом усвајања знања, и у којем методички приступи наставника у усвајању знања представљају пут до активне спознаје музике. Модели, обрасци, поступци као и приступи у раду наставника одређују меру и начине усвајања знања која воде разумевању музичких дела и остваривању циљева и задатака овог предмета. Ефекти примене одређеног модела јесу активна спознаја музике као уметности која оплемењује и ствара трајне љубитеље и познаваоце уметничке музике. Оваквим методичким приступом наставни процес усмерен је на циљеве, исходе и ефекте, а не на садржаје и усвајање готових знања.

У настави предмета Музичка култура данас претежно доминира усвајање теоријских појмова као готових знања без доживљаја истих у певаним или слушаним музичким примерима, а музичко памћење и музичке способности, самим тим и вокалне способности не развијају се у довољној мери. Истраживање Станковић (2002) показује да полазна основа за доказивање едукативне вредности теоријског образовања ученика општихобразовних школа шестих, седмих и осмих разреда није довољна. Ученици у пети разред долазе у великом проценту без развијених вокалних способности, неразвијених музичких способности и без спремности за усвајањем и разумевањем нових знања и интересовања, заснованим на раније стеченом знању.

У складу са психофизичким развојем развијају се и музичке диспозиције сваког ученика, а у оквиру њих и њихове вокалне способности. Планираним и одабраним методичким приступима и поступцима на часовима предмета Музичка култура постижемо квалитете у певању који одговарају очекиваним исходима постигнућа ученика на крају првог циклуса основног образовања (Образовни стандарди, 2009).

## **I ТЕОРИЈСКИ ДЕО РАДА**

## **1. Теоријска подлога истраживања**

Изнети ставови усмерили су наша теоријска полазишта пре свега на преглед релевантних истраживања у датим областима и то анализу наставних планова и програма, методичких приступа учења музике и извођења музике певањем песама по слуху. Ова анализа има за циљ осмишљавање модела иновативног методичког приступа у реализацији учења песме по слуху. Сврха приступа јесте да допринесе развоју вокалних способности ученика и створи трајне навике за стицање и усвајање знања чија је основа доживљај као трајан ослонац формирања личности која ће разумети уметност.

### **1.1. Област музичко образовање у наставним плановима и програмима**

Сам назив предмета Музичка култура има различито име у светској литератури. Најчешће носи назив Уметност (eng. Art). У оквиру овог предмета ученици спознају теорију, свирање, певање и плес као елементе музике. Уметност образовања у школама, посебно у основним школама, често се не фокусира на уметничко искуство већ на развој вештина, уметничке факторе креативности и стицање знања.

У схватању појма музике (*musicus*) и певача (*cantor*) од раног хришћанства јавља се значајна разлика између образованих музичара и певача. Музика је као научна дисциплина била део квадријума уз аритметику, геометрију и астрономију. Од времена хришћанства теорија музике и практично извођење музике тј. певање јасно је раздвојено богослужењем у цркви. Практично музичко образовање уведено је од раног средњег века. Бенедикт од Нурзија (*von Benedikt von Nursia, 480-543*) кроз богослужење уводи хорско певање. Гвидо од Арца у IX веку уводи наставу засновану на солмизационим (аретинским) слоговима тј. солмизациони систем (Радичева, 1997:11). Коменски (*Johann Amos Comenius, 1592-1670*) истиче значај певања и музицирања у раном детињству. Мартин Лутер (*Martin Luther, 1483-1546*) наводи да за њега није педагог који не пева. „Ослањајући се на традицију и питагорејско учење о вези музике и душе Дамон сматра да музика треба да буде у функцији васпитања пошто одговарајући ритам сведочи о

уравнотеженом унутрашњем животу и учи унутрашњем поретку. Певање и игра не уче само умерености и одважности но и праведности па самовољне промене музичких форми могу да имају за последицу нестабилне прилике у држави“ (Uzelac, 2007:44).

Међу истакнуте педагоге који су још у 17. веку истицали усвајање музике по слуху пре свирања јесу Купрен (Couperin, 1668-1733) и Жан Жак Русо (Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778). Франсоа Купрен у свом делу „Уметност свирања чембала“ (L'Art de toucher le clavecin) истиче свирање по слуху пре упознавања ученика са нотама. Филозоф и музичар Жан Жак Русо истиче звуке пре слике: „интуитивно уживање музике на првом месту.....правила музичке форме треба учити кроз садржаје музике путем дедукције“ (Rousseau, 1979: 215). Он прави разлику између песама за дечаке и девојчице (Überblick über:14). Промене у образовању настају идејама Јохана Хајнриха Песталоција (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) који свој концепат васпитања деце заснива на способностима појединца и његових интереса. Његово учење имало је битан утицај на развитак основне школе, а његова практична делатност је значајно утицала на васпитање и образовање деце из народа. По њему васпитањем се развијају све унутрашње силе људске природе и тако се од детета образује истински човек (Ballantine, 2001).

Студија „Век музичког образовања предшколског и млађег школског узраста“ (Un siècle d'enseignement musical à l'école primaire, Alten, 1997) у Француској током прошлог века открива збуњену и хаотичну историју образовања која се не може тумачити недостацима или грешкама у образовној политици у овој области. У циљу развијања новог политичког идентитета 1881. године певање песама и њихово учење напамет уздиже морал, те као таква, песма постаје део образовања у школама. Морис Бушор (Maurice Bouchor, 1855-1929) 1893. године објављује збирку народних песама за школе, међутим, музика се ретко уклапала у часове редовне наставе те се песме нису певале. После Првог светског рата тежње грађанског начина живота делују на смањење музичког образовања које ипак успева да освоји право градске школе. 1945. године циљ политике кохерентности враћа у први план образовну улогу музике у Француској преко Бургуалт - Дикудре (Bourgault – Discoudray, 1840-1910) који препоручује певање химни јер јачају морал (Alten, 1997).



Изванредна личност у области музичког образовања у Немачкој био је и Ернст Јулиус Хентшел (Ernst Julius Hentschel, 1804-1875). Он наглашава етички смисао песме која треба да води „лепоту кроз добро“. Певањем музички вредних песама долази се до перцепције звука и осећаја за звук. Он је важност естетског разумевања формулисао као циљ образовања у наставним плановима и програмима за основну школу где песма чини централни облик вежбања.

Аутори једног обимног америчког пројекта који је истраживао развој специјалних програма за певање у основној школи истичу да дете мора да научи да слуша свој глас, да влада њиме, да осети квалитет свог певања и да буде у стању да складно пева са другима (Gould, 1969). Школа музике у Сједињеним Државама била је основана на принципу да децу треба научити како да певају. Пројекат „Учење кроз уметност“ развијен од стране Краљевског конзерваторијума за музику у Канади показује нам интердисциплинаран приступ учењу музике. Овај пројекат је осмишљен са циљем укључивања ученика у учење кроз пажљиво осмишљене наставне јединице у предметима математике, науке, историје, географије и језика где се уметност укључује кроз перформансе игре, певања и свирања и визуелне уметности у сам процес учења. Циљ се остварује кроз програме усавршавања наставника укључујући ангажовање уметника који раде заједно са наставницима. Основни подаци показују да постоје јасне корелације између постигнућа из математике и језика и ангажовања у уметности посебно код оних ученика који и изван школе уче музику. Ти ученици показују знатно боље резултате у учењу језика и математике него њихови вршњаци који немају додатне часове музике ван школе. Прве основне школе засноване на овом пројекту основане су у Торонту у Онтарију 1995. године и тренутно овај програм реализује се у основним школама у седам градских и сеоских локација широм Канаде (Upitis, Smithrim, Patteson и Meban, 2001).

Анализом наставних програма Француске, Русије и Немачке који су код нас преведени 1997. године (Програми основне школе у Француској, Немачкој и Руској федерацији, 1997.) уочавамо да се значајна пажња посвећује развоју вокалних способности ученика. Део програма Француске „Способности које треба стећи сваког циклуса“ од ученика захтева да тачно пева контролишући интонацију кроз рад уха (исто:125). Наставни програм Немачке истиче певање песама и школовање гласа.

За први и други разред истиче „слушати свој глас..., примењивати га у креативним ситуацијама, радити вежбе држања тела и превазилажење грчевитог става, вежбе дисања, вежбе за отварање резонаторских простора, вежбе артикулације“ (исто:78).

Психолог Џејмс Мајнваринг (James Mainwaring, 1941, 1947, 1951) запазио је, поредећи музичке и језичке вештине, да способност говора и разумевања сопственог језика претходи стицању способности читања и писања а ипак музичко образовање често почиње инвертујућим редоследом: „Уместо да се прво учи како се производе....звучи....а касније да се учи повезивање симбола са звуком што дете може одмах и несвесно да репродукује, дете се учи да се удружују симбол са активностима певања или свирања“ (1941: 206).

Према Марији Монтесори (Maria Montessori, 1998: 25) музика треба да је основа у учионици, јер су све врсте музике повезане и у деци, па тако се може певати или слушати музика уз неки други рад, за престанак неке активности и за забаву. Музика је и интегрални део културног курикулума.

Психолози Мекфрсон и Гебриелсон (McPherson и Gabriellson, 2002) такође су објаснили зашто извођење музике по слуху треба да претходи увођењу музичке писмености. По њиховом мишљењу ученици треба прво да певају мелодије напамет па тек онда да их свирају због боље координације покрета.

Увидом у представљена мишљења и улогу музике кроз време можемо констатовати да су многи истраживачи, психолози и теоретичари музике истицали значај музике како у васпитно образовном процесу тако и у целокупном развоју личности. Дечја „интелигенција“ у процесу учења и сазревања обухвата више од онога што је чисто логичко и интелектуално, а то су естетске и музичке способности које је истакао психолог Хауард Гарднер у својој студији „Оквири ума“ („Frames of Mind“). Чути, осетити и певати значи „открити ритам, образац и темпо у стварима које их на изглед немају (на пример у песми птица)“ (Видовић, Ријавец, Влаховић-Штетић и Миљковић, 2003: 72).

## 1.2. Област методичких приступа учења музике

Како смо већ истакли, начини на које деца уче музику одувек су били предмет истраживања музичких педагога и психолога. Последње две деценије подучавање деце певању у основној школи почиње да привлачи пажњу истраживача (Atterbury, 1984; Goetze, 1985; Phillips, 1983, 1985; Stafford, 1987: према Phillips и Vispoel, 1990). Посебно се истичу програми „приватних сектора у којима неформалне активности певања, свирања, слушања, музичког стваралаштва и покрета уз музику заузимају значајно место“ (Андре, 2009:46).

Од теорија учења које су утицале на музичко образовање у последњих неколико година издвајају се теорије Гањеа (Gagne) и Далкроза (Dalcroze). Гањеових осам категорија хијерархијских теорија учења музике означавају педагошку филозофију са ригидним секвенцама активности којих се сви ученици придржавају. Напредак ученика од једног нивоа до следећег је хијерархијски без могућности повратка на претходни ниво. Из тих разлога су резултати овог програма ригидни (Abeles, Hoffer, Charles и Klotman, 1984:173). Далкрозеова филозофија кретања и хармоничности наставља да има важан утицај у музичком образовању. Његова идеја се заснива на фузији сензорног и интелектуалног искуства кроз које „вештине и схватања од најниже до највише остварених музичара, су изграђене на активном учешћу у музичком искуству“ (Landis и Carder, 1972:9).

Методе и технике Карла Орфа у Немачкој, Золтана Кодала у Мађарској, Жака Далкроза у Швајцарској и Шиници Сузукија у Јапану користе многи музички едукатори широм света (Андре, 2009:46). Карл Орф и Золтан Кодал су учили од Далкроза, па иако су две филозофије међусобно повезане, њихове методологије имају сопствену сврху и праксу. Орф се залагао да деца треба да стварају музику неформално пре него што то учине формално. Он користи стихове и покрет као главне компоненте његове методологије у настави музике (Tellstrom, 1971). Као почетно мелодијско језгро Кодал користи елементе пентатонске лествице (Радичева, 1997:13). Виолиниста Шиници Сузуки експериментисао је са новом методом наставе музике код веома мале деце. Истиче да је најбољи начин за учење свирања на неком инструменту процес сличан учењу матерњег

језика (Suzuki, 1986, 1989). Ова метода слушања мелодија и памћења по слуху меморисањем прати природан начин учења као и учење матерњег језика. Певањем песама по слуху деца стварају звучне представе које се касније на вишем узрасту транспонују у писане знаке ноте захваљујући слушним представама стеченим певањем песама по слуху на nižем узрасту.

Кроз експериментална посматрања и истраживања Гордон (Gordon E., E. 1980) је развио своју теорију учења музике као модел како деца уче музику на часовима у „учионици“. Педагошка употреба теорије учења музике води ученике ка разумевању музике. Она предвиђа структуру за развој многих метода на основу онога што смо сазнали и како учимо када учимо музику. Структура теорије учења музике се заснива на томе да деца треба да уче како се припремити за учење музичких вештина и разумевање музике. Да би објаснила редослед којим деца уче музику, теорија учења музике је организована у хијерархијским нивоима. Нивои или секвенце обухватају најшире функције учења: дискриминацију и закључак. Пошто су нивои учења у дискриминацији и закључку хијерархијски, сваки ниво учења представља неопходну спремност за успех на следећем нивоу. Учење музике на најнижем нивоу дискриминације учења подразумева слушање музике са снимака и певање неутралним слогом и извођење музике имитирањем наставниковог гласа кроз певање и покрет (Gordon E., E. 1980). Гордонова теорија учења музике (*Music Learning Theory*, Gordon, E., E. 2001) назива се *Audition* и јесте теорија учења музике која је усмерена на процес менталног слуха и схватања музике када звук није стварно физички присутан. То није когнитивни процес унутрашњег слуха којима мозак даје смисао музичких звукова. Она није ни аудиција у смислу слушања музике не значи перцепцију нити репродукцију музике која је физички присутана. Певање је од виталног значаја за суштински развој музичара: унутрашњег слуха или *Audition* – а (Holahan, 1984). Када слушате музику, дајете смисао ономе што сте управо чули присећајући се онога што сте чули у ранијим приликама. У исто време ви очекујете или предвиђате музичке ситуације на основу музичког искуства и достигнућа. Сумирате и уопштавате специфичне музичке образце које сте управо чули као начин да се предвиди шта ће уследити. Кроз поступак *Audition* певамо и померамо се у „себи“ без потребе да певамо и крећемо се физички (Gordon, 1979: 5-6). „Иако служи као први корак ка развоју

*Audition*, имитација не треба да се меша са *Audition*, саму имитацију понекад називају унутрашњим слухом који јесте производ, док је *Audition* процес“(Gordon E., E. 2001:4). Према Гордону (Gordon E., E. 2001) учење по секвенцама у виду тонских и ритмичких образаца треба да је присутно на сваком часу музике у трајању од пет до десет минута на почетку часа.

Упориште Гордонове теорије музике *Audition* ауторка Пинцино (Pinzino, 2007) види у теорији Лава Виготског који указује да се учење одвија спонтано и да смо постајући свесни онога што смо научили достигли виши ниво учења. Стекли смо већу контролу над нашим сазнањима. *Audition* користи знаке да се представља показујући виши ниво музичког учења и дубљи ниво музичког разумевања. *Audition* развија музичку свест кроз коришћење тонских и ритмичких слогова. Као што се види из изнетог, Гордонова теорије учења музике *Audition* уводи звук пре симбола, што су заговарали и Гање, Песталоци, Далкроз, Кодал, Орф и Сузуки.

Поред описаних начина на који деца уче музику, споменућемо и утицај учења музике у неколико студија које су испитивале ефекат музичке наставе на способности ученика у другим дисциплинама. Рошер (Rauscher, 2002) је испитивао ефекте музичке наставе на просторно временске вештине, математику и читање. Налази показују да деца при континуираном бављењу музиком имају боље спацијално резоновање које је мерено тачношћу и брзином слагања лево коцкица. Ученици који су слушали Моцартову сонату испољили су „Моцарт ефекат“ тј. имали су боље резултате у решавању просторних и временских задатака. Мада нема научних доказа (Rauscher, 2002) који поткрепљују тврдњу да слушање музике побољшава интелигенцију деце, „Моцартов ефекат“ створио је читаву индустрију књига, компакт дискова и веб сајтова који тврде да слушање класичне музике побољшава интелигенцију код деце (McKelvie и Low, 2002). Истраживачки налази Рошера (Rauscher, 2002) показују да музика утиче на когнитивне способности деце у другим дисциплинама. Настава, организована тако да музика буде основа за усвајање знања из других области, има много боље ефекте.

Карлос Сантос – Луис (Karlos Santos – Luiz, 2007) је истраживао да ли учење музике може побољшати резултате у решавању математичких задатака. Основни елементи музике лествице, интервали и акорди, затим хармонија и у оквиру ње консонантна и

дисонантна сазвучја имају своје упориште у пропорцијама и нумеричким односима бројева и логаритама (Beer, 1998). „С друге стране, математички концепти присутни су у мелодији и ритму. Музичка нотација обухвата концепте времена и трајање тонова, темпо и музички метар (колико јединица бројања има у једном такту), ритам, ознаке (кључ, нотне линије, фреквенције тонова и висина тона) и динамику (знаци за јачину). Ови елементи музике повезани су са неким математичким операцијама делења, множења, сабирања, логаритамских операција, тригонометрија и геометрија“ (Beer, 1998; Fuvel, Flood и Wilson, 2006, према: Sakač и сар., 2012:322).

### **1.3. Област извођења музике певањем песама по слуху**

На почетку овог поглавља истакли смо да су у конципирању идеје иновативног методичког приступа основна полазишта заснована на одређеним теоријским поставкама у којима се јавља меморисање по слуху и певање. Како извођење музике певањем песама по слуху представља пре свега вокалну способност реаговања на музичке стимулансе, у овом поглављу покашаћемо да укажемо на значај вокалног развоја ученика и значај песме као средства у раду приликом извођења музике певањем. Навешћемо и проблеме који се јављају а у вези су са певањем песама по слуху и начине на које наставници могу да провере постигнућа ученика везана за извођење музике певањем.

Реаговање детета на музику посматра се кроз развој „музичког опажања, когнитивни музички развој, афективни, развој вокалног реаговања и моторне компоненте музичког развоја“ (Мирковић-Радос, 1996). Развој вокалног реаговања јесте област која је фокусу наших разматрања али и других истраживача који су „установили да се код мале деце јавља богата вокализација“ (Davidson, 1985; Gardner и McKernon, 1981; Michel, 1973; Moog, 1976; Rapousek и Rapousek, 1981, према: Андре, 2009:31). Рано детињство које карактерише период брзих промена и развоја сматра се критичним периодом музичког развоја и у „литератури се често дефинише као период *музичког брбљања* (Moog, 1976; Gordon, 1988: према Андре, 2009:24). На актуелни проблем недовољног систематског коришћења песме и активности певања, као и на непостојање објективних показатеља усвојености песме и нивоа упамћивања садржаја указују и методичари и педагози музике.

О песми као музичком садржају, значају као средства у настави музике у свим активностима музичким писали су многи методичари и педагози музике (Бајић, 1904; Васиљевић, М., 1940; Васиљевић, З. М., 1985, 1991, 2000; Ђорђевић, В. Р. 1928; Ивановић, М. 1981; Novačić, Kutnjak, Njirić и Makjanić, 1986; Ракијаш, 1965, према: Stošić, 2008:63). Разматрајући методичку литературу поменутих аутора из области Извођења музике певањем уочавамо да би рад из ове области требао да се одвија у две фазе. Прва фаза обухвата у првом и другом разреду извођење музике певањем песама по слуху, а друга фаза је усвајање појмова из музичке теорије у трећем и четвртном разреду. Суштина рада у првој фази огледала би се у учењу мелодијског кретања песме помоћу опонашања певања уз свирање учитеља. Систематску и јасну диференцијацију са методичким упутствима за учитеља како исту песму користити у различитим улогама у оквиру различитих музичких активности налазимо код ауторке Гордане Стојановић (1996; 1997; 2000; 2005) „која песму одабира у односу на музичку проблематику коју решава са аспекта функционалног деловања, чиме захтева од наставника / учитеља да свесно планира фонд песама за стварање звучних наслага без којих је процес увођења у музику бесмислен“ (Stošić, 2008:63).

Мишков (1999:183) истиче да „лепоту и радост коју музика ствара највише се доживљавају песмом, која је одувек представљала централну музичку активност на свим нивоима дечјег доба“.

О значају извођења музике певањем по слуху говори Роберт Вуди (Robert H. Woody, 2012) истичући при том идеју да је извођење музике по слуху темељ вештина које доприноси другим аспектима музицирања укључујући импровизације, неке видове читања и извођење по сећању. Да је певање важна вештина те да је потребно да се развија у основној школи у разреду где „сва деца треба да се уче да певају“ истичу и „Национални стандарди за музичко образовање“ развијени од стране Музичких педагога Националне конференције (Music Educators National Conference, 1994:26).

Велч (Welch, 2005) сматра да је извођење музике певањем једна од карактеристика које дефинишу човечанство. У прегледу значаја певања истиче онтогенетски развој гласа и физичку активност гласа у контексту анатомије и физиологија које се обликују у оквиру биолошког сазревања, искуства, културне навике и традиције.

Ауторка Кетрин Царџизијан (Jarjisian, 1981) истиче у својој докторској дисертацији да певање песама напамет доводи до побољшања у извођењу тачних тонских висина код деце и то како дијатонских тако и пентатонских мелодијских низова.

Проблеми који се јављају приликом извођења музике певањем песама по слуху везани су за нетачно певање тонских висина. У наредним редовима дајемо преглед резултата истраживања аутора који су се бавили овом проблематиком.

Мајамото (Miyamoto, 2006) наводи да непрецизно певање може бити сметња за даље напредовање. Гринберг (Greenberg, 1970) у разматрању ефеката нетачног певања закључује да дете које не зна шта није у реду са његовом певањем може да се повуче из већине фаза музичког програма.

Према истраживању Робертс и Дејвис (Roberts и Davies, 1975) око 18% деце шестог разреда и млађих били су у стању да складно певају једноставне песме, али су сматрани нетачним певачима. Гоец (Goetze, 1985) даје податак да је 70% деце у његовом истраживању (које је обухватило децу предшколског узраста, првог и трећег разреда) било оцењено као непрецизни певачи. Ерон (Aaron, 1991) износи приближно исти проценат 69% у свом истраживању које је обухватило ученике четвртог, петог и шестог разреда.

Мијамото (Miyamoto, 2006) у истраживању нетачног певања наводи ставове аутора који су се бавили овом проблематиком. Неки аутори као разлог наводе певање уз клавиру пратњу (Clayton, 1986), музичке способности (De Yarman, 1972; Jones, 1993; Jaffurs, 2000), развој детета и његово музичко сазревање (Wilson, 1970; Levinowitz, Barnes, Guerrini, Clement, D'April и Morey, 1998), опсег гласа (Cleall, 1970; Guerrini, 2002), певање целе фразе у односу на певање по музичким фразама (Petzold, 1966), узраст (Mizener, 1993), слушну дискриминацију висине тонова (Bentley, 1968; Zwissler, 1972) једногласано певање наспрам индивидуалног певања (Goetze, 1985; Smale 1987), певање са текстом у односу на певање на неутралном слогу (Goetze, 1985; Flowers и Dunne-Sousa, 1990), породично окружење и наслеђе (Eikum, 1963), вокални модел (певање наставника) (Yarbrough, Bowers и Benson, 1992; Sims, Moore и Kuhn, 1982; Small и McCachern, 1983; Montgomery, 1988; Green, G. A., 1990; Gratton, 1992), и вокални регистар (Brown, 1988).

Наведени бројни разлози за интонативно непрецизно певање у складу су са нашим разматрањима и могу се слободно користити и као проблеми са којима се наставници



срећу у раду на млађем школском узрасту. Као могуће решење овог проблема за корекцију нетачног певања Јуба (Yuba) даје серију музичких вежби која представља рад на вокалној техници и постављању гласа. Основа рада јесте сам процес настајања тона и прављење разлике између тона који настаје у регистру главе, а не грудног коша (Yuba, 2002:4). Јуба (Yuba, 2000) као резултат методе у раду на вокалној техници наводи исправљање нетачног певања помоћу контроле настајања певачког гласа (стр. 2).

Питање које нам се намеће јесте на који начин, којим мерним инструментима наставници могу да провере тачност извођења музике певањем. Истраживање Карен Салвадор (Karen Salvador, 2010) даје нам критички преглед како наставници у школи мере вокалане способности ученика (мерење успешности извођења музике певањем). Ауторка описује различите инструменте за мерење у периоду од 1994. до 2009. године, разматра њихову поузданост и валидност и проверава њихову практичну употребу за наставнике музике у основној школи. У прегледу музичке литературе за процену извођења музике певањем констатује да се оне јављају у следећим категоријама:

а) Акустична мерења оцењују интонацију приликом певања засновану на певаним одговорима ученика мерене рачунарским програмима (Cooper, 1995; Martinez-Castillo и Sotillo, 2008; Western, 2002; према: Salvador, 2010: 41). Овакво мерење компјутером не може се оптимално применити на разредну употребу од стране учитеља, јер су скупи и не дају увид у комплетну способност ученика везану за његово певање и то транспозицију мелодија и њену контуру, певачки регистар ученика, дисање и квалитет тона.

б) Процена истраживача где истраживач примењује своје перцептивне вештине у мерењу интонативне тачности (Brophy, 1997; Green, 1994; Klinger, Campbell, и Goolsby, 1998; Moore, 1994; Moore, Fyk, Frega, и Brotons, 1995; Muse, 1994; Phillips и Aitchison, 1997a, 1997b; Phillips, Aitchison, и Nompula, 2002; према: Salvador, 2010: 42). У овим студијама интонативна прецизност је била међу критеријумима али и једини критеријум за процена извођења музике певањем. Овде се као мерни инструмент јавља процена истраживача. Одговори нису оцењивани скалом него су оцењивани као тачни и нетачни. У односу на предходну проверу ова је мање валидна, јер се ослања само на суд истраживача. Али учитељ најбоље познаје своје ученике они певају свакодневно и могућност за процену већа је иако постоји опасност од субјективног приликом процене.

Зато Брофи (Brophy, 1997) предлаже да учитељи комбинују начине процене извођења музике певањем. Он је предложио да учитељи треба да комбинују перцептивну евалуацију интонативне тачности у певању песме са другим мерама као што је коришћење скала за процену певања.

в) Истраживач користи пројектовано мерење за различите аспекте развоја гласа (Gault, 2000; Guilbaut, 2004; Hornbach и Taggart, 2005; Marshall, 2002; Newlin, 2004; Phillips и Aitchison, 1997a, 1997b; Welch, Sergeant, и White, 1995/1996, 1997; према: Salvador, 2010:42). Ови истраживачи осмислили су своје скале за проверу извођења музике певањем. Скале се разликују од предходних јер су оне више од саме провере интонативне тачности приликом певања. Конструисане су као скала са понуђеним одговорима од један до пет. Одговори се односе на процену певања ученика (види Salvador, 2010: 43) и то на интонативну тачност приликом певања, тачност у оквиру тоналитета и регистра гласа.

г) Претходно објављављене скале то јест примена већ постојећих скала за мерење (Boardman, 1964; Wurgler, 1990; Rutkowski, 1990: према Salvador, 2010: 43). Ове скале пружају више дијагностичких знакова за мерење извођења музике певањем иако нису поуздане као мерења компјутером. У њима постоје тврдње које се односе на недостатке у певању и показују наставницима проблеме на којима треба да раде. Скала која је навише коришћена јесте скала за процену певања (певања – певачког гласа, регистри певања – опсег) Ратковског (Rutkowski) (Guerrini, 2002; Jaffurs, 2000; Lange, 1999; Levinowitz et al., 1998; Rutkowski, 1996; Rutkowski и Miller, 1994; 2002; 2003, према Salvador, 2010:44). Скала садржи специфичан тонски сет хармонског мола подељеног у тонске моделе које деца понављају као ехо а намењена је за одређивање опсега гласа ученика. Скала може да се примењује и тако што ће се певати целе песме.

Представљене скале или мерни инструменти испитују по један сегмент вокалних способности: интонативну прецизност, обим гласа, тачно репродуковање мелодије, али не и физичке компоненте гласа онога што глас може да произведе. Дете може чути да не пева интонативно тачно, али нема потребну вокалну способност да мелодију и отпева интонативно тачно. Стандарди за предмет Музичке културе дају и да дете треба да пева интонативно тачно и у ритму и темпу са јасном дикцијом, артикулацијом и изражајним елементима музике. Стога је веома важну у креирању „било ког инструмента за процену

водити рачуна да они обезбеђују информације које ће водити даљем планирању наставе у развоју вокалних способности“ (Salvador, 2010:45).

Истаћи ћемо речи Кодала које можда најбоље илуструју значај теме о којој говоримо: „Ако сам морао изразити суштину музичког васпитаања у једној речи, та реч би била певање“ (Kodaly, 1983: 18).

## **2. Историјски осврт на значај певања у наставним плановима и програмима на млађем школском узрасту**

Настава предмета Музичка култура даје релевантна знања што је и циљ образовног процеса, јер кроз стандарде образовања за овај предмет ученик овладава трајним знањима у којима је мотивисан и може их користити не само у другим предметима него и у свакодневном животу.

Стандарди знања дати су на основу Наставног плана и програма (Сл. гласник РС, 2/2008) као законског оквира и тачно одређују Исоходе овог предмета: шта ученик треба да зна и уме у области музике по завршетку основног образовања. Формулисани су кроз четири области. У овом раду анализирамо област Музичког извођења и подобласт Певање једноставних дечјих, народних и популарних композиција.

Циљ процеса образовања је оптималан развој сваког ученика према индивидуалном максимуму. Да ли и у којој мери ће овај циљ бити реализован зависи од различитих фактора: „система образовања (одређене филозофије образовања, стратегија, курикулума, наставних метода, наставног кадра, устројства школства, итд.), социјалног контекста (са посебним акцентом на породицу), историјских околности, културе итд.“ (Ивановић Н. 2007:34). У један од сегмената образовног процеса спада и курикулум који обухвата предмете и процес поучавања у школи (ранији назив је Наставни план и програм). Преношење знања и умења преко одређених методичких поступака као и приступ наставним садржајима усмерен је пре свега на непосредни доживљај наставне материје и на разумевање које претходи усвајању знања (Сл. гласник РС, 2/2008).

Социјална и економска структура друштва одувек је значајно утицала и из ње су нужно произишли сви садржаји образовања изражавани кроз наставне планове и

програме. У том смислу ни предмет Музичка култура није био изузетак. Он се трансформисао у односу на потребе друштва и могућности наставног кадра да постављене задатке реализује у наставној пракси (Станковић, 2010:28). На основу курикулума данас, а некада Наставног плана и програма произилазе сви садржаји образовања и предмета Музичка култура. Историјски ћемо се осврнути на садржаје овог предмета на основу Наставних планова и програма. У овом тренутку за нас је то једино релевантно средство за анализу, јер немамо увид како је текао наставни процес.

Наставни програм је документ који и данас прописује Министарство просвете. Он одређује садржај појединог предмета за све разреде, поставља задатке обавезне за наставнике и заснован је на дидактичким принципима систематичности и поступности (Пољак, 1985:37).

Анализом наставних планова и програма од 1948/49.године када је први пут дат скраћени наставни програм у НР Србији (Савремена школа, Београд, 1950:1) па до 2004. године када је усвојен последњи реформисани наставни план и програм за IV разред основне школе покушали смо да дамо одговор на питање: Да ли су измене садржаја и концепција наставних планова и програма утицале на постепено смањивање и готово престанак певања у основним школама? И то не само певања у разреду него и хорског певања, као облика колективног начина рада.

Наставни планови и програми посматрани су кроз један одређен временски период од момента када је систем школовања увео обавезно образовање за све. У наставним плановима и програмима мењао се и сам назив предмета. У послератном периоду предмет се звао Певање, у периоду од 1948. до 1960. године називао се Музичко васпитање, а од 1984. године до данас назива се Музичка култура. Променом назива предмета мењали су се и наставни садржаји, а самим тим и циљеви и задаци предмета, који су увек били у скаладу са савременим наставним средствима и методичким поступцима и као и данас усмерени на развој когнитивних, афективних и репродуктивних диспозиција ученика.

Најважнији циљ образовања јесте да помогне ученицима да користе свој ум. Са тог аспекта садржаји наставног предмета Музичка култура састављени су као систематски и теоријски опис оних знања која се усвајају и уче. Стога је анализа наставних планова и

програма обухватила и релевантне области и податке који су важни и могу утицати на престанак певања у основним школама:

1. недељни број часова,
2. заступљеност певања песама по разредима,
3. стручност наставника за извођење наставе.

1. Недељни број часова се одређује према образовно-васпитној улози у школству, сложености предмета и укупном дозвољеном оптерећењу ученика у поједином разреду (Пољак, 1958).

2. Заступљеност певања песама по разредима одређена је наставним садржајима у наставним програмима. Од планирања и одабира песама, које по карактеру, уметничкој вредности, опсегу и васпитним задацима морају одговарати узрасту ученика, зависи да ли ће ученици прихватити певање песама.

3. Стручност наставника за извођење наставе Музичке културе<sup>1</sup> која одређује квалитет наставног процеса овог предмета. „Настава је сложена и деликатна друштвена делатност па успех тога рада много зависи од начина и квалитета припремања“, (Пољак, 1985:220) и од оспособљености и креативности наставника. Да ли ће ученици певати зависи и од стручности наставника за извођење овог предмета. Само музикалан, креативан и стручан наставник може са успехом реализовати наставу предмета Музичка култура. „Савремена педагогија констатује да васпитање није само оно што ради наставник, ни само оно што ради ученик, већ оно између (међуљудски однос, интеракција, комуникација)“ (Трнавац, 2004:55), док је неки називају и педагогијом персонализације. Савремена концепција школе претпоставља превазилажење традиционалног модела васпитања и образовања и то превасходно у правцу унапређивања квалитета процеса учења (Будић и Гајић, 2006:117). Квалитет наставе се кроз време мењао, али је увек истицао добро образованог и својој професији посвећеног наставника, који је представљао важну карику у стицању знања ученика и квалитета процеса учења.

---

<sup>1</sup> У даљем тексту тако ћемо називати овај предмет, јер и данас носи тај назив.

## 2.1. Анализа наставних планова и програма

### 2.1.1. Период од 1948/49. до 1960. године

Наставни план и програм из 1948/49. године био је израђен на основу оквирног плана и програма Комитета за школе и науку при влади ФНРЈ. У њему је подвучена линија подизања нових младих људи, културних и радних у духу Комунистичке партије и друга Тита (Мирковић, М., 1948:13). Настава Музичке културе називала се Певање. Већ самим називом била је тачно одређена функција тог наставног предмета. „Било је то певање песама уз неке друге вежбе“ (Новаћић и сар., 1987:5). Циљ музичке наставе био је развијање способности ученика за музичко доживљавање и музичко изражавање. Задаци музичке наставе у делу који се односи на певање кажу „најобичнија музикална делатност у животу и у настави је *певање*. Док ће вежбе за интонацију и ритам омогућити самостално певање по нотама, што је задатак посебних вежби а у циљу да се постигне лепо и правилно певање“ (Пожгај, 1950:5). Од I до IV разреда настава је била заступљена са по једним часом недељно (Табела бр. 1).

Табела бр.1: *Приказ броја часова за предмет Певање по разредима*

разред	први	други	трећи	четврти
број часова	1	1	1	1

Једна од промена које су тада уведене био је „скраћени наставни план и програм за наставнике који раде у комбинованим одељењима“ (Мирковић М. 1948:13). Он је био примењиван у мањим срединама где је наставник, због малог броја ученика, морао да ради са више различитих одељења у исто време. Проблем оваквог плана часова огледао се у томе што су наставници радили са комбинованим одељењима и наставни програм није водио рачуна о могућности испуњења задатака у овим условима рада. Недовољан број

наставника за рад у школи, а посебно стручан кадар, био је такође један од проблема који је утицао на успешно извођење наставе.

Табела бр.2: *Приказ броја песама за обраду по разредима*

разред	први	други	трећи	четврти
број песама	10	10	10	8

Из приказане Табеле бр. 2 види се да је број планираних песама за обраду од I до III разреда по десет песама, а у IV разреду осам песама. Наиме, ако наставник ради са једним одељењем онда му се може поставити програм који ће у сваком разреду одредити укупан број песама за обраду. Међутим, у скраћеном наставном плану и програму, овај број песама није могао бити испуњен. У таквим одељењима наставник са по једним часом недељно треба да обради 38 песама за 33 радне недеље (Савремена школа, 1950). Можемо претпоставити да наставници нису били у могућности да до краја реализују предвиђен програм.

### **2.1.2. Период од 1960 до 1974. године**

Настојања наставника и других чинилаца довели су до промена у концепцији наставних планова и програма. „Уместо уско конципиране замисли, која је проистекла из уверења да је на часу довољно само певати, задатак се проширује и обухвата готово сваки могући елемент музичког слуха“ (Novačić и сар., 1987:5). У наставном плану од 1960. године предмет се зове Музичко васпитање. Основни задатак био је дуготрајан процес који унапређује, подстиче и васпитава елементе музикалности ученика. Није ни мало случајно да је образовни аспект тог наставног подручја тек у другом плану, мада би разуме се било добро да ученици упознају и музичку теорију и биографије композитора. Због тога је основно правило у настави Музичког васпитања да теоријског градива треба да буде онолико колико је потребно, а да се развијају ученикових способности посвети највећа могућа пажња (Novačić и сар., 1987:5). Настава се одвијала три пута недељно по пола часа од I до III разреда и по два часа у IV разреду. Такав распоред имао је једну крупну

нелогичност: иако се у IV разреду уводила предметна настава и стручан наставник, дакле и музичко описмењавање додељено време од три получаса недељно сугерисало је програм разредне наставе. „Наставу су обављали учитељи иако својим педагошко-методичким образовањем нису били оспособљени за програм музичког описмењавања“ (Пожгај, 1988:9). Оно што је добро у овом наставном плану јесте број часова, који је обезбеђивао континуитет у раду.

Реформа школства и измена наставног плана и програма шездесетих година коренито је променила извођење наставе музике у општеобразовним школама. Тиме што је уздигнута на степен васпитне области постала је део естетског васпитања ученика. Самим тим циљеви и задаци предмета постали су комплекснији и обимнији, а пред наставнике музике постављали велике захтеве (Станковић, 2010:25).

### **2.1.3. Период од 1974 до 1984. године**

План и програм рада основних школа из 1974. године одређује циљеве и задатке васпитања и образовања и у складу је са општим смерницама развоја тадашњег друштвеног уређења земље. Уставним променама из 1971. донет је и закон о основама васпитања и образовања 1972. године. „Основна школа представља темељ система васпитања и образовања, заснован на принципима јединствености, демократичности, равноправности, а битне функције основне школе јесу да ученицима обезбеди заједничко, јединствено и многострано савремено, опште, на марксизму засновано образовање“ (Службени лист, 1972:27). Ученици су васпитавани у духу социјалистичког хуманизма (солидарност, узајамно помагање и човечност), колективизма (развијање жеље и спремности да се ради са другима), другарства и пријатељства и естетског доживљавања лепог, комичног, узвишеног.

У оквиру тако постављених смерница урађени су и наставни планови и програми из Музичког васпитања како се тада звао овај предмет. Општи задаци постављали су наставу која васпитава и развија личност ученика у духу друштва. Они гласе:

– „Развијање музичке способности ученика, обогаћивање њиховог емоционалног живота и неговање потребе за музиком,



- развијање слуха и гласа ученика и оплемењивање њиховог музичког укуса,
- подстицање и развијање слободног музичког изражавања,

у складу са индивидуалним способностима ученика подстицање и развијање слободног музичког изражавања“ (План и програм за основну школу, 1975:578)

Табела бр. 3: *Приказ броја песама за обраду по разредима*

разред	први	други	трећи	четврти
број часова	10	10	10	8

Овај наставни програм из 1974. године у односу на претходи из 1960. године одређује број песама по разредима (Табела бр. 3) и задатке предмета по разредима:

I разред: певањем песама по слуху обрадити десет једногласних дечјих народних песама (песме народа и народности и из НОБ-а) и бројалица. „Песме треба да одговарају по карактеру, садржају и тонском обиму, могућностима ученика овог узраста и да доприносе обогаћивању гласовног израза. Воде рачуна о свим компонентама изражајног певања“ (План и програм за основну школу, 1975:578).

II разред: „Певањем песама по слуху обрадити десет до петнаест дечјих народних и уметничких песама уз пратњу инструмената или без пратње инструмената. Оспособити ученике да могу самостално и појединачно отпевати научене песме. Научене песме изводити и на неутралан слог уз препознавање одређених песама. Нарочиту пажњу посветити правилном дисању и формирању вокала“ (План и програм за основну школу, 1975:579-580).

III разред: „Певањем песама по слуху обрадити десет до петнаест дечјих народних и уметничких песама. Научене песме изводити на неутралан слог. Кроз певање треба да доживе динамику, правилно извођење ритма, мелодије и динамике песме. Музичким доживљавањем песама које се обрађују, упознати ученике са појмовима: звук и тон, трајањем тонова и пауза, виолински кључ, опажање и разликовање свих тонова дурске лествице“ (План и програм за основну школу, 1975:581).

IV разред: „Певањем песама по слуху обрадити десет до петнаест дечјих народних и уметничких песама. У овом разреду препоручује се и певање лаких двогласних канона.

Научене песме изводити на неутралан слог уз препознавање одређених песама. Ученици треба да путем доживљавања упознају појмове: С-дур лествице, нотну абецеду, дводелни, троделни и четвороделни такт. Ознаке за темпо и динамику. Осмину ноте и паузу. Знаке за понављање“ (План и програм за основну школу, 1975:582).

Табела бр.4: *Приказ броја часова по разредима*

разред	први	други	трећи	четврти
број часова	38	38	64	64

Из приказане Табеле бр.4 види се да су ученици имали предмет Музичка култура по два часа недељно само у III и IV разреду. Препорука тадашњег наставног плана јесте да се настава у I и II разреду због психо-физичких способности ученика изводи два пута недељно по пола часа што је веома добро. Иако наставни план каже „једном недељно по један час“, ово ставара могућност да се ученици чешће срећу са певањем песама и остваре континуитет неопходан у развијању музичких способности ученика. Настава се на овом узрасту највише преплиће са активношћу читаве школе што је кроз наставне садржаје и омогућено ако се часови добро испланирају. Циљ је био да се на овом узрасту музичке способности ученика развијају осим певањем и кроз дечје игре (игре уз које се пева). Наставни програм за III и IV разред предвиђа наставак рада на развијању музичких способности ученика, али и на стицању знања из основа музичке писмености. Овај наставни програм у односу на досадашње поставља у садржајима и задацима веће захтеве пред сам предмет и наставнике. Како наводи Gembris (1998) развој способности остварује се и кроз само слушање музике, касније кроз заједничко певање и свирање као и кроз подршку родитеља за бављење музиком. Целокупан наставни садржај у овом наставном програму усваја се међусобним преплитањем и прожимањем свих предметних подручја музичке културе. Све музичке термине које усвајају у IV разреду ученици треба прво да доживе, а тек након разговора дају се додатна објашњења од стране наставника. Поступним усвајањем знања ученици стичу трајна знања. Интересантно је да се тада сва знања из основа музичке писмености обрађују на грађи и основама народне песме и музике.

Навешћемо веома значајне новине у овом наставном плану и програму.

Факултативни део који се односи на рад по групама за одређени инструмент где је наставник у обавези да ученицима омогући стицање потребних теоретских знања (План и програм за основну школу, 1975:587). Оваквим могућностима рада проширује се педагошка делатност и тражи стручност наставника у раду.

1. Обавезни програм културне и јавне делатности. У овом делу обавезни део музичког васпитања су и вокалне и инструменталне активности, које репрезентују школу: школски хор и оркестар. Свака школа је у обавези да формира школски хор нижих и хор виших разреда. У раду треба обухватити дела која су писана искључиво за дечји хор. Разноврсном музичком литературом (канони, масовне, борбене, уметничке песме домаћих и страних аутора, као и изворне народне песме народа и народности Југославије) богатити музичку културу ученика. У току године треба припремити за извођење најмање десет композиција.

2. Додатни васпитни и образовни рад. У поглављу се наводе посебне активности којима се ангажују талентовани ученици (вокални састави).

3. Слободних активности. Радом у оквиру слободних активности (Музичка омладина, Секција љубитеља музике, Секција младих композитора) развијају се и негују музичке способности даровитих ученика.

Веома важан податак јесте да настава предмета Музичка култура треба да је стручно заступљена од IV разреда, а препорука је да ако има стручног кадра то буде од I до VIII разреда. И управо, стручност наставног кадра омогућила је постављање овако високих циљева и задатака предмета.

Наставни план и програм из 1974. године показује нам следеће:

– Садржаји наставе предмета Музичко васпитање имали су важан удео и спуњавали су одговорне задатке у васпитном и образовном процесу.

– Певање песама заступљено је од самог почетка школовања и то у складу са Методиком наставе.

– Ученици се постепено уводе у основе музичке писмености преко доживљаја музичких феномена који ће бити обрађивани у певаним песмама.

– Постепеним увођењем основа музичке писмености тако да све садржаје доживе у певаним песмама у складу са дидактичким принципом очигледности планиран је и већи број часова.

Градиво је конципирано линеарно, али и у концентричним круговима јер се градиво усваја постепено из разреда у разред и на непосредном музичком искуству.

– Програм захтева активног ученика који ће само ангажовањем на часу моћи да савлада и разуме и усвоји постављене и планиране задатке.

– Програмом су постављени задаци који нарочито певањем песама утичу на складно формирање ученикове личности и његове друштвене и моралне свести.

– Наставни садржаји одабрани су тако да подстичу активност ученика, да га мотивишу на стицање знања у оквиру индивидуалних музичких способности.

Посебно је истакнуто да песме које се певају „морају бити на одговарајућој уметничкој висини и одговарати дечјем узрасту и њиховом интересовању“ (План и програм за основну школу, 1975:594-596). Може се с правом рећи да су интересовања један од битних предуслова учења и активности. „Само довољно снажна интересовања у стању су да подстакну на активност која нема принудни карактер већ се одвија спонтано и са намером. Интересовања обухватају веома богату лепезу садржаја којом могу подржавати разноврсност интересовања“ (Гајић, 1999:15).<sup>2</sup>

#### **2.1.4. Период од 1984. до 1990. године**

Период о којем говоримо релативно је кратак да би направила нека дубља анализа са аспекта педагошке вредности овог програма, јер не постоје истраживања која се у нашој земљи баве овом проблематиком. Оно што можемо да урадимо је да направимо осврт на овај период и да констатујемо како је овај предмет третиран у званичним законским актима.

---

<sup>2</sup> Текст у оквиру овог поглавља, у модификованој верзији, објављен под насловом: Јеремић, Б. (2009). Историјски осврт на значај певања на млађем школском узрасту у Наставним плановима и програмима од 1948. до 1984. године. *Норма*, 14, (3), 307-322.

У Наставном плану и програму основног васпитања и образовања из 1984. године истакнуто је да „правци даљег развоја основног васпитања и образовања представљају концепцијски документ који је Просветни савет усвојио као основу и оквир за израду законских, друштвених, педагошких и стручних докумената основног васпитања и образовања“ (План и програм основног васпитања и образовања I, 1988:9). Нови Наставни план и програм усвојен априла 1984. године остаје у оквиру предвиђеном документом донесеним после Десетог конгреса СКЈ од 1974. године, али се неке функције прилагођавају савременим потребама наставе. По први пут наводе се као разлог усаглашавања програма специфичне културне и образовне потребе народа и народности. Такође, међу задацима основног васпитања и образовања у односу на предходни период, а у складу са нацртом закона, поред осталих, значајније се наглашавају: „Развој свестране и целовите личности ученика; васпитање у духу Југословенског социјалистичког патриотизма и интернационализма; радно васпитање; васпитање за самоуправљање у оквиру повезивања школе и друштвене средине“ (Исто, 11).

Као саставни елементи Плана и програма основног васпитања и образовања јављају се:

- обавезне наставне активности за сваки предмет и нормирани фонд часова предмета с утврђеним наставним задацима, садржином и обимом,
- изборни програми,
- обавезне ваннаставне активности,
- факултативне наставне и ваннаставне активности.

Предмет добија и нов назив Музичка култура „који у себи садржи не само музичко васпитање ученика као сталну активност наставног процеса, већ утиче на формирање његовог позитивног става, понашања, и на његове потребе за музичком уметношћу“ (Novačić и сар., 1987:5). Стога, „циљ васпитно-образовног рада предмета Музичка култура је да подстиче, развија и негује музичко-стваралачке способности за активно бављење музиком и доживљавање музичког стваралаштва, да обogaћује емоционални живот ученика и оспособљава их да што адекватније приме и доживе музичка дела доприносећи њиховом музичком, естетском и свестраном развоју“ (План и програм основног васпитања и образовања, 1988, II: 49).

Наставним програмом, а на основу циља васпитног и образовног рада основне школе, постављени су и васпитни и образовни задаци предмета Музичка култура (навешћемо само оне који су у вези с певањем):

развијање музичке и опште способности ученика, обогаћивање њиховог емоционалног живота и неговање потребе за музиком

- развијање способности за извођење музике певањем и свирањем,
- подстицање, развијање и неговање способности музичког изражавања и стварања,
- упознавање народног стваралаштва,
- упознавањем народног стваралаштва других народа ученици се васпитавају у духу интернационализма.

Овако постављени васпитни и образовни задаци предмета Музичка култура омогућиће „да млада личност буде градитељ сопственог развоја и значајан чинилац у укупном развоју социјалистичких, самоуправних, друштвено-економских односа и производних снага друштва у целини“ (Исто, 1988: 153).

Табела бр. 5: *Приказ недељног броја часова по разредима*

разред	први	други	трећи	четврти
број часова	1	1	2	2

Број часова (Табела бр. 5) је повећан у III и IV разреду, а за сваки разред дати су оперативни задаци који су наставницима пружали оквире за извођење наставног процеса.

Како се настава Музичке културе одвијала по предметним подручјима (извођење музике певањем и свирањем, музичко изражавање и стварање, основе музичке писмености и упознавање музичких дела), нови наставни програм, по разредима, дао је оперативне задатке које нећемо наводити, с обзиром на то да се они виде у оквиру предметног подручја које анализирамо по разредима.

Извођење музике:

I разред: Певање песама. У тадашњем наставном плану васпитања и образовања дато је да ученике треба оспособити да певају најмање десет једногласних дечјих народних песама (песме народа и народности и из НОР-а) и уметничких песама. Наводи се да песме треба

да одговарају по карактеру, садржају и тонском обиму, могућностима ученика овог узраста и да доприносе обогаћивању гласовног израза. Водити рачуна о свим компонентама изражајног певања, а песме и бројалице треба изводити на неутралан слог. Певањем песама ученике оспособити да колективно, групно, а по могућности и појединачно изводе песме. Развијати способност запажања, памћења, препознавања, и репродукције особина тона, мелодије.

II разред: Задатак учитеља у другом разреду је да оспособи ученике да певају најмање дванаест песама дечјих и песама народа и народности из СФРЈ, песама из НОР -а и уметничких песама. Певањем песама треба неговати изражајно певање уз пратњу дечјих ударачких инструмената и а саpella и развијати код ученика способност за разликовање звука од тона и његових особина.

III разред: И у овом разреду наставља се са обрадом најмање петнаест песама дечјих, народних и уметничких песама народа и народности СФРЈ, песама из НОР-а и послератне изградње. Посебно је значајно што се наводи да треба оспособљавати ученике да правилно дишу, изводе ритам, мелодију, да доживе и изводе динамику, да песме певају по слуху, из нотног текста и на неутралан слог.

IV разред: Са обрадом најмање песама петнаест дечјих, народних и уметничких песама народа и народности СФРЈ и других народа света, наставља се и у четвртом разреду а обавеза је учитеља на ученике научи и химну СФРЈ. И даље се ради на квалитету певања обрадом песама у дуру и молу. Док се процењивања свога певања са певањем других ученика у погледу интерпретације, изражајности и интонације развија естетски однос према настави.

Настава предмета Музичка култура по правилу, како се наводи у наставном програму, треба да је стручно заступљена од четвртог разреда. Ово је посебно значајно јер се од овог разреда почињало с музичким описмењавањем ученика и улога стручног наставника у односу на реализацију садржаја у четвртом разреду у овом програму битно је промењена.

Приказани Наставни план и програм из 1984. године године конкретније и свеобухватније показује наставне садржаје по предметним подручјима. Многи садржаји преузети су из претходног Наставног плана и програма из 1974. године. Процес васпитања

и образовања и даље се ослања на смернице развоја друштва, али и пружа објашњења за свако предметно подручје као и за наставу хора. Посебно је добро што се у трећем и четвртом разреду увођењем музичког описмењавања повећао и број часова саме наставе. Први пут постоји тачан број часова предвиђен за хор као и вредновање активности наставника који води хор као део наставног посла.

У оваквим условима настави предмета Музичка култура „као интегралном делу естетског васпитања, постављају се веома одговорни и сложени задаци у формирању целовите, свестрано развијене и стваралачке личности. Јер само свестрана личност, са изграђеним критеријумима за праве уметничке и музичке вредности, може да доживљава свет у његовом материјалном и духовном виду и да утиче на његово мењање“ (исто: 74).

Наставни план и програм из 1984. године казује да:

- певање песама заступљено је од самог почетка школовања и то у складу с методиком наставе,
- ученици се постепено уводе у основе музичке писмености, почев од трећег разреда, преко доживљаја музичких феномена који ће бити обрађивани у певаним песмама,
- постепеним увођењем основа музичке писмености, и то посредством доживљаја у певаним песмама, а у складу с дидактичким принципом поступности, планиран је и већи број часова за реализацију садржаја,
- програмска садржина омогућава свестран утицај на ученике, као и на формирање позитивног естетског односа,
- програмом је одређено да теоретског знања треба да буде 10% а осталих садржаја 90% у односу на укупне садржаје,
- програмом су постављени задаци који, *нарочито певањем песама*, утичу на складно формирање ученикове личности, његове друштвене и моралне свести,
- програм карактерише комплексност, будући обухвата већи број предметних подручја,
- наставни садржаји одабрани су тако да подстичу активност ученика, с циљем да их мотивишу на стицање знања у оквиру личних музичких способности, као и тога да им омогуће иницијативу и афирмацију,
- препорука је да наставу од трећег разреда изводи, по могућству, стручан наставник.



Посебно је истакнуто да песме које се певају морају бити на одговарајућој уметничкој висини и одговарати децјем узрасту и њиховом интересовању те стога треба „полазити од музичког доживљаја, од активног музицирања, да би се затим пришло објашњењу и примени апстрактних теоријских појмова“ (исто: 76).

Обрађиване су песме које говоре о природи, лепоти домовине, љубави према родитељима, друговима, према раду и човеку. Тако одабране песме доприносиле су општим смерницама развоја тадашњег друштва. Садражај песама упознавао је ученике са осталим народима и народностима који су живели у заједништву и међусобној толеранцији, ширили и учвршћивали братство, јединство и интернационализам (Јеремић, 2011a:167).

#### **2.1.5. Период од 1990. до 2004. године**

Иновирани програм наставе Музичке културе настао је у складу са новим правцима развоја друштва. Просветни савет СР Србије је 28.6.1990. године утврдио План и програм основног васпитања и образовања. „Циљ васпитно-образовног рада у настави Музичке културе је да се, стварањем навика за бављење музиком код ученика, негују репродуктивне и стваралачке способности и подстиче музички, етички и естетски развој личности, као и формирање националног идентитета“ (План и програм основног образовања и васпитања, 1990:69).

Васпитни и образовни задаци предмета Музичка култура дати у наставном плану и програму усмерени су на развој музичких, репродуктивних, стваралачких и изражајних способности ученика. Способност за извођење музике певањем треба развијати до степена на којем ученици могу да учествују у музичком животу друштвене средине. Основе музичке писмености и изражајних средстава музике као и музичког стваралаштва народа других земаља ученици треба да упознају. Тадашње друштво креира образовање где наставним садржајима ученике треба васпитавати у духу интернационализма и хуманизма. У свим облицима васпитног и образовног рада са ученицима, посебно са хором и оркестром и другим вокалним и инструменталним саставима, неговати смисао за заједничко музицирање.

Наставни садржаји који се односе на извођење музике певањем обухватали су по разредима:

I разред: Извођење музике певањем. Укључује десет песама које ученици треба да науче по слуху у току школске године. „Песме треба да одговарају по карактеру, садржају и тонском обиму, могућностима ученика овог узраста и да доприносе обогаћивању вокалног израза. Приликом репродукције песама наставник треба да поштује правила изражајног певања, са свим компонентама вокалног израза (правилно дисање, чиста интонација, тачно извођење ритма, јасна дикција). Сваком певању мора претходити давање интонације, према вокалним могућностима ученика. Песме и бројалице изводити са текстом и на неутралан слог. Певањем песама ученике оспособити да колективно, групно и појединачно изводе песме. Развијати способност запажања, памћења, препознавања и репродукције особина тона, мелодије“ (исто, 1990:138). Музичке игре у којима треба обрађивати различите музичке садржаје у циљу вокалног интерпретирања звучних феномена, као и игре са певањем. Музичко изражавање и стварање које у складу са задацима стваралачког карактера подстиче стваралачко ангажовање гласом. Ученике треба оспособити да стварају мелодије на познати текст и тиме подстицати креативност и развој музичких способности.

II разред: Певање песама по слуху обухвата, пре свега, извођење музике певањем исто као и у претходном разреду. Наставни садржаји упућени су на неговање изражајног певања, а *capella*, који ће оспособити ученике да музичку фразу певају у једном даху уз правилно интерпретирање гласова у књижевном језику. Доживљајем у певаним песмама треба упознати ученике са особинама тона. Музичке игре којима се на овом узрасту обезбеђују сви начини дечјег музичког изражавања и у квалитативном смислу обједињују различите бројалице и имитативне игре. Музичко изражавање и стварање у коме треба подстицати, развијати и неговати способност за вокалну импровизацију.

III разред: Извођење музике певањем. Наставити развој на вокалној интерпретацији песама обезбеђујући интересовање и задовољство ученика за оваква ангажовања. У току певања оспособити ученике да правилно дишу, изводе тачно мелодију, да са доживљајем изводе динамику и песме певају по слуху и из нотног текста. Увођење у основе музичке писмености изводи се певањем и свирањем са нотног текста, бројалица и песама.

Оспособљавати ученике за усвајање основа музичке писмености тонске висине од  $c^1$  до  $c^2$ , затим упознати ученике са трајањем нота и пауза, виолински кључем и линијским системом и са четвртинским тактовима  $\frac{2}{4}$ ;  $\frac{3}{4}$ ;  $\frac{4}{4}$ .

IV разред: Извођење музике певањем у које спада извођење народних и уметничких песама народа и народности СФРЈ и песама из НОР-а. У току извођења песама водити рачуна и неговати изражајно хорско, групно и солистичко извођење, уједначеним и умереним гласом. Песме које се изводе треба да су са елементима двогласа, каноне и то солмизацијом и на неутралан слог. Основе музичке писмености где ученике на овом узрасту треба упознати са: С-дур лествицом, солмизацијом и музичком абецедом. Затим их треба упознати са музичким појмовима: ступањ, степен, полустепен, интервали, тактови  $\frac{2}{4}$ ;  $\frac{3}{4}$ ;  $\frac{4}{4}$ . Нотне вредности, знаци за понављање, корона, ознаке за темпо и динамику такође су садржаји који су предвиђени наставним програмом.

Упоређујући овај наставни план и програм са наставним планом и програмом из 1984.године уочавамо следеће:

- да је настава реализована кроз предметна подручја.
- нова активност први пут заступљена у III разреду је упознавање са основама музичке писмености.
- новина је и да је наставна јединица увек уметничко дело.
- певање песама и даље заузима значајно место.
- истакнуто место има активно музицирање, а упознавање основа музичке писмености произилази из оваквог приступа, с циљем да се боље разумеју и прихвате музика и музичка дела.
- нарочиту пажњу програм даје народним изворним песмама из Србије и неговању традиције музичког фолклора. Тих година почиње да се примећује утицај средстава масовних комуникација, која из овог подручја највише места дају такозваној новокомпонованој народној музици. Младе генерације, недовољно познају изворну народну музику, њену разноликост, богатство садржаја и израза, и тако губе контакт са једним од важнијих сегмената музичке културе. Зато је обавеза наставника да посебну пажњу посвети избору песама које ће ученике увести и упознати са вредним музичким делима.

- први пут се наводе услови за извођење наставе у музичком кабинету.

Иако свеобухватан и детаљан у погледу наставних садржаја наставни програм је преобиман у односу на претходне. Програм из музичке писмености који ученици треба да усвоје не спада у „основе“ нити „упознавање“ музичке писмености. Поставља се питање да ли ученици могу на том степену психофизичког развоја савладати све оно што је предвидео овај програм својим садржајима? За овако обиман садржај потребан је већи број часова, а постоји и опасност да ученици уче напамет а не преко доживљаја у певаним песмама. Не смемо заборавити ни чињеницу да је за овакве садржаје потребно обезбедити одговарајућа наставна средства, стручног наставника и мањи број ученика у одељењу. Усвајање садржаја из „основа музичке писмености“ је као у основној музичкој школи. Ако се у усвајању знања јави наставник као „субјект оптерећивања ученика који својеволно или добронамерно, проширује наставне садржаје те тако још више оптерећује ученике и наводи ученике да „бубају“ грађу и меморишу чињенице без мисаоне прераде и правог разумевања и усвајања" (Јукић, 2005:262) резултат је да ученици пишу називе тонова испод нотног записа, настава Музичке културе неће бити радост, нити ће ученике трајно заинтересовати, што јој је циљ.

#### **2.1.6. Реформисани наставни план и програм од 2004 године**

Концепција реформе образовања у Србији као и у другим земљама у транзицији суочила се са изазовом како креирати функционалан, флексибилан и квалитетан систем образовања у друштву које се брзо мења. Ученик постаје део комуникацијског система у коме су норме вредновања и стицања знања померене без стварања трајних навика и потреба за бављењем музиком попут певања на млађем школском узрасту као најнепосреднијег начина изражавања. Реформа система образовања урађена је од стране експертских тимова који обликују прописани курикулум. Курикулум је шири појам од појама наставног плана и програма и обухвата: циљеве и садржаје учења, услове учења и поучавања, као и критеријуме вредновања исхода учења (Видовић и сар., 2003). Планирање наставног плана и програма укључује време и количину наставних садржаја обухваћених планом.

Наставни план за I разред и наставни план и програм за III разред основног васпитања и образовања примењују се почев од школске 2005/2006. године.

Сврха, циљеви и задаци образовања и васпитања данас, дати су у наставном плану који је донело министарство просвете а објављено у Службеном гласнику РС- Просветни гласник број 1/2005 и 15/2006. Неки од циљева и задатака програма образовања важни за предмет Музичка култура јесу развијање свести о државној и националној припадности, неговање српске традиције и културе, као и традиције и културе националних мањина, омогућавање укључивања у процесе европског и међународног повезивања, укључивање ученика у процесе европског и међународног повезивања. Наставни садржаји треба да омогуће развијање и неговање другарства и пријатељства, усвајање вредности заједничког живота и подстицање индивидуалне одговорности.

На основу овако дефинисаног програма образовања проистекли су и циљеви и задаци за предмет Музичка култура.

Циљеви су:

- развијање интересовања, музичке осетљивости и креативности,
- оспособљавање за разумевање могућности музичког изражавања,
- развијање осетљивости за музичке вредности упознавањем музичке традиције и културе свога и других народа.

Задаци су:

- неговање способности извођења музике,
- стицање навике слушања музике, подстицање доживљаја и оспособљавања за разумевање музичких порука,
- упознавање традиционалне и уметничке музике свога и других народа,
- развијање критичког мишљења, упознавање основа музичке писмености и изражајних средстава музичке уметности (Сл.гласник РС 2004).

Циљеви и задаци наставе Музичке културе у складу су са васпитним и образовним захтевима плана и програма и новим тенденцијама у образовању и васпитању младих.

Наставни план и програм по разредима:

I и II разред: Садржаји програма обухватају извођење музике које се у овом разреду реализује певањем и свирањем: певање песама по слуху различитог садржаја и

расположења, традиционалне и уметничке музике примерене гласовним могућностима ученика. Пожељно је повезивати садржаје песама са садржајима осталих предмета. Певање и извођење музичких игара и певање једноставних модела и наменских песама као звучне припреме за поставку музичке писмености“ (исто, 2004). У садржајима се наводе још и свирање, слушање и стварање музике.

Наставним садржајима, на овом узрасту, омогућује се изражавање „звучним средствима, гласом, опонашањем, демонстрацијом учитеља“ (исто, 2004:58). На основу искуства у извођењу музике ученици треба да препознају звуке које ствара глас, степене јачине звука, трајање, темпо, различита расположења и на основу тих изражајних елемената музике да препознају познату песму. Усвајањем музичког речника у вези са певањем ученици „путем искуства, без дефиниција“ (исто, 2004:59) треба да усвоје: да тонови узлазе и силазе; гласно - средње гласно - тихо; брзо - умерено; брзо - споро; нежно - тужно; нежно - радосно. Наставни програм садржи и спискове препоручених песама за обраду.

III разред: Садржаји програма обухватају певање песама по слуху и са нотног текста, игре са певањем и описмењавање ученика. Усвајање музичког речника у вези са певањем односи се на тихо, средње јако, и јако. Савлађују се тонске висине у обиму  $c^1$ - $g^1$ , као и музичко писма и трајање тонова. Певање песама у овом разреду јесте основни садржај рада, помоћу којег се усвајају сва знања.

IV разред: Садржај програма као и у III разреду јесте певање песама по слуху и са нотног текста, игре са певањем и описмењавање ученика. Од музичког речника ученици треба да упознају постепено појачавање и утишавање, ознаке за темпо и тонске висине, С-дур лествицу, паузе, појам и назив интервала, корону, степен и полустепен, знаке за понављање, дводелни и троделни облик песме. Садржај програма чине наставне области: Извођење музике певањем и свирањем, Слушање музике и Стваралачки рад.

Овај наставни план и програм показује нам следеће:

- у склопу осталих предмета основне школе предмет Музичка култура је једна од најважнијих дисциплина која утиче на свестран развој личности,
- настава тежи ка свесном усвајању знања и вештина тако да музичка уметност постане потреба сваке личности,

- савладавањем музичке писмености и развијањем укуса ученици се оспособљавају да активно учествују у музичком животу своје околине,
- настава се остварује међусобним преплитањем наставних области извођења музике, слушања музике, музичког стваралаштва,
- сазнајни процес у настави предмета Музичка култура заснива се на доживљају музике кроз певање и слушање музике,
- ученицима се преносе неопходни елементи, који чине основу музичке писмености и знања, а у функцији су бољег разумевања музике,
- основни принцип јесте активан ученик а час доживљај за ученике,
- музичко описмењавање почиње крајем трећег, односно у четвртном разреду.

У неколико наврата у програму се спомиње наставник од кога зависи реализација овако високо постављених циљева и задатака. Наставник има слободу, али мора пазити у одабиру песама, мора познавати музичке способности ученика, стварати погодну атмосферу, певати из срца, мора да исправља неправилно певање и дисање и примењује дидактичке принципе.

Певање у одељенском хору има васпитни и образовни циљ. Образовни обухвата развијање слуха и ритма, ширење гласовних могућности, учвршћивање интонације. Васпитни циљ обухвата развијање осећања, припадности колективу, развијање естетских осећања, упознавање нових речи, односа у природи и међу људима. Разредни хор обухвата сва одељења истог узраста у школи.

Анализом реформисаног наставног плана и програма долазимо до закључка да је фонд часова по један час недељно од I до IV разреда. Певање песама заступљено је у свим разредима као основа сазнавања доживљајем са различитим садржајем певаних песама. Настава хора проширена је са два облика певања, разредног и одељенског, поред хора млађих разреда. Наставнику и учитељу дата је могућност да сам одабере и прилагоди садржаје које ће ученици усвојити у току школске године. Међутим, иако је наставни програм креиран флексибилно, функционално и комплетно, наставни план не дозвољава потпуну реализацију. Намеће нам се питање где смо то онда погрешили па се више не пева на часовима предмета Музичка култура?

Према нашем мишљењу наставни програм даје преобимне садржаје које је немогуће усвојити планираним фондом часова. Наиме, ми смо овде само поменули садржаје које треба усвојити певањем. Иако се наставни садржаји преплићу, свако предметно подручје или наставна област (како се сада први пут називају делови садржаја програма наставе предмета Музичка култура) има и своје садржаје које треба усвојити. Тек понављањем и утврђивањем наставних садржаја знања, вештине и навике које ученици стичу у школи постају њихова својина. Само знање које се може касније када је школовање завршено примењивати и користити јесте трајно знање. „Учење за оцену или кратко време, не треба толерисати, а још мање подстицати, јер се на тај начин не могу изградити радне навике, ни вештине, а научено се брзо заборавља“ (Радичева, 1997:10,11). Са планираним фондом часова од по једног часа недељно, што годишње, од првог до четвртог разреда, износи само 36. часова, нарочито у трећем и четвртом разреду, није могуће испунити планиране садржаје, нити створити трајна знања и интересовања ученика. Овакви наставни садржаји оптерећују ученике и доводе до незаинтересованости ученика за усвајање знања.

Овде се намеће и питање реализације наставе од стране учитеља? Реално, да ли је довољно оспособљен да реализује ове наставне садржаје или је за то потребан стручан наставник са завршеном академијом уметности педагошког смера од трећег разреда? Учитељ постаје део система који даје готова знања без доживљаја у певаним песмама. Он мора да испуни задатке наставног програма, исходе наставног предмета и да и сам пева.

Главни узроци везани за данашњи наставни план и програм јесу:

- недовољан број часова,
- мало певања на часовима,
- нестручно заступљена настава,
- опширно градиво.

У свим овим условима и певање на часовима а самим тим и хорско певање на млађем школском узрасту се негде изгубило, потиснуто је и заборављено! (Јеремић, 2009). Нови наставни програм који је детаљан у погледу садржаја и даје методичка упутства за реализацију наставног часа нема основне чиниоце наставе предмета Музичка култура који обезбеђују наставни процес. Преобимни садржаји, мало часова, нестручност учитеља (за реализацију оваквих садржаја недовољна су знања која се стичу на Педагошким



факултетима из овог предмета) довели су и потврдили управо проблеме са којима се срећемо у настави предмета Музичка култура. „Професионализација наставног кадра постала је кључно питање. Наиме, новије мета анализе указују на чињеницу да квалитет наставничких компетинција представља најважнији чинилац постигнућа ученика“ (Гајић, 2007:69). Како наводи Бухбергер (Buchberger, 1998) основни проблем иницијалног образовања наставника јесте његова фрагментираност, недовољна заступљеност дисциплина кроз које се стичу професионалне вештине наставника и недовољна и неадекватно организована пракса студената. Према Влаховић (2001) материјална улагања у образовање дају значајне ефекте који се постижу у школству, али чиниоцима који обезбеђују материјална средстава и креирају политику образовања неопходне су поуздане повратне информације. Ефекти наставног плана и програма и материјална улагања „чинилага“ за предмет Музичка култура јесу престанак певања на часовима предмета Музичка култура а самим тим и непостојање хорова на млађем школском узрасту и шире.

Оно што одређује суштину наставе предмета Музичка култура посматрано кроз призму наставних планова и програма јесте развој музичких способности, естетских, моралних и васпитних вредности ученика. Наставни програми треба да теже растерећивању ученика а развијању знања, умења и навика за даље разумевање и бављење музиком.

Анализирани наставни планови и програми показали су нам да је певање песама од послератног периода до данас прошло кроз следеће фазе:

- прва фаза од 1948. до 1974. године када је предмет носио назив Певање,
- друга фаза од 1974. до 1984. године када предмет мења назив у Музичко васпитање,
- трећа фаза од 1984. до 1990. године предмет мења назив у Музичка култура,
- четврта фаза од 1990. до 2004. године,
- пета фаза је реформисани план и програм.

Од назива предмета Певање до Музичке културе задаци и садржаји наставе су се мењали и допуњавали у складу са дидактичким принципима и развојем науке и друштва. Постепено је настава музике заузимала значајније место што се види на основу постављених релевантних области и података. Број часова се мењао од једног часа до по два часа недељно али до реформисаног наставног плана који поново уводи само један час

недељно. Наставни садржаји су се временом конкретизовали са јасним смерницама за сваки разред. Стручност наставника је одувек била и остала, у свим плановима, као један од услова за успешну реализацију наставе.

Ако знамо да сви наставни планови и програми настају у одређеном историјском тренутку, одражавају и подржавају друштвенополитички систем и настају као потреба да се у кључним друштвеним променама школство усмери у правцу у коме се развија друштво, онда слободно можемо рећи да је наставни план и програм из 1974. године у потпуности васпитавао ученике у духу друштва али и шире. Показује нам да су промене у систему васпитања и образовања утицале и на наставне планове и програме и да је урађена реформа садржаја предмета у складу са тенденцијама развоја друштва и средине и окружења ученика. Дете се не рађа формирано као личност. Оно то постаје у интеракцији са средином, сопственом активношћу и у комуникацији са околином. Оно што чини развој личности, а што се истиче у савременим теоријама развоја личности, јесте учење у раном детињству (Станојловић, 1996). У том смислу значај на млађем школском узрасту предмета Музичка култура и наставне области Извођење музике певањем поставља овај предмет као важну карику не само у образовању него и у одрастању.

Нажалост, ако ово време у јуристичком смислу може да се сагледа као плодносно за добијање значаја музичке културе, пракса је показала да су грађански рат и низ друштвених и економских чинилаца лоше утицали на квалитет овог предмета у основној школи. Само професори и учитељи ентузијастички су одржавали ниво музичке културе на часовима који се најчешће рефлектовао у оквиру формирања квалитетних хорава.

Ова чињеница није довољна да се Музичкој култури посвети много више пажње почев од вртића и основне школе. Друштвена подршка најчешће изостаје. Наставни предмет Музичка култура као интегрални део језичког и уметничког подручја формиран је тек у наставном плану из 1984. године са садржајима, циљевима и задацима који треба да се реализују у наставном процесу.

Систем образовања у Србији као и у осталим земљама у транзицији реформисан је у складу са друштвеним променама. Није креиран квалитетно и функционално за све наставне предмете? Ученик млађег школског узраста постаје део комуникацијског система без стварања трајних навика и потреба за бављењем музиком.

И у свету музичко образовање је све више маргинализовано. Већина учитеља музике у државним или приватним музичким школама обучена је у класичним музичким школама у којима се фаворизује класична музика у мери у којој оно што се учи у школама има мало или нимало трајан, доживотан музички утицај на ученике и губи економску и културну подршку друштва (Regelski, T. 2009: 68).

Време које је иза нас представља слику онога што смо данас. Период грађанског рата и транзиције неминовно је донео и промене у друштву и образовању. У овом периоду снажна економска криза почиње негативно да се одражава на образовање на свим нивоима, па самим тим и на неправедно маргинализоване групе предмета. Певање као наставна област предмета Музичка култура, најнепосреднији начин за изражавање емоција, усвајање знања и упознавања феномена музике као уметности. Данас је све што нас чини бољим људима имагинарно и неважно (Јеремић, 2012а).<sup>3</sup>

### **3. Методички приступ учења песме по слуху**

#### **3.1. Преглед методичких приступа**

Методика наставе предмета Музичка култура има своје специфично садржајно одређење. Реч је о начинима, поступцима, приступима и путевима деловања на развој музичких способности ученика у оквиру индивидуалног максимума који су „саставни део наставног рада на свим деловима наставног процеса увек у њиховој двостраности“ (Пољак, 1985:74). У процесу поучавања учествују наставник, учитељ и ученик (Јеремић, 2011d). Учење песама по слуху захтева од ученика концентрацију, пажњу, меморију, груписање информација, аперцепцију и способност за репродукцију.

Према Алт (Alt, 1968) квалитативна процена музике и навике младих зависе од приступа наставника часовима музичког. Исти аутор истиче да је музичко образовање постављено од певања до научног приступа музици, од дневне музичке забаве без интелектуалног ангажовања до репродукције музике кроз певање на часовима музике. Теоретско знање

---

<sup>3</sup> Текст у оквиру овог поглавља, у модификованој верзији, објављен под насловом: Јеремић Б. (2012а). Одреднице предмета музичка култура кроз призму наставних планова и програма у време грађанског рата и транзиције. *Образовна технологија*, XI (2). 179 – 190.

мора бити доступно ученицима кроз практичну наставу. Кроз репродукцију вокалне музике ученици стварају прве представе о уметничкој музици. Предности оваквог вида наставе јесу усвајање знања као креативног акта кроз игру и у групи. Ученик упознаје музику слушањем а затим певањем и стиче основне представе о музици. Упознаје спољни слој теоретских знања и унутрашњи слој музике што омогућава посматрање и вредновање уметничког дела у целини. Метода репродуковања, интерпретације и анализе наставних садржаја музику представља као збир звучних стимуланаса, тонова, хармоније, ритмичких форми које делују на емоције. Када се знање обликује оваквим приступом оно је свесно, засновано на доживљају, емоцијама и квалитету. Уметничка репродукција, музичка теорија и интерпретација три су стуба модерне музичке наставе. Функционална основа нивоа знања јесте свет дечје маште

Развој музичке педагогије у општеобразовним школама до данашњих дана не садржи битне иновације у смислу метода и методских поступака у процесу извођења наставе музике (Станковић, 2010:26). Увидом у постојећу и нама доступну методичку литературу за наставу предмета Музичка култура у нашој земљи (Којов-Буквић, 1989; Стоковић, 1988; Ивановић М. 1981; Пожгај, 1988, 1975:88-89; Плавша, Поповић и Ерић, 1962; Лекић, 1955:50-52; Илић, Г. 2008:42; Радичева, 1997:105-107, Ivanović, N. 2002) констатујемо да је најчешће писана у виду приручника. Аутори се у њима ограничавају на „решавање практичних питања свакодневне наставне праксе, дајући наставницима практичарима неку врсту рецепта за обраде одређених наставних јединица“ (Ројко, 1987:56).

Методички поступак код поменутих аутора одвија се у фазама. У првој фази сви аутори наводе распевавање и стварање атмосфере за учење нове песме, угледно певање наставника, затим учење песме, усвајање текста и ритмичко-мелодијске основе и у последњој фази учења давање упутстава у вези са интерпретације песме.

Радичева (1997:105) наводи да механизам репродуковања по слуху има следећи ток:

- непосредно слушно перципирање звучног модела или активирање раније насталих слушних представа,
- активирање музичке меморије,

- активирање моторичких представа и извођачког апарата,
- слушно перципирање и контрола сопственог извођења.

Слушни надражаји се примају преко слушног органа рецептора и преносе нервним путем до коре великог мозга где се у одговарајућем центру стварају огњишта узбуђења. Ако недостаје музичко слушно искуство, ова огњишта се разливају у широке таласе ирадијације. Слушање и често понављање звучног модела доводи до постепеног смањивања ирадијације и до сужавања тог процеса на све мањи круг ћелија око којих се ствара тзв. диференцијално потискивање, тј. потискивање оних трагова који се не поклапају са перцепцијом. Трагови који остају чине музичку и слушну представу. Уколико већ постоји извесно слушно искуство, непосредно после перцепције јављају се тзв. слушне слике, трагови, који кратко време после надражаја губе своје обресе. Карактеристично је да се ове слике јављају тонски обојене и у апсолутном звучању. Њихова виšekратна појава може довести и до њиховог стабилизовања и претварања у слушне представе (Исто, 105).

О општем механизму сензорних процеса постоје два гледишта:

1. перцепција је резултат преношења надражаја из органа рецептора у сензорну зону,
2. сензорни процеси у своју структуру укључују и извесне моторичке реакције, праћене одговарајућом сигнализацијом при чему процес припреме гласовног апарата у тренутку слушног перципирања наставља се вокалним репродуковањем те ове две музичке активности слушања и репродуковања представљају неопходан услов за формирање слушних представа (Радичева, 1997:107).

Сви поменути методички приступи усвајања песме по слуху истичу значај поступности у раду као и значај овог сегмента наставе предмета Музичка култура.

Квалитетно реализована настава предмета Музичка култура у којој се спроводи методички поступак и вокална техника створиће код ученика трајну потребу и љубав за музиком и певањем у складу са музичким способностима и интересовањима сваког ученика (Јеремић, 2010а). У основној школи на млађем школском узрасту сваком ученику треба пружити могућност за музички развој. Свако дете има одређен ниво музичких

диспозиција који треба развијати и неговати. Када кажемо диспозиције мислимо на унутрашњу способност детета да прима и доживљава музичке подстицаје. „Знаци музичког потенцијала су манифестације музичких достигнућа за одрасле и нека деца их поседују а нека не али зато увек мора да постоји неко ко ће приметити ове знаке“ (Parncutt и McPerson, 2002:4).

### **3.2. Модел методичког приступа обраде песме по слуху**

Традиционалне наставне методе и материјали употребљени на часовима предмета Музичка култура се заснивају на структури модела дисциплине програма који подучава елементима музике, усвајању појмова из музичке историје, теорије и музичке литературе кроз примену у свирању или певању. Ово нас води до ученика који сам као правилно информисан и музички образован добровољно слуша и изводи музику. Овакво учење засновано је на искуству и није предуслов. Практичним радом наставника када наставник води рачуна о стицању трајног знања, учење музике и читање литературе о музици постаће трајна навика ученика (Regelski, T. 2009: 71). Добро организована настава заснована је на доживљају и музичком искуству у усвајању нових појмова а на основу практичних примера и вештина наставника. У том смислу осмишљен је за потребе овог истраживања иновативни модел извођења музике певањем (ИМП) методичког приступа обраде песме по слуху (Јеремић, 2012b). Из свега наведеног произилази и дефиниција методичког приступа ИМП: *Методички приступ* је осмишљен начин рада којим се утиче на развој не само вокалних него и музичких способности ученика.

### 3.2.1. Иновативни модел методичког приступа ИМП песме по слуху

На основу изнетих ставова методичких приступа учења музике осмишљен је модел методичког приступа ИМП песме по слуху. Реч „иновативни“ јесте промена у осмишљавању и креирању методичког поступка обраде песме по слуху. Промена која се односи на приступ у ИМП.

Модел методичког приступа ИМП песме по слуху обједињује у себи:

- модел комуникације ИМП песме по слуху,
- модел секвенце,
- модел за распевавање.

Иновативни модел методичког приступа обраде песме по слуху обухвата:

1. Индивидуалну структуру наставне јединице. Мотивациони део часа различит је за сваку наставну јединицу и усмерен је на разговор као користан начин да се успостави ученикова вокална и емоционална припрема.

2. Вокалну припрему:

- вежбе дисања, вежбе за распевавање, песму која се учи,
- посматрање, теорију и вокалну обуку интегрисану у осталим елементима наставне јединице,
- психичке процесе у којима тело, ум и глас функционишу у садејству и интеракцији (процес повезан са маштом, разумевањем и комуникацијом),
- јасну комуникацију тако да ученик усвојена знања може да примени,
- развој опсега гласова ученика.

3. Физичку и емоционалну емпатију као користан начин да разумемо ученике у процесу усвајања знања:

- без тензије и напетости, са пуно разумевања и позитивне енергије,
- показивањем држања тела и положаја усана, језика,
- индивидуални приступ у који је укључена тактилна компонента и то код демонстрације вежби правилног дисања.

4. Мелодијско и ритмичко меморисање песме:

- мања целина двотакт,
- понављање мање целине два пута од стране наставника (уколико постоје интонативни проблеми понављање се мора спровести више пута и то са указивањем и демонстрацијом од стране наставника на мелодијски или ритмички проблем који треба решити),
- понављање два пута од стране ученика одређене мелодијско ритмичке целине коју је прво извео наставник,
- спајање мањих целина (двотакта) у веће целине (мале и велике музичке реченице),
- извођење певањем песме у целини,
- учење се одвија у задатом темпу, димамици и изражајним елементима песме која се учи.

У наредним поглављима дајемо преглед модела.

### **3.2.2. Модел комуникације ИМП песме по слуху**

Ученици на млађем школском узрасту у основној општеобразовној школи доживљавањем песме стичу знања. Сва теоретска знања морају се прво доживети у песмама које ученици певају. И стога је веома важно педагошким радом усмеравати ученике на певање са разумевањем и осећањем.

Како комуникација данас представља један основних услова стварања трајних навика у свим доменама живота, сматрамо да је она услов и за стварање трајне навике за певањем. ИМП јесте процес успостављања комуникације где су емоције кључни сегмент и стога је веома значајно да наставник познаје начине успостављања узајамног односа у циљу успешног извођења одређене композиције певањем.

Да бисмо могли да објаснимо модел комуникације који се остварује певањем, морали смо да се упознамо са факторима и моделима који су укључени или представљају комуникацијски процес. Упознајући факторе или делове који учествују у процесу комуникације моћи ћемо да анализирамо, планирамо ситуације, решавамо проблеме и разумемо процес комуникације у певању. Психолози, наставници, лекари, социолози,



инжењери и новинари представљају само неке од професионалних група чији су чланови развили начине посматрања и дискусије о процесу комуникације у својим специјализованим областима. Комуникациони модели јављају се у различитим облицима, почев од једноставних, сведених на дијаграме и шеме, до математичких, састављених од формула.

Говорити о облицима успостављања узајамног односа наставника и ученика у ИМП на часовима предмета Музичка култура значи пре свега појмовно одредити термине који учествују у процесу комуникације.

### **3.2.2.1. Модел**

Реч модел потиче од латинске речи „modulus“ што значи „мера“. Моделирање је научни метод истраживања различитих система помоћу одржавања неких основних особености предмета истраживања и изучавања функционисања модела са преносом добијених чињеница на предмет испитивања (Квашчев, 1978: 1). У најширем смислу модел је мера или начин систематског представљања објекта или догађаја у идеализоване и апстрактне форме. Модели су метафоре јер нам омогућавају да видимо једну ствар у смислу друге (Mortensen, 1972). У ИМП „мера“ јесте цео систем усвајања знања који обухвата методе и дидактичке принципе прилагођене особеностима наставне области ИМП и њиховој примени у процесу васпитања и образовања ученика. *Модел* у ИМП је облик образовног рада наставника у процесу учења нове песме и мелодијско ритмички образац за распевавање.

Песмом се испољавају многобројне могућности изражавања, жеље за активношћу, стицањем знања, изражавањем осећања и сакупљањем доживљаја (Мишков, 1999:183). Према Андевски (2008:9) „водити разговор значи осетити самога себе и сопствене жеље и интересе“ као и певање у коме се сопствене жеље и интереси исказују певањем у доживљавању композиције која се изводи. Од знања, музикалности, креативности и способности наставника да успостави комуникацијски процес са ученицима одређен је и наставни процес који, као један од исхода знања на крају другог циклуса образовања, има стварање трајних навика код ученика за бављење музиком.

### 3.2.2.2. Процес комуникације

Комуникација (лат. *communicatio*) представља размену информација, мисли, идеја, осећања, утисака и сугестија међу људима. Она је темељ свих међуљудских односа. Комуникацију су многи теоретичари у зависности од њихових интереса према Ричарду Крофту (Richard S. Croft, 2004) различито тумачили. Многи аутори наглашавају значај симбола „пренос информација, идеја, емоција и вештине у употреби симбола“ (Berelson и Steiner, 1964:527). Теодорсон и Теодорсон (Theodorson S. и Theodorson, A., 1969) дефинишу комуникацију као пренос информација, идеја, ставова или емоција од једне особе или групе на другу кроз симболе.

Човек је друштвено биће и за интеракцију унутар друштвених групација комуникација је неопходна. Циљ комуникације је да и пошаљилац и прималац разумеју поруку. Према Фиск (Fiske, 1990) комуникацију можемо разумети као друштвену интеракцију путем порука. Ако предпоставимо да се информација састоји од одређених елемената које називамо подацима и да обрадом података долазимо до жељене информације, процес комуникације јесте размена садржаја и прилагођавање околини у којој живимо. „У информатици су основни појмови информација као феномен и комуникација као процес. Општа представа тих појмова је позната, али њихова научна утемељеност и интерпретација припадају информационој науци“ (Надрљански, Ђ., и Надрљански, М., 2007:32). Информација је мера организације (Wiener, 1973) и релативно нов појам са научног становишта, а заправо је најстарије обележје људске цивилизације и човека. Информација и комуникација постали су предмет научног интереса појавом књиге Шенон и Вивера „Математичке теорије комуникације“ (Shannon, C. и Weaver, W. 1949. *The mathematical theory of communication*). Информација тада постаје појам који употребљавају све науке које се користе симболичком комуникацијом од математике до рачунарства, или од логике до лингвистике, односно од електронике до библиотекарства, од хуманистичких наука и уметности до документаристике, али и од друштвених наука до медицине (Надрљански, Ђ. и Надрљански, М., 2007).

Процес комуникација је процес преношења информација са једне особе на другу или између група људи кроз различите канале и различита средства вербалне и невербалне комуникације. Овај процес има неколико облика у зависности од броја учесника, циљева, укључених страна, канала који се користе и стратегија. Из тих разлога и постоји велики број модела комуникације који су представљени у научној и образовној литератури. Треба имати у виду да се модели користе у комуникацијским студијама као истраживачке методе и концептуални алат чија основна сврха је да објасни начин комуникационих процеса и као модел шеме у којој се процес спроводи. Комуникација према Ричарду Крофту (Richard S. Croft, 2004) обухвата читање, писање, слушање, говор, гледање слика али и много суптилније активности комуникације. Ове могу бити свесне или несвесне, израз, гест и говор тела.

Из свега наведеног произилази да ИМП песама по слуху спада у комуникацијски процес у којем се информације преносе различитим каналима и средствима и представља суптилну активност у којој су емоције основа комуникације.

И поред великог броја студија о моделима комуникације, сваки од њих на свој начин одражава структуру, елементе и динамику процеса комуникације. Представимо неке од модела, који су важни у смислу изучавања процеса комуникације и одабира модела комуникације за извођење музике певањем. Већина од њих настали су у XX веку. Први модел из којег су произашли и остали модели предложио је Аристотел.

### **3.2.2.3. Аристотелов модел**

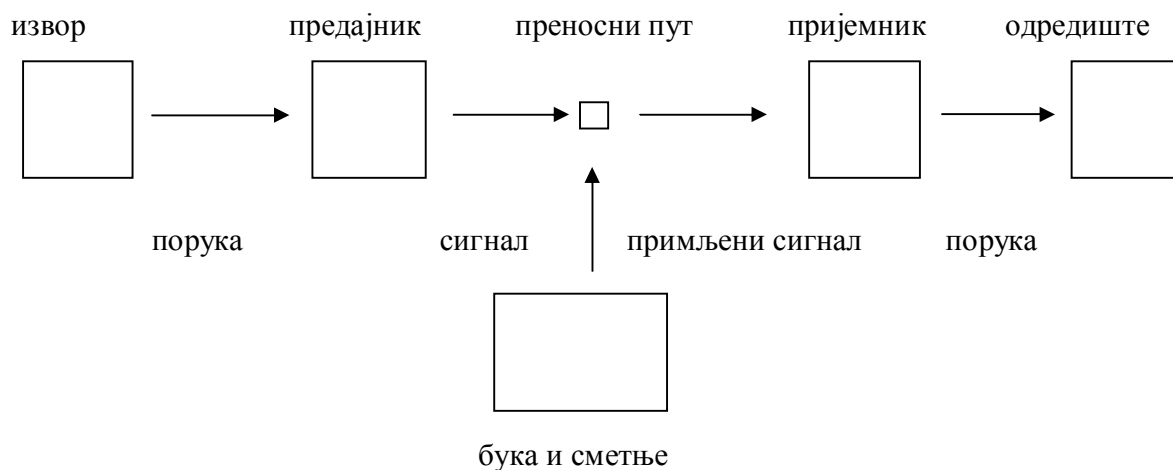
Аристотел даје први модел комуникације везан за способност говорништва. Чине га Етос (карактер говорника), Патос (емотивни елементи) и Логос (логика) (Аристотел, 1990). Овај модел је универзалан јер се односио и на изговорену и писану реч што одражава комуникативни акт и усмено и у писаној форми. У овом чину постоје три основна елемента комуникације: Оратори - Речи - Слушаоци. Ови елементи, мада у измењеном облику, репродуковани су у каснијим моделима комуникације. Грчка традиција уметности реторике, настављена је и у средњем веку и остала практично непромењен све до XX века. Тек са развојем масовне комуникације преко радија, филма,

телевизије и под утицајем потребе за побољшањем метода за промовисање класичних модела комуникације, Аристотелов модел је претрпео измене.

#### 3.2.2.4. Шенонов модел комуникационог процеса

Шенонов (Shannon, 1948) модел комуникационог процеса према Фелцар (Foulger, 2004) даје општи модел процеса комуникације (Слика бр.1).

Слика бр. 1: *Шенонов модел комуникације*



Шенонов модел јесте модел преношења информација путем медија. Процес комуникације састоји се од осам дискретних компоненти:

1. Извор информација. Претпостављамо да је то особа која креира поруку.
2. Порука која је послата од извора информација према одређеној дестинацији.
3. Предајник прима поруку. Најједноставнији преносни систем повезан је комуникацијом лицем у лице и има најмање два канала преноса. Уста и тело креирају и моделују сигнале. Други канал је изграђен од ваздуха и светла који омогућавају пренос тих сигнала са једне особе на другу.

Сигнал протиче кроз канал. Може бити више серија сигнала: са звуком и / или гестом који су претворени у електронске сигнале, радио таласи, или речи и слике у књизи.

4. Канал је у шеми представљен као мало необележене поље у средини модела. Најчешће се користе канали који обухватају ваздух, светлост, струју, радио таласи, папир и поштанске системе.

5. Бука у облику секундарних сигнала који заклањају или ометају преносни сигнал. Шенон буку отклања откривањем грешке и корекцијом исте. Данас ми користимо буку више као метафору за проблеме у вези са ефективном слушањем.

6. Пријемник у комуникацију лицем у лице чине чула.

7. Дестинација представља особу која троши и обрађује поруке. (Foulger, 2004).

Остали модели настали су на основу Шеноновог модела комуникације са изменама које су прилагођаване у зависности од интересовања истраживача. Тако је 1948. године амерички социолог Ласвел (Lasswell) предложио модел за истраживање и разумевање комуницирања са питањима: „Ко (каже) шта, коме, којим каналом и са каквим ефектом” (Lasswell, 1948:37). Овај модел исти је као Аристотелов осим што има и канал као четврти елемент у комуникацији. Шенон и Вивер (Shannon и Weaver, 1949:381) нуде модел комуникације који је фокусиран на теорије информација а посебно на слање и пријем порука. Нови елементи јесу извори буке. Вилбур Шрам (Wilbur Schramm, 1954) је био један од првих који мења математички модел Шенона и Вивера. Он препознаје три нивоа комуникације: ниво техничке природе, ниво семантичке природе и ниво који се односи на ефикасност или разумевање од стране примаоца. У овом моделу кодирања и декодирања као активности одржавају се истовремено од стране пошиљаоца и примаоца што је двосмерна комуникација и слање порука. Предности овог модела јесу додатни појмови, пре свега поље искуства или психолошки релевантног оквира, који се односи на ставове и врсту оријентације које изражавају комуникатори у повратним информацијама. Модел даје могућност директног одговора и повратну информацију чак и у гесту или покрету тела. Модел Давид Берлоа (Berlo's S-M-C-R Model) састоји се од једног извора информација (source-S) који кодира поруку (message-M) и испоручује је преко одабраног канала (channel-C) одређеном пријемнику (receiver-R) који је декодира. Берло 1960. године укључује у свој модел и психоллингвистичке елементе усмене, писмене и електронске комуникације. Берло (Berlo, 1960) проширује концепт извора и одредишта са

комуникационим искуством, ставовима и знањем, социјалним и културним оквирима. Поруку је везао за садржај, обраду, структуру и код, а канал за људска чула. Де Флер (De Fleur, 1966) напомиње да је првобитна идеја у комуникативном процесу „вредност“ трансформисана у „поруку“ коју пошиљалац онда преводи у „информацију“ и шаље је преко канала до примаоца. Кроз модел Де Флера други аутори уводе појам повратне спреге (feedback) да би се сагледао проблем сагласности између послатог и примљеног значења поруке. Озгуд и Шрам (Osgood и Schramm према Foulger, 2004) нуде кружни модел комуникације који је у облику круга и састоји се од енкодера, декодера и примаоца. Комуникација се у кружном моделу наставља, али сада постоји тумачење на основу ког знамо да ли је порука примљена. Може се десити између две или више особа које су и пошљицац и прималац поруке. Уколико порука није иста дешава се сематичка бука. Ова комуникација је двосмерна јер имамо повратну информацију која омогућава да свака страна прилагоди своје поступке и циљеве. Овај модел показује да се размена порука између извора и примаоца одвија наизменично у мењању улога са резултатом да комуникација представља дијалог.

Представљени модели појединачно не могу се доследно применити на модел ИМП током учења песме по слуху, јер је већина њих једносмерна у протоку информација и одражава различите ставове у односу на преношење информација. Међутим, применом одређених делова из сваког модела комуникације могуће је осмислити модел ИМП који се ослања на Шенонов модел комуникације.

### **3.2.3. Модели комуникације певањем**

Већина модела комуникације у музици настала је на основу информатичких теорија комуникације која је првобитно формулисана од стране Шенона и Вивера (Shannon и Weaver, 1949). Основу овог модела чини један комуникатор који користи канал да пошаље информације до пријемника. Пошљицац, канал и пријемник могу се појавити у различитим облицима али је централна карактеристика модела да се информације крећу у једном смеру и то од пошљицоца до примаоца, а не обрнуто (Miell, Macdonald, и Hargreaves, 2005:3). Кендл и Картерет (Kenndal и Carterette, 1990 према Miell и сар., 2005)

су формализовали и развили идеју о три фазе комуникације која иде од композитора преко извођача до слушаоца.

Аутори Јуслин и Лаука (Juslin и Laukka, 2003) анализом 104. студије о вокалном изражавању и 41. студијом о музичком извођењу откривају сличности између вокалног изражавања и музичког извођења а које се „односе на а) тачност са којом се дискретне емоције преносе на слушаоце и б) емоционално - специфичне моделе акустичних сигнала који се користе за комуницирање са сваком емоцијом (Исто:770). Вокални израз и музичко извођење припадају невербалним знацима комуникације понашања. „Она обухвата а) садржај – шта саопштавамо? б) тачност – колико добро комуницирамо? ц) коришћени код – како је саопштено? Поставља се питање како ћемо знати да је дошло до комуникације? Комуникација имплицира: а) друштвено разумљив код; б) енкодер који намерава да нешто саопшти преко кода; ц) декодер који тематски одговара коду (Шенон - Виверов модел комуникације)“ (Juslin и Laukka, 2003:775).

Певање јесте облик комуникације, која је двосмерна, дешава се истовремено и вешструка је (укључује и вербалне и невербалне знаке) са различитим порукама које се производе и доживљавају у исто време између пошљиоца и пријемника. Од тренутка када започиње певање дешавају се различити облици повратних информација у вези са музичким садржајима: вокални квалитет, емоције и лични идентитет сваког ученика и наставника. У тренутку извођења остварује се међуљудска комуникација условљена емоцијама.

### **3.2.3.1. Извођење музике певањем - ИМП**

У позадини педагогије певања јесте настава која се заснива на добром моделовању процеса наставе и повратних информација.

Преношење информација састављених из одређених порука и сазнања врши се преко субјеката који учествују у процесу комуникације. Комуникација између субјеката у којој субјект може бити и ученик, наставник или публика, ствара везе у међусобној комуникацији. Те везе могу бити и путем музике, а једна од наставних области предмета Музичка култура и Музике јесте извођење музике певањем (ИМП).

ИМП у основној општеобразовној школи на млађем узрасту има захтеван и вишеструки задатак. Према Мунроу и Гронвалду (Munro и Groenewald, 2004) улога наставника је да пре свега води ученика у развијању његовог вокалног апарата да функционише на здрав и естетски пријатан начин у одређеном певачком стилу. „У том циљу наставник певања мора да оцени квалитет боје гласа ученика. На основу субјективног слушног и визуелног посматрања говорне продукције ученика наставник вербално објашњава или показује, а уједно и учи како да свој модел, образац понашања прилагоди ученицима“ (McKinney, 1982:61). Проактиван приступ од стране наставника који подучава захтева експериментисање са разним методама да побољша комуникацију у наставном процесу. „Идеална наставна стратегија мора да елиминише субјективну семантику и превазилажење језичких и културних баријера“ (Munro и Groenewald, 2004:289). Слушна перцепција као и оралносензорне повратне информације основно су наставно средство у ИМП. Педагошки речник који наставник користи у раду са ученицима у основној општеобразовној школи разликује се од речника који користе диригенти у раду са студентима музичке академије или хоровима које чине одрасли људи. Наставник диригент свој вокабулар музичких појмова прилагођава узрасту са којим ради. Он неће користити апођо (арогіо) термин који означава подршку и припрему дијафрагме за певање, него ће у свом објашњавању пронаћи речи које ће деца разумети, нпр.: удахните кроз нос до стомака и стисните га као да се напињете. Ферил (Ferrell, 2010) истиче значај комуникације између диригента и певача у смислу узајамног разумевања, подршке и поштовања када је у питању вокална техника. Истраживање показује да се грешке јављају код оних диригената, а слободно можемо рећи и наставника, који не траже стручно мишљење и помоћ од колега који познају вокалну технику.

Према Герлинг и сарадницима (Gerling, Domenici и dos Santos, 2008) музичко извођење и способност перцепције извођача јесте његова способност да изрази емоције које слушалац треба да препозна. Тимерс (Timmers, 2007) истражује однос између вокалног изражавања, музичке структуре и емоције у снимљеним наступима познатих певача. Примећује да су варијације у темпу, динамици и висину тона приликом извођења систематично у вези са музичком структуром дела и емотивном активношћу извођача.



Како наводе Јуслин и Слобода (Juslin и Sloboda, 2010) један од кључних концепата у експерименталној психологији заједно са умом и понашањем су емоције. Музика изазива емоције код слушаоца, њоме се могу изражавати емоције и емоције могу различито утицати на музику која се бира за слушање. Основно питање које аутори разматрају јесте: „Зашто музика изазива емоције код слушалаца? Да ли су емоције које доживљавамо у вези са музиком другачије од оних које доживљавамо у свакодневном животу?“ Чврсте претпоставке која ова питања садрже нису поткрепљена ни у овој књизи нити у истраживањима која су рађена. Питање да ли музика и како изазива емоције или само узвишено осећање остаје отворено највише због различите употребе речи емоције. „Музика може да дирне, покреће и изазива страхопоштовање“ (Alf Gabrielsson према Juslin и Sloboda, 2010:547).

И друга истраживања (Juslin, 2000; Juslin и Persson, 2002) проналазе везе између музичког извођења и комуникације емоцијама са слушаоцима. „Изражајне намере извођача и акустични сигнали у емотивном опажању и представама слушаоца повезане су истим емотивним сигнаlima“ (Juslin, 2000:1808). Веселе мелодије одсвиране споро и у изразу извођача тужно и слушаоци су доживљавали тужно. Тимерс и сарадници (Timmers, Ashley, Desain и Heijink, 2000) у свом истраживању које је спроведено са тројицом пијаниста показују да различита музичка дела дају и различите изражајне могућности за извођача и слободу у тумачењу самог дела које изводе. Шерер и сарадници (Scherer, Vanse и Wallboot, 2001) у свом истраживању које је спроведено у девет земаља покушали су да дају одговор у којој мери говорне језичке разлике између земаља у односу на географску локацију, језик, расно порекло, историју и начин живота утичу на степен тачности препознавања кодираних емоција. Подаци показују укупну тачност од 66 % у свим емоцијама беса, туге, страха, радости и неутралног гласа у продукцији професионалних глумаца и земаљама које су учествовале у истраживању.

Бјорн (Björn, 2008) разматра питање односа перцепције музике и емоција у низу питања која поставља. Констатује да се музика служи музичким знацима али знаци не изазивају емоције. Музика није језик, јер музика генерално није систем симбола. Музика може да има емотивно значење на слушаоца без знакова. Знаци постоје само у културној перспективи, али пошто се музичке емоције унапред одражавају, семиотика није одговор

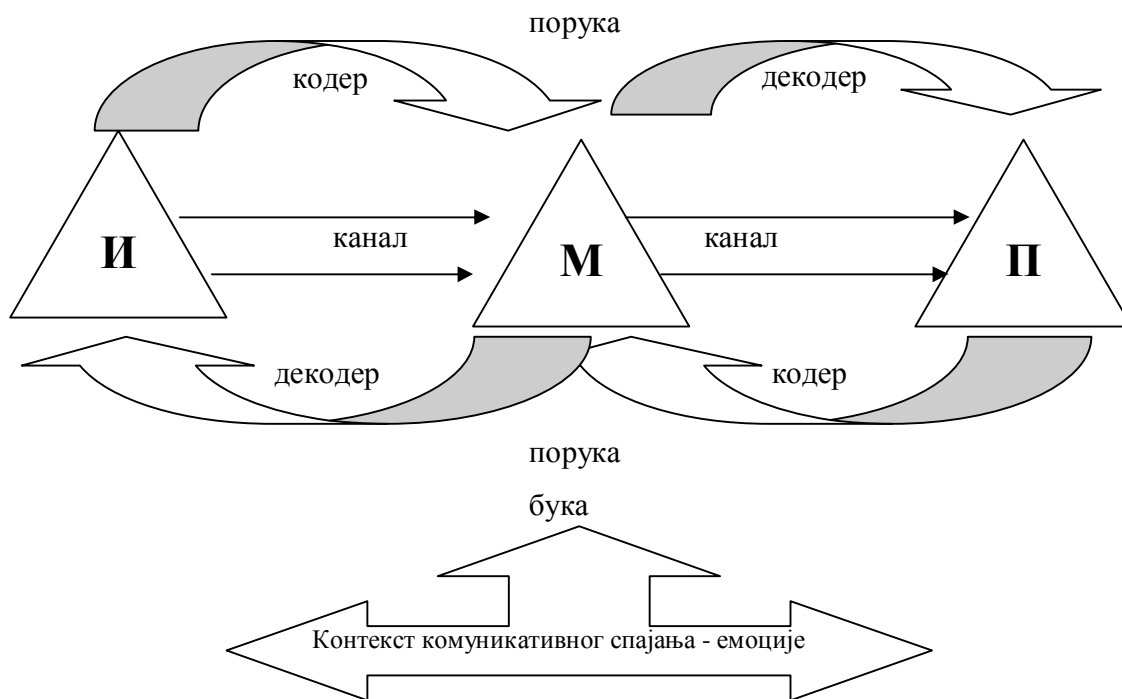
на загонетку музике и емоција. Шта је емоција? Да ли перцепција изазова емоцију или емоције изазвају перцепцију? Да ли је перцепција емоција? Појам музичких емоција остаје контраверзан, јер су занемаривани основни механизми испољавања емоција. „Врста музичког искуства основа је за сваку музичку активност, без обзира да ли подразумева компоновање, извођење или слушање музике“ (Juslin и Västfjäll, 2008:560). Сврха музичког искуства јесте да утиче на емоције. У фокусу свих истраживања јесу емотивне реакције слушалаца на музику и психолошке реакције које се дешавају. Емоционалне реакције слушалаца повезују композитора са слушаоцима чиме се остварује њихова повезаност у контексту комуникације и емоција које се испољавају. Истраживање Јуслин и Вестфјела (Juslin и Västfjäll, 2008) показује да људи вреднују музику због емоција које изазива и дају психолошке механизме којима објашњавају како музика емотивно делује на слушаоца. Психолошки механизми односе се на обраду података који доводе до индукције емоција кроз слушање музике.

На основу свега изнетог можемо закључити да глас јесте суштински аспект нашег људског идентитета. Он одређује ко смо, како се осећамо, како ћемо комуницирати и како нас други људи доживљавају. Емоционалне реакције ученика повезују их са наставником чиме се остварује њихова повезаност у контексту комуникације и емоција које се испољавају. Аутентичност извођења, емоционално стање и лични идентитет ученика приликом певања утичу на наставника и обрнуто. „Певање је комуникација - певај да би комуницирао“ (Singing is to communicate – sing to communicate, Welch, 2005: 254).

### **3.2.3.2. Модел комуникације ИМП током учења песме по слуху**

Описани модели комуникације од Аристотела, Шенона, Ласвела, Шенона и Вивера, Шрама, Берлоа, Де Флера и Озгуда и Шрама тумаче пренос информација са различитих аспеката. Већина модела комуникације у музици је под утицајем Шенона и Вивера који је проистекао из Шеноновог модела. Шенонов модел као општи модел процеса комуникације садржи основне елементе комуникације ИМП и најпримеренији је за разумевање комуникације током учења песме по слуху (Слика бр. 2).

Слика бр. 2: *Модел ИМП*



Модел ИМП је кружни модел комуникације јер се поруке преносе двосмерно и елементи модела су у међусобној интеракцији. Основни делови модела комуникације ИМП су: И - извор информација, М – медијум и П - прималац.

Извор информација који шаље информације у облику поруке је наставник. Наставник током усвајања песме по слуху даје информације ученицима у смислу да преноси потребна знања вербалним и невербалним знацима комуникације (Jurström, 2011). Преноси до ученика управљајући емисијом тонова звучне таласе кроз канал у облику поруке кодера које ученици примају помоћу органа слуха и вида. Покрети руку и тела преносе одређену поруку као начин комуникације као „заједничко деловање нерава, мишића и чула“ (Caune, 1997:54). Један од најделотворнијих „невербалних сигнала је контакт очима који има најразличитије функције“ (Андевски, 2008:18) заинтересиваности, отворености, позива на слушање, пажње, интересовање за оно што неко говори или пева.

Медијум који прима и преноси информације у виду порука од извора су ученици који тумаче поруку декодера и стављају је у канал комуникације. У медијуму порука егзистира и повезује примаоца и извор. Ученици су медијум и карика комуникацијског процеса. Дечје песме написане су на одређен поетски текст и за одређен узраст. У одабиру медијума који ће преносити поруку учествује композитор док ствара одређено музичко дело, а на основу текста по којем настаје мелодија зависи и за који узраст ће она бити написана. Функционисање медијума и начин интерпретације композиције од стране извора одређује музичку комуникацију.

Прималац је наставник, сви ученици или публика, учесници у учењу песме и њеном извођењу или слушаоци током извођења. Прималац извлачи поруку из канала, даје јој значење вербалним подстицајем служећи се при том искуством, предрасудама, претпоставкама и очекивањима.

Модел ИМП учења песме по слуху садржи и делове без којих комуникација није остварљива: кодер и декодер, поруку, канал и контекст комуникативног спајања.

Кодер и декодер у овом моделу се као активности одржавају истовремено од стране пошиљаоца и примаоца што је двосмерна комуникација и слање порука. Извор кодира поруку, медијум је декодира. Кодер се садржи у поруци и јесте садржај поруке. Садржај и квалитет поруке условљен је знањем, идејама, искуством, понашањем, веровањем, потребама, жељама и циљевима наставника и ученика. „Музички код у певању „је систем знакова или симбола који омогућавају да се порука тачно пренесе“ (Цветановић, 2001:32). Порука коју шаље извор садржи мелодију, структуру, код и емоције које медијум прима и декодирану шаље примаоцу или онима који слушају извођење песме. До комуникације је дошло само ако је садржај кодера познат и енкодеру и кодеру. Из тих разлога важан аспект комуникације је кодирање невербалних знакова то јест начин на који се информације преносе путем сигнала. „Музички извођачи допиру до слушалаца акустичним кодом који проистиче из урођеног можданог програма за вокално изражавање емоција. У том смислу музика може заиста бити појачан облик говора осећања који се трансформише у „звучним пејзажима“ (Juslin и Laukka, 2003:805).

Порука је у кодирању везана за садржај, структуру, код и емоције а у декодирању само за код и емоцију јер прималац поруке не мора да познаје структуру и садржај. Он

поруку разуме преко заједничког кода мелодије са текстом и емоција (Welch и Howard, 2005:244). Да би порука била успешно пренесена потребно је узети у обзир код и контекст од стране примаоца поруке. Зато поруке имају емотивну функцију која одређује односе између поруке и њеног пошиљаоца (Jakobson,1982: према Ивановић, Н., 2002). Од става пошиљоца према поруци коју шаље одређени су односи између њих. Наставник у процесу рада на учењу песме по слуху својим извођењем шаље поруку. Од начина и способности емотивног учешћа зависи одговор ученика и усвајање знања. Уколико ученици не разумеју текст песме и не знају о чему певају, емотивна порука неће стићи до онога ко их учи или слуша. Смисао поруке у великој мери зависи од културе у којој се она преноси јер се певањем преноси и култура са једне генерације на другу.

Канал је следећа карика комуникацијског модела ИМП песме по слуху и представља везу између извора, медијума и примаоца. Канал преко кога се преносе информације су чула слуха и вида. Кроз канал пролази информација и долази до ученика и слушалаца, али поруке омета бука и компликује процес. Бешумна комуникација не постоји. Ту је увек нека врста буке која улази у комуникацију. Бука може бити статичка или психолошка када култура, табуи или вредности ремете нормалан процес преноса комуникације. Неразумевање одређене дисторзије поруке, односно њеног значења је један од облика буке. Извори буке могу бити и индивидуалне музичке и вокалне способности ученика које наставник на часовима елиминише индивидуалном комуникацијом у раду са сваким учеником.

Контекст комуникативног спајања су емоције. Оне су као основно средство комуникације повезане са комуникацијом лицем у лице и имају најмање два канала преноса. Уста и тело креирају и моделују сигнале у првом каналу. Други канал је изграђен је од ваздуха и светла који омогућавају пренос тих сигнала са једне особе на другу. Укључују појам повратне спреге да би се сагледао проблем сагласности између послатог и примљеног значења поруке. Основа разумевања јесте повратна емотивна реакција. Ученици се емотивно активирају и учествују у комуникацији кроз деловање песме која се учи у виду афективних реакција језиком музике.

Без афективних способности и реаговања нема надахнућа ни уметности. Нема ни заједничке мисије у учионици која производи флуид ученика и наставника који они

емотивно доживе. Певање и стварање у том тренутку, као и сва знања усвојена на часовима „остварују естетички услов који уметности обезбеђује комуникациону функцију“ (Caune, 1997:102).

Извођење музике певањем у разреду или хору представља својеврстан вид комуникације кроз који се музички израз манифестује преко субјективног искуства у предмету који се обраћа чулима слуха и вида. Успоставља се одређен однос у току извођења композиције, успоставља се комуникација у којој се преносе поруке датог уметничког дела. Певање систематски уводи ученике у свет разумевања музике према индивидуалним музичким способностима сваког ученика и његовим личним уметничким интересовањима. Модел комуникације ИМП током учења песме по слуху јесте динамичан и комплексан процес у којем се путем емоција као основних сигнала музичке комуникације потврђује изрека „ко пева цео свет га разуме“. <sup>4</sup>

### 3.3. Модел секвенце

Секвенца се као музички појам употребљава „у хармонији и контрапункту и означава понављање једне мелодије или теме на другим ступњевима, виже или ниже“ (Heveler, 1990:393). Секвенца је у нашем моделу педагошка и психолошка појава учења песме по слуху на коју се делује у току наставног часа и која се понавља у етапама часа а у циљу усвајања песме и развијања вокалних способности ученика. Сви делови секвенце усмерени су на развој когнитивног мишљења, перцепције и репродукције и подразумевају активног ученика. Секвенца јесте одређена мелодијска и ритмичка структура која се понавља у току часа али у измењеном облику тако да задржава свој основни облик. Преглед облика секвенце представља и атиркулацију самог часа. У нашем моделу секвенца јесте организација облика који су усмерени на меморисање песме која се учи и јавља се у различитим облицима:

*Мотивациона прича* (прилог бр. 2) се састоји од осмишљене приче или игре која уводи ученике у садржај песме.

---

<sup>4</sup> Текст у оквиру поглавља 3.2.2. објављен је у модификованом облику: Јеремић, Б. (2012b). Модел комуникације током хорског извођења. *Настава и Васпитање*. (2) 333 – 350.

*Демонстрација песме* (прилози бр. 3 и 4) се састоји од угледног певања наставника и акордске пратње на мелодијском инструменту са диркама. Ово извођење наставника назива се и угледно певање.

*Литератни текст песме* (прилог бр. 5) прилагођен је музичком извођењу песме. Текстови песама садрже понављање речи и стихова у зависности од мелодије песме. Усвајањем литерарног текста ученици се упознају са садржајем песме и уче правилан изговор. Учи се заједно са мелодијом или се изводи у ритму уколико је текст захтеван ради боље дикције (прилог бр. 9).

*Вежбе дисања* (прилог бр.6) представљају осмишљене приче чији садржај упућује на садржај песме која се учи. Оне су различите у зависности од наставне јединице часа.

*Вокална припрема* (прилог бр. 7) садржи мелодијске, ритмичке и гласовне елементе песме која се учи на часу.

*Учење песме по мелодијским и ритмичким целинама* садржи методички поступак учења песме по слуху. Представљен је у даљем тексту у четвртој секвенци.

*Утврђивање научене песме* садржи певање и свирање или извођење покрета уз певање (прилози бр. 8 и 9). У овом сегменту рада користимо сликовите ноте са обележеном ритмичком пратњом што представља „визуелну припрему ученика за односе висина и трајања тонова у линијском систему“ (Плавша и сар.,1962).

Редослед јављања секвенце:

Прва Секвенца је прва етапа часа и обухвата стварање расположења, усмерену мотивацију ученика за активно учествовање у усвајању новог садржаја. Након мотивационе приче следи угледно певање наставника уз пратњу на инструменту са диркама изражајно у зависности од расположења песме, са добром дикцијом и музичком артикулацијом у складу текстом и мелодијом песме. Приликом извођења песме наставник гледа у ученике чиме остварује афективни контакт и емоционални доживљај песме гестикулацијом и мимиком лица приближава садржај песме коју изводи. Ученицима наставник пре почетка извођења песме усмерава пажњу на пажљиво слушањљ јер ће након слушања песме разговарати о утисцима које је на њих оставила песма. Затим ће разговарати да ли им се допала, какво је расположење пробудила у њима и да ли желе да је науче.

Друга секвенца је друга етапа часа. Обухвата упознавање са литерарним текстом песме, уочавање садржаја песме и непознатих речи. Наставник или ученик изговара текст песме изражајно. Текст песме могу прочитати и сви ученици заједно. Уколико је мелодијско ритмичка структура песме захтевнија може се изговарати и по стиховима или по мелодијским целинама које су најчешће двотакти или мале музичке реченице уз плјескање. Наставник изговара текст по слоговима и изводи музички метар уз плјескање рукама у ритму јединице бројања показујући наглашен и ненаглашен део такта (прилог бр.8). Приликом сваког извођења наставник усмерава ученике да пажљиво слушају, јер ће имати задатак да понове оно што су чули на знак за почетак заједно са наставником. Почетак заједничког извођења наставник даје у темпу у којем ће се задати одломак изводити. Састоји се у изговарању врсте такта песме која се изводи.

Трећа Секвенца је трећа етапа часа. Ученике поред емоционалне припреме треба и вокално припремити. Вокална припрема састоји се од вежби дисања и модела за распевавање чиме ученике уводимо у интонацију и мелодијско ритмичку структуру нове песме. У овом делу часа у првом и другом разреду када се тек почиње са неговањем певачких диспозиција ученика изводимо низ кратких вежби и импровизованих игара које постепено омогућују савлађивање вокалне технике дисања, дикције, правиланог изговора самогласника и меке поставке гласа чиме постављамо и развијамо дечје гласове.

Четврта Секвенца је четврта етапа часа. Након вежби дисања и распевавања прелази се на усвајање мелодијских и ритмичких фраза са текстом. Мелодијско ритмичке фразе условљене су музичким обликом песме и најчешће су то у одабраним примерима двотакти. Изузетно у песми „Ресаво водо 'ладна“ мелодијска и ритмичка фраза која се учи јесте један такт песме. Ученике усмеравамо да пажљиво саслушају да би могли да отпевају оно што су чули. Пре сваког вокалног репродуковања наставник даје почетну интонацију на инструменту са диркама и прати своје певање одговарајући акордима. Репродукција мелодијске и ритмичке фразе понавља се увек по два пута без пауза док је ученици не савладају у дијалогу између наставника и ученика. Приликом сваког понављања наставник скреће пажњу ученицима и певањем и речима приказује оно што евентуално није било добро изведено. Следи учење друге мелодијске фразе и понављање и спајање обрађених мелодијских фраза према истом методичком поступку. Ако је песма



строфична на овај начин обрађује се само прва строфа док се остале строфе одмах певају, јер је мелодијска и ритмичка структура песме усвојена. Приликом учења песме наставник усмерава ученике и скреће им пажњу на динамику, темпо, јасну дикцију правилну артикулацију гласова.

Пета Секвенца је пета етапа часа: Садржи исходе циља часа и утврђивање научене песме. У овој етапи ученици могу користити и дечје ритмичке инструменте. Утврђивање се врши по групама према различитим крутеријумима да би се избегла монотонија и да би сву ученици активно учествовали у извођењу песме. На пример: једна група ученика пева, друга група свира на дечјим ритмичким инструментима и то на исти начин као када се обрађивао литерарни текст песме. Затим друга група ученика пева док их прва група прати на инструментима. Наставник прати ученике певањем уочава и исправља уколико постоје грешке у извођењу.

Овако конципиран час усмерен је на процес усвајања песме по слуху који подразумева активан и индивидуализован приступ наставника ученицима. Уколико неко од ученика има потешкоћа у савладавању песме наставник прилази сваком детету понаособ и индивидуално ради са њим помажући му у процесу усвајања и учења песме. Затим прилази и другим ученицима, ослушкује и бодри ученике који су интровертни и одобравајућом фацијалном експресијом подстиче да испоље своје музичке диспозиције. Овај индивидуализовани приступ наставник примењује у свим секвенцама часа, инсистирајући на правилном дисању, отварању уста приликом певања, наглашавању слогова и др. Подстиче тимски рад, сарадњу и емпатију код ученика, а такође и позитиван такмичарски дух који доприноси квалитетнијем извођењу песме. Оваквим приступом ученици прихватају различитост према показатељима својих музичких способности као уобичајеност. У једној опуштеној атмосфери они остварују своје биолошке потенцијале који, независно од тога да ли су висококвалитени или скромни, бивају остварени до максимума. Наставник похваљује ученике групно и поједино што представља додатну мотивацују за њих подстичући њихов психосоцијални развој. Приликом овакве реализације наставе стварају се аплификанти интеракцијски односи на релацији наставник – ученици, ученик - ученици и наставник – ученик. Динамична и емоционално опуштена атмосфера је императив за остваривање циља часа који оваквим методичким приступом

даје позитивне резултате. Овакав начин рада доприноси да наставник упозна сваког ученика и да по његовом изразу лица одреди да ли је прожет пријатним осећањима или се не осећа пријатно. „Приступ наставника сваком ученику је холистички јер његова пажња усмерена не само на учење нове песме него и на емоционално стање детета што је тенденција савремене педагогије и демократског друштва“ (Јеремић, 2012:55).

### **3.4. Модели за распевавање**

Реч модел објаснили смо у предходном поглављу (стр. 45). Овде ћемо се осврнути на саму употребу речи модел у настави предмета Музичка култура. За усвајање основних тонова С – дур лествице и формирање слушних представа о њима могу се користити песме модели Миодрага Васиљевића. За сваку тонску висину Васиљевић је „одабрао седам народних песама од којих свака почиње једним од основних тонова (с, d, e, f, g, a, h) док се почетни слог текста поклапа са одговарајућим солмизационим слогом“ (Радичева, 1997:61).

Распевавање јесте загревање и припрема вокалног апарата за певање. Како наводи Радичева (1997) примарни циљ распевавања као једног од важних садржаја рада на часовима јесте загревање гласовног и извођачког апарата и ширење гласовног обима уз правилно певачко дисање, добру дикцију и тачну интонацију. Осим тога мелодијски и ритмични садржај мотива за распевавање може да послужи као припрема за извођење извесних појава из области мелодике и ритмике. Распевавање може да се врши неутралним слогом, вокалом или текстом. Уношењем извесних артикулационих и динамичких елемената постиже се не само разноврсност, већ и заинтересованост ученика за један облик рада у коме могу да испоље и своје извођачке могућности. Мотиви за распевавање могу да се изводе различито динамички нијансирани, на пример форте и пиано, различитом артикулацијом легато и стакато са текстом или затвореним устима. У току распевавања наставник константно указује на добру дикцију и фразирање. Увођењем извесних динамичких нијанси, додавањем акордске пратње и мењањем вокала у току извођења распевавање треба да постане пријатан део часа.

Улога модела за распевавање јесте загревање и припрема вокалног апарата за певање и проширење опсега гласа. Под опсегом или обимом гласа подразумева се тонски распон од најдубљег до највишег тона који може произвести вокални инструмент. Када се говори о анатомској грађи у вези са опсегом гласа, онда се мисли у првом реду на грађу ларинкса, на његову величину и просторност његових шупљина али и на дужину и ширину гласница. Јасна потврда ових тврдњи су дечји гласови који су редовно мањи по обиму од гласа одраслог човека, а разлог лежи у величини ларинкса и дужини гласница које тек после мутације постужу све тачније димензије (Novačić и сар., 1987). Управо физиолошка грађа певачког апарата обавезује сваког педагога да сачува здрав и не оштећен гласовни апарат ученика.

### **3.4.1. Модел за распевавање у ИМП песме по слуху**

Као део експерименталног програма уведени су и осмишљени модели за распевавање (прилог бр. 7). Њихова улога јесте проширење опсега гласа ученика, неговање вокалног апарата и развијање вокалне технике ученика. Модели су засновани на мелодијским и ритмичким елементима песме која се учи, а изводе се увек у динамици средње тихо (*mezzoriano*). Слогови којима се врши распевавање су следећи: ма, мо, ми, ме, му. Разликују се у сваком примеру и усклађени су са заступљеношћу вокала (а, е, и, о, у) у самом литерарном тексту песме. Циљ оваквог приступа у избору слогова за распевавање јесте припрема јасне вокализације и дикције приликом певања песме која се учи по слуху, као и развијање и неговање вокалне технике.

Пре почетка певања наставник поред интонације и мимиком лица даје знак за заједнички почетак у темпу извођења. У току извођења модела за упевавање наставник прати певање ученика свирањем и певањем и на тај начин одражава темпо и динамику извођења. Хармонска пратња на инструменту са диркама је увек у динамици тихо (*piano*). Како наводи Радичева (1997) инструментална пратња примењује се у виду повремене акордске пратње за време учења нове песме или распевавања. Акордска пратња у моделима за распевавање служи као интонативни ослонац приликом усвајања интонативног садржаја модела за распевавање, посебно у моделима који се транспонују у

различите тоналитете примери бр. 1, 5, 7 и 10. Певање песама уз инструменталну пратњу деци увек причињава задовољство и даје осећај пуноће извођења у односу на певање а cappella.

У нашем моделу заступљени су сви вокали у зависности од њихове употребе у датој песми у комбинацији са сугласником „м“. Овај сугласник одабрали смо јер његов изговор најприродније припрема певачки апарат и формирање одређеног вокала. „Имајући у виду да један од задатака распевавања јесте и формирање вокала, потребно је ученицима дати и извесна упутства практичног значаја. У раду на распевавању треба користити све вокале, комбинујући их са сугласницима м, н, д“ (Радичева, 1997:145).

Поред свега до сада наведеног рад на вокалној техници неће бити успешан ако се модели за распевавање изводе без примене технике дисања ученика (прилог бр. 6). Након отпеване мелодијске фразе ученици узимају дах. У нотним примерима обележени су дахови а техника дисања описана је у поглављу „Дисање“ (4.5.2). Мелодијска фраза јесте „краћи одсек који се осећа као смисаона целина изложена у једном даху“ (Skovran i Perićić, 1986:34). Ознаке за мелодијску фразу обележене су у примерима за распевавање.

Динамика модела прати мелодијску фразу песме која се учи и састоји се по потреби од динамичког нијансирања (прилог бр.7).

Код модела за распевавање разликујемо две врсте модела која је одређена на основу мелодијске структуре песама:

1. транспонујући (примери 1,5,7,10),
2. у тоналитету (примери 2,3,4,6,8,9).

Транспозиција (од латинског *Transponere* преместити; енглеског и француског *Transposition*; немачког *Transponierung*, италијанског *transposizione*), премештање музичког дела у тоналитет другачији од првобитног, уз тачно задржавање свих интервалских односа (Музичка енциклопедија, МСМЛХХVII:359).

Зорислава М. Васиљевић (1991:50) сматра да транспоноване мотива има значајну улогу у наставном процесу за развијање дечјих гласова, за ослобађање од основне лествице и постављање тонских односа у тоналитетима са предзнацима. У многим методичким поступцима који прате апсолутно именоване тонова солмизационим слоговима среће се примена транспонованја. Бугарски педагог виолине и методичар Трандафил Миланов

(према Васиљевић, З. М., 1991:50) као основу рада на поставци тонских висина користи транспоноване дечјих песама. Он користи секундно померање песама са текстом. Иван Пев, познати бугарски методичар солфеђа, користи транспоноване за утврђивање дијатонских односа у тоналитету (Реев, 1976:56-57). Илић Гордана (2008:42) наводи у свом раду наменске вокализе и сматра да су оне други вид вокалног образовања ученика. Оне представљају краће мелодијске мотиве у којима се налазе одређени мелодијски проблеми присутни у обради нових песама. Издвајањем тих проблема у виду мотива и њихово певање за неколико полустепена навише и наниже наставнику се пружа могућност да са успехом савлада постављене захтеве. После неколико часова ученици стичу способност транспонованја и прилагођавања свог гласа задатим тонским висинама као и навику јасног изговарања текста и лепог певања (Радичева, 1997).

Поред транспонујућег модела за распевавање, оно може да се врши и у оквиру тоналитета. У моделима предвиђеним за уштивавање у тоналитет песме, припремају се различити мелодијски и ритмички делови песме која се учи постепеним увођењем интервалских скокова. Тоналитети модела условљени су тоналитетом песме која се учи. Како су све песме које су део експерименталног истраживања у С дур лествици, сви модели прилагођени су овом тоналитету

Модели за распевавање састављени су из више модела унутар самог модела које смо назвали подмодел. За време учења у смислу ширења амбитуса гласа ученика код транспонованја подмодела наставник пева у новом тоналитету цео подмодел два пута који ученици понављају такође два пута. Након две транспозиције подмодела наставник више не задаје подмодел гласом, већ интонацијом на инструменту и то тако да је почетни тон подмодела у горњем гласу. Код модела који нису транспонујући наставник пева одређени подмодел у тоналитету два пута који ученици, такође понављају два пута.

Уколико се учење врши транспонујућим моделима, нови подмодел се увек учи у тоналитету и на истом тону којим је предходни подмодел завршен. Модел се увек завршава у тоналитету песме која се учи. „Фактура музичког става“ (Деспић, 1987:86) модела за распевавање јасно издваја главну мелодију и акордску пратњу. Ванакордски тонови појављују се искључиво у мелодији „на ненаглашеном тактовом делу и у њих се улази у виду пролазница или скоком“ (исто:87).

Конципирањем модела заснованим на музичком материјалу песме ученици већ током распевавања усвајају елементе и тачност интонирања мелодије коју ће учити са текстом.

### 3.4.2. Анализа модела за распевавање

Анализа модела за распевавање садржи: анализу песама, модела и подмодела. Анализа песме садржи опис амбитуса, музичког облика, врсту такта, мелодијски покрет и хармонски план песме као и интонативне проблеме који се могу јавити приликом учења песме. Анализа модела за распевавање садржи број подмодела, његов амбитус, врсту такта, ритмичку структуру, динамику (уколико је она јединствена у оквиру модела) и хармонски план. Анализа подмодела садржи опис мелодијског покрета, динамике подмодела (уколико се разликује по подмоделима), тоналитета за распевавање (уколико је модел транспонујући) и слог за распевавање.

#### *Пример 1*

#### *Модел за песму: Јесен Ст. П. Коруновић*

Анализа песме:

1. Амбитус песме је велика секста од c1 до a1.
2. Музички облик песме је велика реченица (4+4).
3. Песма је написана у у такту две четвртине.
4. Песма почиње горњом целостепеном скретницом на V ступњу са поступним покретом до III ступња лествице. Мелодијски интервал велике терце у смеру наниже јавља се у другом такту са III на I ступањ лествице. У трећем такту након понављања II ступња мелодија се поступно креће навише до V ступња лествице. У петом такту мелодија са поновљеног VI ступња поступно се креће до IV ступња лествице. Затим мелодија прави скок мале терце навише и то са III на V ступањ у шестом такту. Седми такт почиње мелодијском скоком мале терце навише са II на IV ступањ а затим се мелодија поступно креће до I ступња лествице у осмом такту песме.

5. Хармонски план песме је заснован на тоничној, субдоминантној и доминантној функцији.

6. Интонативни проблеми се могу јавити због смера кретања мелодије навише код мелодијских скокова мале и велике терце.

Анализа модела:

Модел за распевавање састоји се из четири подмодела који се транспонују. Амбитус који је заступљен у моделу је велика нона од *b* у малој октави до *c2*. Модел је конципиран у такту две четвртине. Ритмичка структура модела заснована је на ритмичкој структури песме. Хармонски план модела заснива се на тоничном акорду

Анализа подмодела:

Подмодел бр. 1 – садржи поступан покрет од I до V ступња. Динамика је у постепеном појачавању од најтишег (*pp*) до тихог (*p*) од првог ка трећем такту. Тоналитети: *B-H-C* дур. Слог за распевавање је „ма“.

Подмодел бр. 2 – почиње V ступњем лествице са горњом целостепеном скретницом. Затим се мелодија постепено спушта у низу тонова до I ступња лествице. Динамика је у постепеном утишавању од тихог (*p*) до најтишег (*pp*). Тоналитети подмодела за распевавање: *C-Cis-D-Es-E* дур. Слог за распевавање је „мо“.

Подмодел бр. 3 – садржи поступан узлазан и силазан покрет у оквиру доњег тетраорда лествице. Динамика подмодела је условљена двотактима у виду постепеног појачавања (*crescendo*) и утишавања (*decrescendo*). Тоналитети подмодела за распевавање: *E-F-Fis-F-E* дур. Слог за распевавање је „му“.

Подмодел бр. 4 – садржи понављање I ступња лествице и узлазни мелодијски скок мале терце од II на IV ступањ лествице. У другом такту модела мелодија садржи поступно кретање од терце до основног тона тоничног акорда. Динамика подмодела је условљена двотактима у виду постепеног појачавања (*crescendo*) и утишавања (*decrescendo*). Тоналитети подмодела за распевавање: *E-Es-D-Des-C* дур. Слог за распевавање је „ми“.

### *Пример 2*

*Модел за песму Дуње ранке – Народна из Србије*

#### Анализа песме:

1. Амбитус песме је чиста квинта од c1 до g1.
2. Музички облик песме је дводелна песма (ab) изграђена из две велике реченице (8+8).
3. Песма је написана у такту две четвртине.
4. Песма почиње разложеним тоничним квинтакордом са целостепеном задржицом на доминантном акорду у другом и трећем такту песме. Силазан покрет у оквиру доњег тетракорда лествице јавља се у петом, шестом, седмом, деветом, десетом и једанаестом такту. Скок са II на V ступањ лествице јавља се у осмом такту и завршетак у дванаестом такту је на II ступњу лествице што је једна од карактеристика традиционалних народних песама.
5. Хармонски план песме је заснован на тоничној и доминантној функцији.
6. Интонативни проблеми могу се јавити код разложеног квинтакорда на првом ступњу, и код скока са II на V ступањ лествице.

#### Анализа модела:

Модел за распевавање састоји се из пет подмодела. Модел није транспонујући него је у функцији уштивавања у тоналитет песме. Амбитус модела је чиста квинта од c1 до g1, а такт две четвртине. Ритам модела заснован је на ритмичким структурама које се појављују у песми. Динамика подмодела је условљена двотактима у виду постепеног појачавања (crescendo) и утишавања (decrescendo). Хармонски план модела заснован је на тоничном и доминантном акорду.

#### Анализа подмодела:

Подмодел бр.1 – састоји се од поступног кретања мелодије од I до V ступња лествице. Слог за распевавање је „ма“.

Подмодел бр.2 – састављен је из разложеног квинтакорда I ступња лествице. Слог за распевавање је „мо“.

Подмодел бр.3 – састоји се из доње целостепене скретнице на V ступњу лествице у првом такту и скока мале терце наниже у другом такту модела. Слог за распевавање је „му“.



Подмодел бр.4. – садржи силазан покрет у оквиру доњег тетра хорда лествице у првом такту модела и скок са II на V ступањ лествице. Слог за распевавање је „ме“.

Подмодел бр. 5 - садржи силазан покрет у оквиру доњег тетра хорда лествице у првом такту модела. У другом такту подмодел се завршава на II ступњу лествице. Слог за распевавање је „ма“.

### *Пример 3*

#### *Модел за песму Вишњицица род родила, народна из Србије*

Анализа песме:

1. Амбитус песме је велика секста од c1 до a1.
2. Музички облик песме је мала реченица са унутрашњим проширењем у четвртом такту песме.
3. Песма је написана у такту две четвртине.
4. Мелодијски покрет након поновљеног I ступња лествице креће се поступно до III ступња лествице а затим скок на V ступањ лествице и силазни поступни покрет до III ступња лествице. Скок са III на VI ступањ лествице јавља се на прелазу између трећег и четвртог такта. У петом такту у оквиру доминантне функције тоналитета јавља поступни силазни и узлазни покрет између IV и II ступња лествице. Песма се завршава на II ступњу лествице.
5. Хармонски план песме је заснован на тоничној, субдоминантној и доминантној функцији.
6. Интонативни проблем може се јавити код скока на прелазу из трећи у четврти такт у виду чисте кварте и то са III на VI ступањ лествице, и код скока са III на I ступањ лествице у шестом такту.

Анализа модела:

Модел за распевавање састоји се из осам подмодела. Модел није транспонујући него је у функцији уштивавања у тоналитет песме. Амбитус модела је велика секста од c1 до a1 у такту две четвртине. Ритам модела заснован је на ритмичким структурама које се појављују у песми. Динамика подмодела број 1 и 5 је условљена двотактима у виду постепеног појачавања (crescendo) и утишавања (decrescendo). У осталим подмоделима

(број 2, 3, 4, 6, 7 и 8) динамика је у постепеном утишавању од тихог (p) до најтишег (pp). Хармонски план модела заснован је на тоничном (подмодел бр. 1, 2, 3, 4, 5 и 6) и доминантном акорду (у подмоделима 7 и 8).

Анализа подмодела:

Подмодел бр.1, 2 и 3 - конципирани су тако да ученике постепеним кретањем мелодије тоналитета уведу у мелодијски низ првог и другог такта песме на тоничном акорду у инструменталној пратњи. Пошто се у другом такту песме јавља скок мале терце навише (III - V ступањ) поступним мелодијским покретом припремамо овај скок. Понављање првог тона песме (с1) једна је од карактеристика ових подмодела (1, 2, 3). Слог за распевавање је „ми“.

Подмодел бр.4 - садржи поновљени тон V ступња лествице и поступан низ тонова наниже до III ступња лествице. Слог за распевавање је „мо“.

Подмодел бр. 5 - припрема скок чисте кварте са III на VI ступањ лествице (прелаз са трећег на четврти такт песме), поступним кретањем мелодије навише у првом такту модела, а у другом такту имамо скок мале терце наниже са V на III ступња лествице. Слог за распевавање је „ма“.

Подмодел бр.6 - садржи поступно кретање мелодије наниже од VI до III ступња лествице. Слог за распевавање је „ми“.

Подмодел бр.7 – садржи поступно кретање мелодије наниже од IV до II ступња лествице у првом такту модела. Други такт модела садржи на арзи (ненаглашеном делу такта) четвртинску паузу. Слог за распевавање је „мо“.

Подмодел бр.8 – почиње IV ступњем лествице а затим на другој доби такта скок велике терце наниже са III на I ступањ лествице. Други такт модела је завршетак на II ступњу лествице. Слог за распевавање је „ма“.

#### Пример 4

##### *Модел за песму Ресаво водо 'ладна, народна из Србије*

Анализа песме:

1. Амбитус песме је мала терца од d1 до f1. За разлику од свих песама које су анализирани ова песма ја написана у молу – d moll.
2. Музички облик је мала реченица (2 такта).
3. Песме је написана у такту пет четвртина (сложени мешовити такт 2+3).
4. Поступно кретање мелодије одвија се у интервалу мале терце.
5. Хармонски план песме је заснован на тоничном квинтакорду.
6. Интонативни проблеми у овој песми могу се јавити код интонирања мале терце, те је модел и конципиран на решавању овог интонативног проблема.

Анализа модела:

Модел за распевавање састављен је из три подмодела. Модел није транспонујући него је у функцији уштивавања у тоналитет песме. Амбитус модела је мала терца од d1 до f1. Такт модела је пет четвртина. Ритам модела заснован је на ритмичким структурама које се појављују у песми. Динамика подмодела је условљена двотактима у виду постепеног појачавања (crescendo) и утишавања (decrescendo). Хармонски план модела је је тонични квинтакорд.

Анализа подмодела

Подмодел бр.1 – се састоји из поступног кретања мелодије на тоновима тоничног трихорда. Слог за распевавање је „ма“.

Подмодел бр.2 – почиње скоком мале терце са I на III ступањ лествице, а затим се јавља силазни тонични трихорд до I ступања лествице. Слог за распевавање је „мо“.

Подмодел бр.3 – након поновљеног I ступња лествице мелодија се креће у оквиру тоничног трихорда навише и наниже. Слог за распевавање је „му“.

### Пример 5

#### Модел за песму *Летња песма* – Ст.П. Коруновић

Анализа песме:

1. Амбитус песме је велика секста од c1 до a1.

2. Музички облик велика реченица (4+4).

3. Песма је написана у такту три четвртине.

4. Мелодија песме почиње разложеним тоничним квинтакордом I ступња лествице. Поступно кретње мелодије наниже јавља се у другом делу песме и то у петом такту од VI до III ступња лествице. Скок мале терце јавља се од III на V ступањ лествице на прелазу из петог у шести такт. У седмом такту поступан низ тонова од V ступања лествице води до I ступња лествице у последњем такту песме.

5. Хармонски план песме је заснован на тоничној, субдоминантној и доминантној функцији.

6. Интонативни проблеми могу се јавити код извођења разложеног квинтакорда I ступња лествице.

Анализа модела:

Модел за распевавање састоји се из четири транспонујућа подмодела. Амбитус модела је мала септима од b у малој октави до a1. Модел је написан у такту три четвртине. Ритам модела заснован је на ритмичким структурама које се појављују у песми. Динамика је у постепеном утишавању од тихог (p) до најтишег (pp). Хармонски план модела је тонични квинтакорд у октавном (подмодел бр. 1, 3 и 4) и квинтном положају (подмодел бр. 2).

Анализа подмодела:

Подмодел бр.1 –садржи поступан узлазан мелодијски покрет у оквиру узлазног тоничног пентахорда лествице. Тоналитети подмодела: В-Н-С-Сis-С-Н. Слог за распевавање је „ма“.

Подмодел бр.2 – садржи поступан силазан покрет у оквиру силазног тоничног пентахорда лествице. Тоналитети у којима је подмодел транспонован су: Н-С-Сis-Д-Des-С. Слог за распевавање је „мо“.

Подмодел бр.3 – се састоји од разложеног узлазног и силазног тоничног квинтакорда. Тоналитети у којима је подмодел транспонован су: C-Cis-D-Es-E-Es-D дур. Слог за распевавање је „му“.

Подмодел бр.4. – се састоји од разложеног узлазног тоничног квинтакорда у првом такту, целостепене задржице и њеног разрешења на тоници (6 – 5) у другом такту. Тоналитети у којима је подмодел транспонован су: D-Es-E-Es-D-Des-C дур. Слог за распевавање је „мо“.

### Пример 6

#### *Модел за песму Кока снела јаје – Ј. Горењшек*

Анализа песме:

1. Амбитус песме је чиста квинта од c1 до g1.
2. Музички облик је дводелна песма састављена из две велике музичке реченице које чине музички период (8+8).
3. Песма је написана у такту две четвртине.
4. Песма почиње понављањем I ступња поступним покретом до III ступња лествице а затим се мелодијски ток наставља низом од две мелодијске силазне терце са III на I ступањ и са II на VII ступањ (вођицу) и разрешење у I ступањ лествице. Следећа четири такта су секвентно поновљена прва четири такта али од III лествичног ступња. Интервал транспонована је узлазна терца. У деветом такту имамо понављање V ступња лествице затим лествични трихорд у десетом такту који се као мелодијско ритмички модел јавља у једанаестом такту у виду силазне секвенце са завршетком на III ступњу лествице. Четврта мала музичка реченица представља секвентно понављање треће музичке реченице од III лествичног ступња са измењеним каденцирајућим крајем песме – узлазни скок са II на V ступањ лествице и силазни скок на I ступањ лествице.
5. Хармонски план песме је заснован на тоничној и доминантној функцији.
6. Интонативни проблеми могу се јавити код извођења силазних мелодијских терци. Из тих разлога подмоделима се постепено уводе ови интервали, што се огледа у поступном кретању мелодије у оквиру мале или велике терце након чега следи извођење мелодијског интервала терца.

Анализа модела:

Модел за распевавање састоји се од шест подмодела. Модел није транспонујући него је у функцији уштивавања у тоналитет песме, амбитуса прекомерне октаве од c1 до cis2. Такт модела је две четвртине. Ритам модела заснован је на ритмичким структурама које се појављују у песми. Динамика подмодела условљена је двотактима у виду постепеног појачавања (crescendo) и утишавања (decrescendo). Хармонска план подмодела заснован је на тоничној и доминантној функцији.

Анализа подмодела:

Подмодел бр1 – мелодијску фразу чини целина од шест тактова (2+2+2). Састоји се од лествичног трихорда на I ступњу лествице у узлазном смеру, силазне целостепене скретнице и силазне лествичне терце на I ступњу. Овај мелодијски мотив понавља се секвентно од VII ступња лествице у трећем и четвртном такту подмодела. Подмодел завршава двотактом који садржи понављање првог лествичног ступња и његове узлазне целостепене скретнице. Слог за распевавање је „ма“.

Подмодел бр.2 – мелодијску фразу чине три такта. Прва два такта садрже силазни терцини покрет (терца на I и VII ступњу) а трећи такт представља завршетак (каденцу) на I ступњу. Слог за распевавање је „мо“ у прва два такта а завршетак подмодела је на слогу „ма“. Ово одступање од доследности слога у једном подмоделу условљено је текстом песме. Наиме, мелодијска структура овог подмодела одговара делу текста песме: кО-кО-дА, који је и условио слоге за распевавање укључујући промену вокала О у А.

Подмодел бр.3 – мелодијску фразу чине три такта, са постепеним кретањем мелодије од I до V ступња тоналитета и понављањем V ступња тоналитета у другом и трећем такту подмодела. Слог за распевавање је „му“.

Подмодел бр.4 – мелодијску фразу чине три такта. Први такт почиње узлазном целостепеном скретницом на V ступњу лествице и поступним кретањем мелодије до III ступња у другом такту у трећем такту имамо скок мале терце навише. Слог за распевавање је „мо“.

Подмодел бр.5 - мелодијску фразу чине три такта. Подмодел почиње узлазном целостепеном скретницом на V ступњу лествице у другом такту имамо секвентно

доследно понављање првог такта за интервал велике секунде наниже и подмодел завршава на терци тонике. Слог за распевавање је „ме“.

Подмодел бр.6 – мелодијску фразу чине три такта и креће од квинте тоничног квинтакорда са поступним спуштањем до основног тона тоничног квинтакорда. Слог за распевавање је „мо“.

Подмодел бр.7 - мелодијску фразу чине три такта. Почетни тон је терца тоничног квинтакорда са узлазном полустепеном горњом скретницом а затим скок са II на V ступањ лествице, и завршетак на основном тону тоничног квинтакорда. Слог за распевавање је „мо“.

### *Пример 7*

#### *Модел за песму Пролећна песма – Ст. П. Коруновић*

Анализа песме:

1. Амбитус песме је чиста октава од c1 до c2.
2. Музички облик песме су два поновљена мала периода.
3. Песма је написана у такту две четвртине.
4. Песма почиње силазним тоничним квинтакордом који се понавља дословно у другом такту песме а затим прави узлазни скок мале терце са VI на I ступањ у оквиру горњег тетрахорда у трећем такту песме. У четвртом такту мелодија се завршава на V ступњу лествице. Следећа два такта (пети и шести) песме садрже поновљени IV ступањ лествице и силазан покрет у оквиру доњег тетрахорда лествице до II ступња. Скок са II на V ступањ лествице налази се на прелазу из шести у седми такт и у осмом такту завршетак мелодијске целине на терци тонике. Други део песме (од девог до шеснаестог такта) представља дословно понављање првог дела песме.

5. Хармонски план песме је заснован на тоничној, субдоминантној и доминантној функцији.

6. Интонативни проблеми могу се јавити код интонирања разложеног квинтакорда тонике и у интонирању мелодијских скокова.

Анализа модела:

Модел за распевавање састоји се из четири подмодела који су транспонујући. Амбитус модела је мала децима од h до d1. Модел је написан у такту две четвртине. Ритам

модела заснован је на ритмичким структурама које се појављују у песми. Хармонска подлога подмодела заснована је на тоничној функцији.

Анализа подмодела:

Подмодел бр. 1 – садржи поступан узлазан и силазан покрет у оквиру доњег тетра хорда лествице. Динамика се одвија у постепеном појачавању (*crescendo*) и утишавању (*decrescendo*). Тоналитети подмодела за распевавање су следећи: Н-С-Сis-D дур. Слог за распевавање је „ма“.

Подмодел бр.2 – мелодијску целину чине три такта. У првом такту садржи поступан узлазан покрет у оквиру тоничног пентахорда доњег тетра хорда. У другом такту садржи разложен тонични квинтакорд наниже, док трећи такт чини половинска пауза. Динамика се одвија у постепеном појачавању (*crescendo*) и утишавању (*decrescendo*). Тоналитети подмодела за распевавање су следећи: D-Es-E дур. Слог за распевавање је „мо“.

Подмодел бр 3- мелодијску целину чини тротакт. Први и други такт садржи поступан силазни низ тонова од V до III ступња лествице, док је трећи такт половинска пауза. Динамика се одвија у постепеном утишавању (*decrescendo*). Тоналитети подмодела за распевавање су следећи: E-F-E-Es-D дур. Слог за распевавање је „му“.

Подмодел бр. 4 - се састоји од три такта. Садржи поступно кретање мелодије навише у оквиру горњег тетра хорда лествице од V до I ступња, силазни терцни скок са I ступња горњег тетра хорда лествице на VI ступањ лествице а подмодел завршава на V ступању лествице. Динамика се одвија у постепеном појачавању (*crescendo*) и утишавању (*decrescendo*). Тоналитети подмодела за распевавање су следећи: D-Des-C дур. Слог за распевавање је „ма“.

### *Пример 8*

#### *Модели за песму Песма о коњићу – Б. Станчић*

Анализа песме:

1. Амбитус песме је велика секста од c1 до a1. Тоналитет песме је C дур.
2. Музички облик је мала троделна песма aba1 (4+4) b (4) a1(4+4).
3. Песма је написана у такту две четвртине.



4. Мелодија песме садржи поступан покрет наниже од III ступња у оквиру тоничног трихорда у наизменичном ритмичком покрету у осминама и осминским паузама у прва два такта песме који се понављају . Други део првог дела песме (пети и шести такт) задржава исти ритмички образац као први део али са поступним кретањем мелодије навише од III до VI ступња лествице. Мелодијски скок у интервалу чисте кварте са VI на III ступањ лествице јавља се на прелазу из шестог у седми такт а у седмом и осмом такту мелодију чини силазни покрет у оквиру тоничног трихорда. Други део песме (b) доноси контрастирајући музички материјал у односу на први део песме. Мелодијски покрет заснован је поновљеним тоновима тоничног трихорда од III до I ступња у смеру наниже па навише (девети, десети, једанаести и дванаести такт). У трећем делу песме (тринаести, четрнаести, петнаести и шеснаести такт који је поновљен у тактовима седамнаест, осамнаест и деветнаест) имамо дословно понављање петог, шестог, седмог и осмог такта са различитим каденцирајућим крајем у шеснаестом и двадесетом такту песме.

5. Хармонски план песме према деловима музичког облика:

Први део песме (a) заснован је на тоничној, субдоминантној и доминантној функцији.

Други део песме (б) заснован је на тоничној и доминантној функцији.

Трећи део песме (a1) заснован је на тоничној, субдоминантној и доминантној функцији.

6. Интонативни проблеми могу се јавити код интонирања поновљених тонова и у интонирању скокова. Проблем који се може јавити јесте и различит завршетак поновљеног првог дела песме (a) код знака за понављање прима и секунда волта.

Анализа модела:

Модел за распевавање састоји се из пет подмодела. Модел није транспонујући него је у функцији уштивавања у тоналитет песме. Амбитус је велика секста од c1 до a1. Такт две четвртине песме условио је и врсту такта модела као и његову ритмичку структуру. Хармонски план подмодела заснован је на тоничној и доминантној функцији.

Анализа подмодела:

Подмодел бр. 1, 2, 4 и 5 – се састоје од два такта који су засновани на поступном кретању мелодије наниже од III до I ступња или од I до III (у другом такту подмодела

бр.2) лествице са различитом ритмичком структуром у осминском покрету. Динамика се одвија у постепеном појачавању (*crescendo*) и утишавању (*decrescendo*). Слог за распевавање подмодела бр.1 је „мо“.

Подмодел бр. 2 – Динамика се одвија у постепеном појачавању (*crescendo*) и утишавању (*decrescendo*) мелодије. Слог за распевавање је „ме“.

Подмодел бр. 3 – се састоји од два такта заснованом на поступном кретању мелодије у осминама навише од III до VI ступња лествице. Динамика се одвија у постепеном појачавању (*crescendo*) и утишавању (*decrescendo*) мелодије. Слог за распевавање је „мо“.

Подмодел бр. 4 – Динамика се одвија у постепеном појачавању (*crescendo*) и утишавању (*decrescendo*) мелодије. Слог за распевавање је „му“.

Подмодел бр. 5 – Динамика се одвија у постепеном појачавању (*crescendo*) и утишавању (*decrescendo*) мелодије. Слог за распевавање је „ма“.

### *Пример 9*

#### *Модел за песму Кукавица – из Аустрије*

Анализа песме:

1. Амбитус песме је чиста квинта од c1 до g1.
2. Музички облик је мала троделна песма a (4+4) b (4+4) a (4+4).
3. Песма је написана у такту три четвртине.
4. Мелодија песме почиње скоком мале терце са V на III ступањ лествице у првом и другом такту. У трећем такту на II ступњу налази се силазна целостепена скретница и повратак на III ступањ у четвртом такту песме. Следи други четворотакт који је поновљени први четворотакт са убедљивијом каденцом, завршетком на првом ступњу лествице. Други део песме (b) доноси различит мелодијски материјал контрастирајући тиме првом делу (a). Први двотакт другог дела песме (b) садржи поступан мелодијски покрет навише од II до IV ступња лествице и дословно је секвентно поновљен у наредном двотакту али од III до V ступња лествице. Наредна четири такта (тактови број 17, 18, 19 и 20) представљају дословно понављање предходног четворотакта. Трећи део песме (a) јесте дословно поновљен први (a) део песме.

5. Хармонски план песме заснован је на тоничној и доминантној функцији.

6. Интонативни проблеми могу настати код секвентног понављања у другом делу песме (b) прилоком интонирања истог мелодијског покрета али за секунду навише.

Анализа модела:

Модел за распевавање састоји се из шест подмодела. Модел није транспонујући него је у функцији уштивавања у тоналитет песме. Амбитус модела је чиста квинта од c1 до g1. Модел је написан у такту три четвртине а римичка структура песме условила је и ритмичку структуру модела. Динамика подмодела је условљена двотактима у самом моделу у виду постепеног појачавања (crescendo) и утишавања (decrescendo) и то у подмоделима број 1, 2, 3, 4 и 5 док је у подмоделу број 6 у виду постепеног утишавања (decrescendo). Хармонски план помодела заснован је на тоничној и доминантној функцији.

Анализа подмодела:

Подмодел бр1 – мелодијску фразу чини двотакт. Састоји се у првом такту од поступног силазног покрета од V до III ступња лествице, а затим у другом такту подмодела јавља се скок са V на III ступањ лествице. Слог за распевавање је „му“.

Подмодел бр. 2 – мелодијску фразу чини двотакт. Састоји се у првом такту од понављеног II ступња лествице и поступног низа тонова до IV ступња лествице а затим се у другом такту подмодела јавља скок са IV на II ступањ лествице. Слог за распевавање је „ма“.

Подмодел бр. 3 – мелодијску фразу чини двотакт. Састоји се у првом такту од силазне целостепене скретнице на II ступњу лествице у оквиру доминантног акорда и повратка на терцу тоничног акорда у другом такту. Слог за распевавање је „мо“.

Подмодел бр. 4 – мелодијску фразу чини двотакт. Састоји се у првом такту од поновљеног III ступња и поступног кретања до V ступња лествице са ког мелодија прави скок наниже на III ступањ у интервалу мале терце у другом такту. Слог за распевавање је „ме“.

Подмодел бр.5 – мелодијску фразу чини двотакт. Састоји се од силазног интервала мале терце са V на III ступањ лествице. Слог за распевавање је „му“.

Подмодел бр. 6 – мелодијску фразу чини двотакт. Састоји се у првом такту од целостепене силазне скретнице на II ступњу лествице у оквиру доминантног акорда и повратка на I ступањ лествице у другом такту. Слог за распевавање је „ма“.

### *Пример 10*

#### *Модел за песму Паче и пчела – Вл. Илић*

Анализа песме:

1. Амбитус песме је велика секста од c1 до a1.
2. Музички облик је велика реченица (4+4).
3. Песма је написана у такту четири четвртине.
4. Мелодија песме почиње квинтом тоничног акорда у постепеном силазном кретању до II ступња лествице у првом такту. У другом такту песме мелодија са III ступња у оквиру трихорда поступно се спушта до I ступња лествице. У трећем такту јавља се поступан покрет од II до IV ступња лествице са ког прави силазни скок на II ступањ лествице. Трихорд од III до V ступња лествице јавља се у четвртом такту песме. Други део песме почиње скоком са VI на IV ступањ лествице чинећи тако мелодијски покрет наниже велике терце и настављајући поступно према основном тону тоничног акорда. Последњи двотакт почиње узлазним скоком са II на IV ступањ лествице чинећи узлазни мелодијски покрет мале терце а затим поступно наниже од терце до основног тона тоничног акорда.
5. Хармонски план песме је заснован на тоничној, субдоминантној и доминантној функцији.
6. Интонативни проблеми могу се јавити у петом такту скок са VI на IV ступањ лествице.

Анализа модела:

Модел за распевавање састоји се из четири подмодела који су транспонујући. Амбитус је велика наона од c1 до d2. Подмодел је написан у такту четири четвртине са ритмичком структуром песме. Хармонски план модела заснован је на тоничној функцији. Карактеристика овог модела јесте трећи такт сваког подмодела који је у виду целе паузе.

Анализа подмодела:

Подмодел бр. 1 - садржи у првом такту на III ступњу доњу целостепену скретницу која се понавља и силазни поступани и терцни покрет наниже у оквиру тоничног трихорда у другом такту подмодела. Динамика се одвија у постепеном утишавању (*decrecendo*) мелодије подмодела. Тоналитети подмодела за распевавање су следећи: C-Cis-D-Es-D дур. Слог за распевавање је „му“.

Подмодел бр. 2 – садржи поступан узлазни покрет у оквиру доњег тетрахорда лествице, а затим у другом такту мелодија прави силазан мелодијски скок мале терце са IV на II ступањ лествице до основног тона тоничног акорда и поступни покрет до I ступња. Динамика се одвија у постепеном утишавању (*decrecendo*) мелодије подмодела. Тоналитети подмодела за распевавање су следећи: D-Es-E-F дур. Слог за распевавање је „ма“.

Подмодел бр. 3 – заснива се на поступном силазном и узлазном покрету између III и VI лествичног ступња. Динамика се одвија у постепеном утишавању (*decrecendo*) мелодије подмодела. Тоналитети подмодела за распевавање су следећи: F-E-Es дур. Слог за распевавање је „мо“.

Подмодел бр. 4 –у првом такту подмодела јавља се напуштена скретница и терцни скок у четврти ступањ. Други такт подмодела садржи силазни поступни покрет у оквиру тоничног трихорда. Динамика се одвија у у виду постепеног појачавања (*crescendo*) и утишавања (*decrecendo*). Тоналитети подмодела за распевавање су следећи: Es-D-Des-C-дур. Слог за распевавање је „ма“.

### 3.5. Дидактички принципи у моделу ИМП

Задаци учења остварују се кроз наставни процес који мора да садржи кораке, поступке и фазе у којима ће ученици усвајати знања. „Према Гањеу слично као и Брунеру, природа наставног процеса фокусира се на задатке учења и описује наставни процес преко корака, ступњева и фаза“ (Будић, Гајић, и Лунгулов, 2009:92). Специфичност наставе предмета Музичка култура управо се у томе и огледа, јер само знања која су усвојена према дидактичким принципима трајна су и омогућавају усвајање нових знања (Јерemiћ, 2011d). Да би настава могла да реши постављене задатке, мора се ослањати на опште дидактичке принципе који су прилагођени посебним задацима овог предмета а односе се и на модел ИМП:

– Принципом очигледности и апстрактности остварује се усвајање чињеница на основу перцепције неког звучног феномена помоћу чула слуха, вида и осећаја за ритам. „Остваривање овог принципа доводи до интензивније пажње разреда, до развијања интереса, до дубљег емоционалног доживљаја и до трајнијег памћења демонстрираних појава“ (Пожгај, 1988:23). Овај принцип у настави односи се на наставниково и учениково певање те „на темељу усвојених чињеница мисаоном активношћу, ученике доводимо до генерализација“ (Пољак, 1985:203). На основу очигледног наставниковог извођења одређене мелодије „ученици доживљајем акумулирају мелодију (чињенице) као материјалну основу на темељу којих прелазе даље на апстракције, односно генерализације“ (исто).

-Принцип примерености узрасту ученика остварује се прилагођавањем и одабиром наставних садржаја који ће одговарати узрасту, психичком и физичком развоју ученика. Овим принципом прилагођавамо вежбе вокалне технике, не само узрасту, него и сваком појединцу понаособ, јер се музичке способности развијају индивидуално. У обради песама по слуху од велике је важности овај принцип, јер од процене наставника о могућностима ученика за извођење песме тј. њене тежине, зависиће и успешност рада.

-Принцип свесне активности укључује активно усвајање знања ученика. Овај принцип укључује разне облике ангажованости ученика: активно слушање, певање или мисаоно

укључивање. Морамо вежбати оно што желимо усвојити и зато наставни поступци морају да буду усмерени на максималну активност ученика. У настави предмета Музичка култура без активног ученика и његове свесне, мисаоне укључености у усвајање песме нема усвајања знања и активног певања.

-Принцип систематичности и поступности темељи се на пажљиво одабраним садржајима који ће ученике поступно уводити у свет музике. Одвија се на основу познатих дидактичких правила: од ближег ка даљем, од једноставнијег ка сложенијем, од лакшег ка тежем, од познатог ка непознатом. Са ученицима се у раду полази од једноставних једногласних мелодија, усвајања основа вокалне технике кроз игру (имитирање звука ветра, дување у лоптицу, зевање и др.) па се захтеви постепено проширују на сложеније задатке (певање канона и вишегласних композиција). Усвајање и стицање знања темељи се на раније усвојеним знањима. Управо Гањеова научна теорија о кумулативном учењу и стицању знања потврђује наставну област Извођење музике певањем која је успешна само ако се „у процесу учења користи хијерархија знања и вештина којом се повећава комплексност“ (Будић и сар., 2009: 93). Гање је сматрао да свако учење треба да се надовезује на претходно. У настави певања је то од изузетног значаја, јер није могуће усвајати нова знања ако претходна нису усвојена и ако нису „хијерархијски“ утврђена. Усвајање нових знања се у настави певања надограђује на знања претходно стечена преко доживљаја у певаним песмама.

-Принцип доживљаја је у складу са емоционалним активирањем ученика. „Дидактичари разликују спонтане и изазване доживљаје“ (Завршки, 1988:26). Спонтани доживљаји остварују се у током извођења одређене песме која се учи, а изазвани доживљаји настају када ученици слушањем доживљавају нову песму. Овај принцип је од посебног значаја за наставу, јер ако се песма не доживи нема ни стваралачког чина. Веома је важно да ученици прво слушају, мисле и тек затим певају.

### 3.6. Наставне методе у моделу ИМП

Одабране садржаје за наставу наставник може обрадити на различите начине. „Већина садржаја већ донекле одређује начин на који морамо поступати да бисмо се њима користили у наставном процесу, али се и у таквим случајевима показују могућности избора боље варијанте која може бити успешнија. Ти различити начини или путеви рада са одабраним садржајима, којима се наставник може служити у наставном процесу, представљају наставне методе“ (Брдарић, 1986: 61). Дидактика нам пружа велик избор метода, али у настави предмета Музичка култура примењујемо само одређене, што је условљено специфичностима самог предмета. Навешћемо неке од којих зависи успешан рад:

-Метода усменог излагања или „акроаматска“ јесте жива реч наставника, али не у сувопарном излагању, већ у циљу емотивне мотивације ученика за учење нове песме.

-Метода демонстрације је најважнија јер наставник приказује готово све садржаје које обрађује.

-Метода рада са текстом представља обраду литерарног текста песме.

-Метода разговора користи се у циљу подстицања ученика на запажања, размишљања и закључивања.

Успешност наставног процеса не зависи само од датих наставних метода. Као најважнија карика јавља се управо улога наставника и учитеља посебно у реализацији наставне области Извођење музике певањем. Неадекватан избор наставних метода или примена неадекватних методских поступака као и непознавање вокалне технике, условљавају ученичку пасивност. Доводе до незаинтересованости за усвајање нових садржаја не стварајући културне навике које ће трајно обогатити ученикову личност и живот. Широко постављени циљеви предмета Музичка култура састоје се од стицања знања, вештина и диспозиција. Примери диспозиција јесу радозналост, креативност, интересовање, дружељубивост и сл. Ове диспозиције управо се осмишљеним методским поступком обраде песме по слуху најбоље развијају, јер се обука певања састоји од посматрања и опонашања узора приказивањем практичне примене наученог.



Подсетићемо, најважнији задатак наставе јесте *примена* усвојеног, а не *акумулација* готових знања у ком *интересовање*, као део диспозиција, мора бити на прави начин неговано, награђено и мотивисано (Јеремић, 2011d).

#### **4. Вокална способност - певање, њена вишеструка улога и значај**

Певање је основни облик људског изражавања (Phillips, K., H. 1996). Песма је увек била у фокусу теоријских и мелографских истраживања због своје лепоте, универзалности и функционалности коју остварује са музичког, научног и социокултурног аспекта (Stošić, 2008: 62).

Управо је „певање (говор) одвојило човека од животоње“ (Стефановић, 1956:8). Од постанка човека певањем су се изражавала осећања. Модуларни крикови били су основа за развој певања, а из артикулисаних гласова развио се говор. Како наводи Б. Стефановић (1956) човечји говор је најпре био певање (афективни говор). Певање препознајмео као „трагове“ који се осећају и данас када је човек узбуђен или има наглашен акценат у говору са својим висинским осцилирањем и таласањем. Певање је идеализовани говор, који на млађем школском узрасту започиње имитирањем, као најближим обликом усвајања знања на овом узрасту. Певање које је у модулираним крицима већ служило као говор остало је и даље једна нарочита врста говора, уметничка, најосећајнија и најпосреднија (Стаматовић – Николић, 1950). „Певање је природна људска способност која повлачи за собом сензорне, физичке, сазнајне, социјалне и емоционалне аспекте“ (Cohen, 2009:112). Оно је веома значајно у односу на индивидуалне, културне и универзалне утицаје. Певање ученицима омогућава ослобађање емоционалне, физичке и психичке напетости чиме се глас ослобађа ограничења (Aronson, 1990; Bunch, 1997; Stengel и Strauch, 2000).

Певање представља идеализовани говор (Lhotka-Kalinski, 1975) у којем се остварује процес комуникација, преношења идеја, мисли и информација помоћу симбола.

#### **4.1. Певање у васпитнообразовном процесу**

Добро организована савремена концепција васпитнообразовног рада на свим ступњевима образовања, од вртића, преко основних и средњих школа, може значајно допринети формирању таквог склопа личности који ће успешно одговорити потребама савременог друштва.

Наставна област Извођење музике певањем испуњава веома сложене образовне задатке у основној школи:

- да ученик који има одређене музичке способности развија свој глас у оквиру групног певања,
- да ученик певањем доживи музичко дело и да примени теоретско музичко знање у пракси,
- да развија осећање за хармонију, односно за складност звукова,
- да код ученика развија колективизам и осећање одговорности појединца за успех целине (*Сл. гласник РС – Просветни гласник*, бр. 1/2005, 15/2006 и 2/2008).

Кроз садржаје наставних области на часовима треба код ученика развијати слух, вокалне способности, осећај за ритам и мелодију и пружити елементарна знања из теорије музике. Часови треба да пруже ученицима могућност да науче већи број одабраних песама које су по садржају различите и пре свега примерене узрасту и да их упознају са вредним делима духовне, уметничке и трдиционалне народне музике.

#### **4.2. Естетска улога певања**

Суштина естетског васпитања и образовања певањем огледа се у низу развијања осећаја, запажања и доживљаја преко композиција које се изводе и састоји се у томе:

- да се код ученика развије осећај и смисао за лепо у музици,
- да се ученик оспособи за опажање естетских својстава музике,
- да музика постане ученику извором његових естетских доживљаја,
- да се поставе основе музичког укуса ученика,

– да се развију стваралачке снаге у смислу обликованог изражавања у тим подручјима,

– да ученик усвоји елементарна знања и вештине и овлада одређеним навикама естетског карактера (Манастериоти, 1973:14).

Навикавање и оспособљавање ученика за изражавање и стварање лепог креће се од спонтаног и несвесног ка намерном и свесном изражавању у складу са склоностима и интересовањима ученика. Изражавање и стварање лепог подстиче формирање трајног интересовања за естетско стваралаштво у свим видовима уметности (Станковић, 2010:27). Естетске лепоте у музици морају се доживети и не морају увек бити праћене и интелектуалним сазнавањем. Изражајна средства којима се музичка уметност служи најдиректније и најприсније додирују осећајни живот и свет фантазије ученика те продиру у његову интиму омогућавајући му проживљавање, испољавање и неговање најтананијих осећања (Станковић, 2010:27). У процесу усвајања одређене песме по слуху ученици слушном перцепцијом доживљавају композицију, њен карактер, темпо, динамику и артикулацију и уочавају њене естетске стране. Сазнајни процес мора уследити након музичког доживљаја кроз песму која се усваја и тек тада је могуће деловати и на развијање интелектуалних особина ученика (Јеремиић, 2012с).

#### **4.3. Вокална способност на млађем школском узрасту**

Вокални звук је једна од карактеристика које дефинишу човечанство. Звуке људи производе својим гласом када говоре или певају. Иако постоје различити облици певања (соло, хорско, традиционално, уметничко) „сви се ослањају на основне капацитете људског гласа који има за циљ да произведе звуке од социјалног, културног и личног значаја за извођаче и публику“ (Welch и Howard, 2005:227). Истраживачи музичких способности, почев од Карла Штумпфа (1848-1936) немачког филозофа идеалисте, музичког теоретичара и педагога, па до данас, истичу да су музичке способности веома сложене менталне функције и да је најважније рано откривање и култивисање музичке осетљивости код деце. На тај начин се унапређује когнитивни и афективни развој на које музикалност и бављење музиком имају пресудан значај. Одрастајући дете пролази кроз

различите срединске утицаје које формирају његове личне диспозиције. Прво оглашавање детета јавља се непосредно по рођењу као производ треперења гласних жица услед рефлексног ширења грудног коша и удисања и издисања детета. Први крик није плач већ је облик вокализације (Панић, 1990:58). У првим месецима по рођењу дете спонтано производи гласове међу којима доминирају вокали због чега је ова фаза и названа фазом вокализације (Манојловић и Арсић, 1992:121).

На основу изнетог можемо рећи да је вокална способност интегративни део музичких способности. Људске су способности у популацији распоређене по звонастој криви. Већина појединаца има одређену способност развијену на неком просечном нивоу, док се број појединаца према вишем и нижем ступњу развијености те способности симетрично смањује (Koren, 1989:7).

#### **4.4. Вокална техника на млађем школском узрасту**

Вокалне основе сваког појединца налазе се у способности говора. Говор смо научили од родитеља и блиског окружења док нас певању нико није учио? Ако упитате дете да вам нешто отпева, оно ће рецитовати! Како је дечји глас на млађем школском узрасту веома осетљив, јер се налази у сталној фази развоја, морамо изузетну пажњу посветити нези и култури гласа<sup>5</sup>. Дечји глас до десете године живота по карактеру тона сличан је лирском сопрану. Тон је „прозрачан“, а певање је искључиво „чеоног“ карактера. Опсег у висину је до c2 (d2), а у дубину је до b (Ракијаш, 1961). Стога је од изузетног значаја да ученици певају „нефорсирано“ и да знају да користе свој глас.

Коришћењем покрета, визуализације, боја и других техника при учењу текста песме и певања знање ће бити трајно јер су укључене обе мождане хемисфере. Када смо нешто научили свесно, према Лангеру (Langer, 1997) не морамо да бринемо да ће бити заборављено. Информације ће вероватно бити тамо када то буде било потребно.

---

<sup>5</sup> Пошто циљ овог рада није бављење певањем као професијом, сви појмови су прилагођени ученицима млађег школског и предшколског узраста, јер говоре о првим корацима у развијању вокалне способности ученика. Више о физиономији певачког апарата види у Dayme, M., B. (2009). *Dynamics of the Singing Voice*. Wien: Springer-Verlag  
<http://chomikuj.pl/msmulberry/Physiology/Dynamics+of+the+Singing+Voice,790857451.pdf>

Често се певање пореди са атлетиком (Alderson, 1979) јер укључује велики број мишића. Да би неко могао да трчи, мора да се загреје и вежба. Исто је и код певања. И певање и атлетика захтевају развој вештина. Филипс (Phillips, К., Н. 1985, 1986) тврди да је певање вештина и да ће деца, уколико не уче вештину правилног певања, усвојити навике неправилног певања. То ће ометати њихов даљи вокални развој. Рич (Rich, 1946) у својој књизи (Lowell Mason) истиче да певање треба да чини основу наставног програма у јавним школама. Деца треба што раније да почну да учење певања (Curtis, 1895), јер нема детета које чује и говори а да не може и да пева (Russell, 1931: 246-247). И други аутори истичу значај вокалне обуке у основној школи (Miller, 1985; Wassum, 1979).

Развој вокалних способности ученика мора да прати ефикасна вокална настава прилагођена узрасту ученика. Иако међу вокалним педагозима постоје неслагања око редоследа секвенци у учењу и усвајању принципа вокалне технике, могуће је пронаћи одређен редослед подржан од стране већине истраживача ове области. Као прве секвенце истичу се став и положај тела и дисање (Aaron, 1992; Collins, 1981; Corbin, 1986; Decker, 1975; Ehmann, 1968). Даљи рад у редоследу секвенци у раду на вокалној техници није исти код поменутих аутора. Углавном сви наводе исте секвенце али у различитом распореду (фонација, резонанца, дикција, позиција језика, квалитет тона и др.)

У наредним поглављима објаснићемо основне услове за неговање и развој вокалне технике прилагођене узрасту о ком говоримо у овом раду.

#### **4.4.1. Техника певања на млађем школском узрасту**

Вокални звук је једна од карактеристика које дефинишу човечанство. Звуке људи производе својим гласом када говоре или певају. Један од најлепших инструмената јесте дечији глас. У начину добијања тона пореди се са дувачким инструментима. Као три најважнија чиниоца за постанак гласа педагози певања истичу:

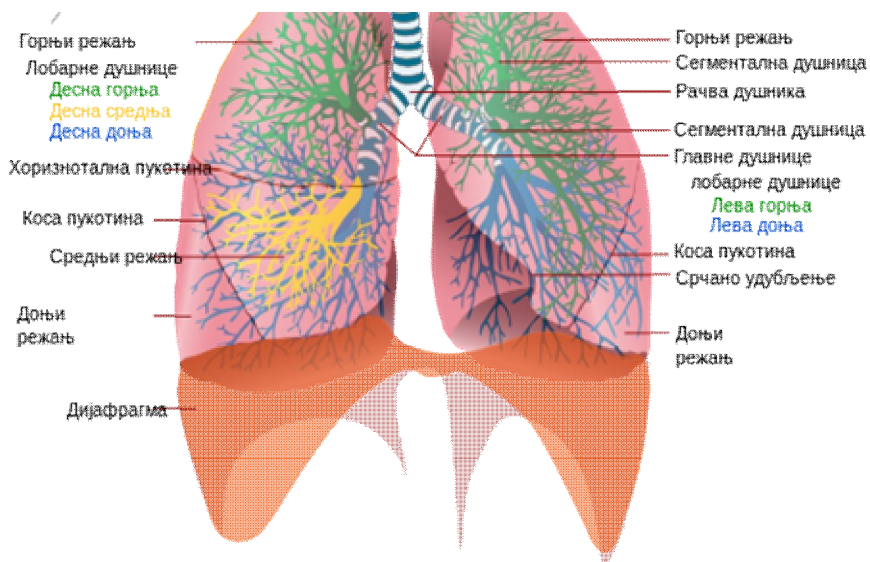
- а) дах као покретну, моторну силу којом певач управља дишном мускулатурном, тј. дијафрагмом и међуребраним мишићима,
- б) гласнице као мишиће који производе тон,

в) резонаторе, тј. усну и носну шупљину које тону дај боју, заокруженост, волумен и лепоту (Манастериоти, 1973:82).

Певачки инструмент се састоји од органа за:

1. дисање - плућа, душника, душница и дијафрагме (Слика бр.3)
2. стварање тона - гркљана и гласница (Слика бр.4 и Слика бр. 5),
3. обликовање тона - ждрела и усне шупљине, језика, тврдог и меког непца, доње вилице и носа) (Слика бр.4).

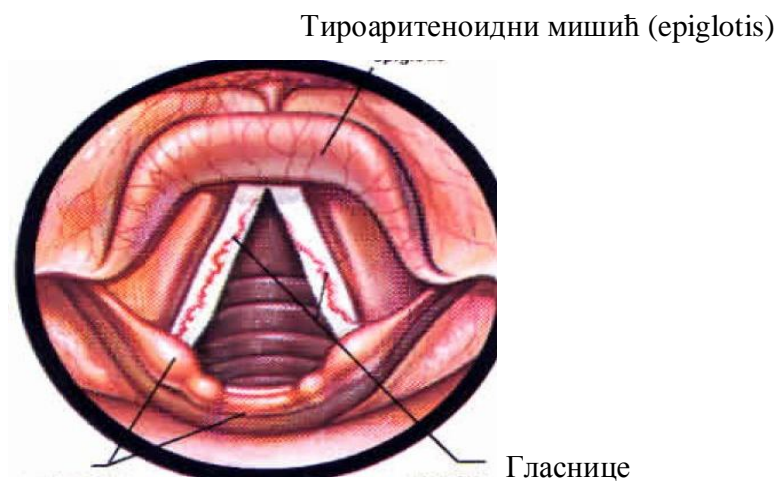
Слика бр.3: *Графички приказ органа за дисање*



Слика бр.4: *Графички приказ органа за стварање и обликовање тона*



Слика бр. 5: *Графички приказ гласница*



Аритеноидне хрскавице

Процес настајања тона почиње удахом и припремом за певање. У тренутку настајања тона даху, који покреће певање, супроставља се отпор напетих гласница. Притисак ваздуха који настаје при издисању раставља гласне жице. Оне се одмах након тога приближавају. „Та игра растављања и приближавања гласница, која се понавља, узрокује титрање ваздуха који излази из плућа. Када ваздух пролази кроз гласнице, настаје основни глас“ (Манастериоти, 1973:83). Овакав тон произведен гласницама је сувише слаб, али се појачава уласком у неки резонантни простор. „У човечијем телу постоји више резонантних простора, различитих по врсти и величини, а делимо их у две групе: резонантни простори у глави и резонантни простори у грудном кошу. Ти резонантни простори не могу имати сталан, непромењив облик као што имају резонантни простори музичких инструмената. Правилним дисањем ти се резонанти шире” (Манастериоти, 1973:83).

#### **4.4.2. Дисање**

Док причамо или радимо ми не размишљамо о дисању. У певању је дисање свесна активност и основни механизам за певање. Ученик мора да усклади певање са количином даха коју има и удахне што већу количину ваздуха. Из тих разлога вежбе дисања примењују се пре певања како би временом постале активност о којој ученик не размишља. Дисање у певању разликује се од дисања када говоримо, јер глас мора да има подршку узетог даха. Како у процесу певања користимо комбиновано дисање (костоабдоминално), потребно је ученицима прво објаснити да се дах узима кроз нос и шаље у стомак и доњи део плућа да би имали осећај да га шире. Већина ученика подиже рамена приликом удаха што је погрешно. Најједноставнији начин за објашњење узимања даха јесте да ученици удахну ваздух када леже. Венард (Vennard, 1967) истиче да дечаци дишу стомаком а девојчице грудима и зато препоручује вежбу у којој се на стомак у лежећем положају стави књига. Може се рећи ученицима да стомак приближе клупи и да удисањем ваздуха покушају да помере клупу. Одржавање тона на константном притиску ваздуха и подршци удахнутог ваздуха је од фундаменталног значаја за певање (Alderson, 1979; Decker, 1975, 1977a).



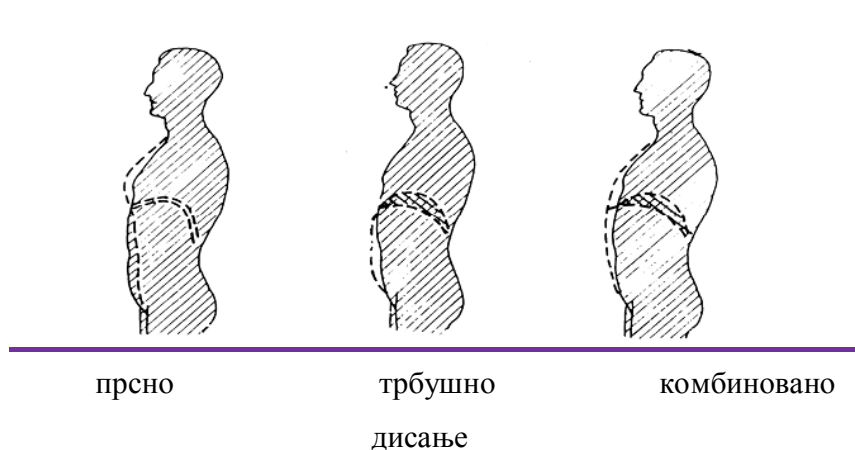
Важно је, такође, да децу при дисању одвикавамо од дизања рамена и тражимо да држе главу мало напред и истуре прсну кост као „оперски певачи“ или као да имају круну на глави. У почетку ћемо те вежбе изводити подражавањем појава и радњи из природе, а касније са свим подесним сугласницима чији изговор добро регулише издисање, нпр. „ссс“, „ффф“ и други.

Пет услова правилног удисања су:

- 1) удисање кроз нос,
- 2) костодијафрагматично удисање,
- 3) удисање лагано или брзо по вољи,
- 4) уједначено удисање,
- 5) тихо или нечујно удисање.

Најбоља вежба за постизање удисања по вољи лагано или брзо јесте ритмичко дисање. Уједначено удисање значи да ваздух не треба узимати на махове, већ једним током (Стаматовић-Николић, 1950). На Слици бр. 6 видимо положај дијафрагме у зависности од врсте дисања.

Слика бр. 6: *Прсно, трбушно и комбиновано дисања*

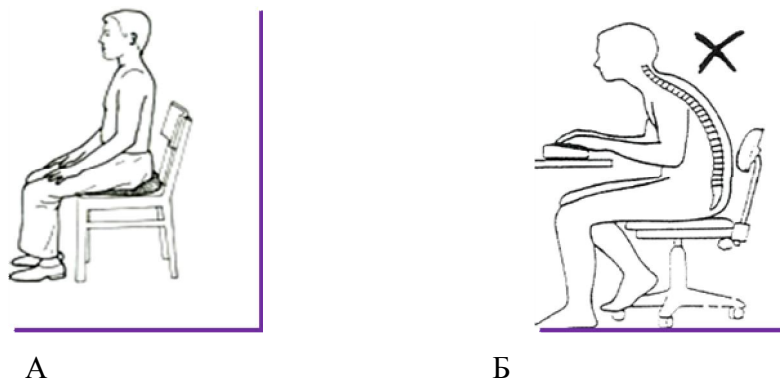


#### 4.4.3. Правилан положај тела

На часовима ученици углавном седе те ћемо из тих разлога објаснити положај тела приликом певања у седећем положају. Положај главе је као да имамо круну на глави. Рамена су опуштена. Најважније је да кичмени стуб буде прав како би дијафрагма имала чврст ослонац и могла правилно да регулише потрошњу ваздуха (Слика бр. 7). Усправним седењем се омогућава дијафрагми да спречи нагло враћање затегнутог доњег трбушног мишића у нормалан положај (Лекић, 1955).

Слика бр 7: *Правилан положај тела*

*А - правилно и Б – неправилно*



#### 4.4.4. Правилна дикција

Јасан изговор текста у песми назива се дикција. Обухвата потребну активност говорних органа: усана, језика, усне шупљине и зуба. Са становишта артикулације постоје две групе гласова: вокали и консонанте. Говорна јединица је слог а вокали су носиоци звучности слога. Певачка техника захтева да вокали буду изговорени чисто, са оштро изговореним консонантима и јасним прелазима између појединих слогова. Да бисмо то постигли, потребно је увежбати исправне покрете целог говорног апарата, а најпре покрете језика и усана (Завршки, 1979). Консонанте можемо поделити по звучности,

начину и месту изговора. Код певања су безвучни консонанти непријатни. Зато их при изговору морамо замишљати на задатој висини тона. На крају речи треба их певати с кратким трајањем основног тона, али то мора бити укусно изведено. Код артикулације консонаната мора се увек пазити да они с вокалима чине једну целину. Сугласници пружају градацију и енергију и чине да вокали долазе живи (Lamb, 2009б). Они треба да буду артикулисани брзо крчећи пут за следећи звук вокала. Треба их лако и отсечно изговарати како би се неприметно спајали са вокалима и давали одговарајућу звучну целину. „Дечи треба назначити места где се сугласник образује и који органи видно учествују, а саму артикулацију оставити њима да врше према склопу својих органа”(Лекић, 1955:38).

Људски глас настаје координацијом органа за дисање, ларинкса и резонантног простора ждрела и уста. За говор је уз то потребно и обликовање тона које се постиже различитим положајем уста и језика. Говор је, дакле, координација покрета органа за дисање, ларинкса с резонантним простором и артикулације.

Основни положај усана код изговора самогласника је овалан. Он се модификује према потреби. Језик је опуштен, лежи на дну дупље, а врх лако додирује корен доњих предњих зуба. Код разних самогласника језик чини незнатне промене које деца не могу да схвате. Важно је подесити отвор уста и облик усана.

#### **4.4.5. Опустање вилице**

У свакодневном говору није потребно стварати простор у устима те вилица заузима положај мировања, док је у певању вилицу потребно спустити да би се добио добар тон и обезбедио простор за формирање тона. Она мора бити опуштена а никако напета. За настајање доброг тона потребно је вилицу спустити и отворити скоро дупло него у обичном говору (Lamb, 2009). Наставник мора ученицима показати како треба спустити вилицу што је ученицима у почетку смешно и необично. Ученицима говоримо да спусте вилицу а не да отворе уста, јер постоји много начина за отварање уста а само један за спуштање вилице. Вилица треба да „падне“ при чему су и мишићи лица опуштени као и вилица.

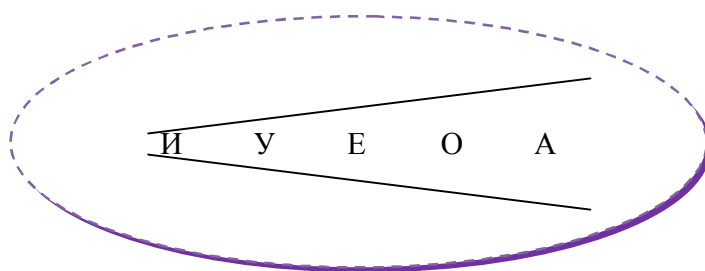
#### 4.4.6. Опуштен језик

Положај језика мења се у односу на вокал који се производи. Основно правило јесте да врх језика треба да се налазу на доњим предњим зубима у опуштеном положају (као облик длана када у њему држимо мало воде).

#### 4.4.7. Правилан положај уста

Правилан положај вилице и језика не гарантују и добар тон али их у формирању тона подразумева.

Слика бр. 8: *Графички приказ положаја уста приликом певања вокала*



На Слици бр. 8 видимо да су уста најмање отворена код вокала И а највише код вокала А. У објашњавању положаја усана ученицима наставник демонстрира сваки вокал певајући га прво сам и то најбоље кроз игру уз додавање сугласника сваком самогласнику. Најчешће су то сугласници М и Н јер су пре стварања вокала у изговору ових сугласника усне затворене а апарат за формирање вокала у природном опуштеном положају.

#### 4.4.8. Формирање вокала

Значај формирања вокала истичу између осталих Шван (Swan, 1973) и Декер (Decker, 1975).

Вокале можемо поделити у три групе:

- И, Е се изговарају тако да се језик приклони предњем делу тврдог непца,
- А се изговара тако што језик прилеже уз дно усне шупљине,
- О, У се изговарају тако што језик прилеже према меком непцу.

Формирање вокала:

- У се формира тако што се усне издуже у виду кружића,
- О се формира тако што се усне припремљене за изговор вокала У мало размакну,
- А се формира тако што се повећа размак између предњих зуба за величину првог чланка на палцу а усне имају положај који одговара таквом отвору уста,
- Е се формира тако што је размак између предњих зуба мањи него за изговор вокала А а усне имају изглед елипсе,
- И се формира тако што је размак између предњих зуба нешто мањи него за изговор вокала Е, а усне се лако развлаче и образују спољашњу елипсу.

Треба пазити:

- да вокали не буду једнолично изговорени, него да при изговору појединих вокала уста и језик заузму правилан положај,
- да вокали не смеју бити сувише отворено постављени, нарочито у висинама (Lamb, 2009).

Код обликовања вокала ученици треба да мисле на један вокал док певају други. Ако ученици певају вокал Е треба да мисле на вокал О. Код певања вокала на млађем школском узрасту ученици имају тенденцију да „певају тон светло и површно“ (Lamb, 2009а) што је последица неправилне вокалне технике.

#### 4.5. Постављање дечјег гласа

Постављање дечјег гласа обухвата координацију органа певачког апарата: грла, гласних жица, душника, ждрела, плућа, бронхија, дијафрагме, темене, чеоне, носне и усне шупљине. Само свесно вођеном радњом ових органа певачког апарата постиже се емисија певачког тона који је по квалитету садржајан, миран и лепо обојен, а да се при томе гласовни апарат не напреже (Завршки, 1979). Чиста интонација зависи од координације органа за дисање, гласница и резонантног простора. О напетости гласница зависи висина тона. Савршен тон настаје:

а) код дубоких тонова када вибрира и простор главе,

б) кад код високих тонова вибрира грудни кош који тоновима даје снагу и ширину.

На сваком часу би требало посветити десетак минута вежбама за обликовање тона. То је један од најважнијих задатака сваког педагога који долази у прилику да чува и сачува дечји глас.

Поступак при настајању тона јесте да након узимања даха кроз нос дах шаљемо у стомак и задржимо га дијафрагмом, а затим га постепено испуштамо. Ваздух пролази преко гласница те настаје основни тон. Затим се појављују нустоновни резонантног простора и тако формирају нови заједнички тон који је лепши и носивији и специфичан по боји. Формирани тон може бити тврдог или меког постава. Тврд настане ако кроз затворене и напете гласнице нагло испустимо ваздух. Мек постав настане ако су гласнице опуштене и ваздух слободно струји (Ракијаш, 1961).

Дечји глас је веома променљив и нестабилан. Он се мења при свакој неугодности и претераности. Дечји глас се такође мења и када се певају песме чији је тонски опсег већи од просечног обима дотичног узраста. Гласне жице су најосетљивије и треба их чувати. Свако прекомерно напрезање повлачи за собом промену гласа (Лекић, 1954).

Сувише високи као и претерано ниски тонови изазивају неприродно, штетно треперење гласница, а то условљава крештав и храпав глас.

Крештавост, промуклост, неуједначеност и неиздржљивост дечјег гласа је, у већини случајева, последица неправилног рада са децом. Гласне жице промене свој природан

облик, а често и оболе од форсираног певања. Деца са оштећеним гласним жицама имају слабу изражајност, дикцију, вокализацију и нечисту висину. Претерано напрезање неразвијених органа за певање, штетно утиче на развијање осећања за неговање песме (Лекић, 1954).

У току целог школовања потребно је непрестално бринути о правилном дисању и исправном држању тела приликом певања (Novačić и сар., 1987).

#### **4.6. Утицај окружења на развој вокалних способности ученика**

Услови у којима дете упознаје смисао музике, стиче сазнања и учи музику зависе од бројних социолошких, педагошких, емотивних, психолошких и културних фактора. Такође зависе и од социолошког и психолошког контекста генетских потенцијала детета стечених у везама са окружењем у којем оно живи (Smithrim и Uritis, 2007:2). Из тих разлога осврнућемо се на утицај породице и учитеља на развоју вокалних способности ученика.

##### **4.6.1. Улога породице у развоју вокалних способности**

Често се међу теоретичарима музике и у пракси може чути мишљење да се извођење музике сматра „вештином коју поседују само они који су „талентовани“ или „надарени“ и верује се да је последица специјалног биолошког дара који поседује мали број људи“ (Богуновић, 2008: 162). Иако су у великој мери наследне особине важне за постизање музичке успешности, оне без деловања средине, пре свега породице, не долазе до изражаја. Свако дете је рођено у одређеном друштвеном и културном контексту. Њега одређују географски положај, вероисповест, националност, економски ниво, политички услови, вредности заједнице, родитељске вредности и начин живота (Smithrim и Uritis, 2007:4). Породица као једна од најстаријих људских институција доживела је многе трансформације на индивидуалном плану, које су се рефлектовале првенствено на промене животног стила и породичне структуре. Без обзира не њену структуру, животни стил или запосленост родитеља, дете представља интегрални део живота у породици.

Породица је место где се дете развија физички, интелектуално, где развија осећаје и особине, социјалне и моралне вредности, те где се ствара и развија породични идентитет (Росић и Злоковић, 2002: 23). У породици дете добија прве представе о уметности доживљавањем при певању родитеља и где формира прве утиске о музици који касније могу бити развијани кроз наставу у школи. Кроз садржаје певаних песама родитељи васпитавају децу и преносе им естетске и моралне вредности (Jeremić, Ognjenović и Brtka, 2011b).

У повољној породичној средини стећи ће се и услови за музички развој детета. Музичка социјализација „подразумева процесе учења кроз које особа расте у оквирима музичке културе и развија и прилагођава своје музичке способности, искуства и вредности у међусобној повезаности са социјалним, културним и материјалним окружењем“ (Gembris, 1998:157). Средина у којој дете расте и развија се утиче на развој природних потенцијала детета и може бити одлучујући фактор у реализацији дечјих музичких потенцијала.

Детету треба пружити прилику да упозна лепоте природе, литературе, слика, музике и других уметничких дела. „Од породице се очекује да буде репрезент универзалних општељудских вредности и да се ефекти њене функционалности у великој мери рефлектују на функционалност друштва у целини“ (Зуковић, 2007: 79). У породици дете од родитеља учи песме слушајући и певајући и тиме активно учествује у изградњи међусобних односа, пре свега емотивних и естетских. „У процесу естетског васпитања у породици нарочито је важно обратити пажњу на „естетику свакодневног живота“ и „естетику моралног понашања“ (Поткоњак, 1974:158). Родитељи могу много помоћи детету да уочава лепо и да у њему ужива ако са њим разговарају, дају му неопходна знања, обавештења и сл. Како истиче Поткоњак (1974) породица може много учинити и на развијању стваралачких способности детета подстичући дете да изражајно прича, рецитије, да пева и црта. Многе породице не схватају праву суштину естетског васпитања па децу ради престижа уписују у музичке школе и тиме нарушавају могућност да дете само одабере и пронађе пут до свог интересовања у развијању музичких диспозиција а самим тим и музичког талента (Jeremiћ и Павловић, 2011c).



Од карактера и квалитета интеракције зависи које ће вредности дете усвојити, јер дете које живи у породичном окружењу где се развија љубав према музици развиће позитивне ставове према музици за цео живот. Станојловић (1996) истиче да породица пружа могућност разноврсних комуникација које се остварују у посебној социоемоционалној и психолошкој клими прожетој осећањем родитељске љубави и љубави деце према родитељима, што је у складу са потребама емоционалног развоја детета. И зато од певања у породици и односа породице према културним садржајима и средствима масовне културе зависи когнитивни и мотивациони развој детета, па и развој музичког талента. Дете које од првих дана живи у окружењу испуњеном песмом развија се у свету мелодија чији је позитиван утицај познат од давнина. Постоје разне студије које говоре о утицају породичне средине на музички развој детета. Према Шутер-Дизон (Shuter-Dyson, 1985) у породици која подстиче музички развој детета родитељи певају заједно са дететом, слушају заједно музику са техничких медија, купују играчке у облику музичких инструмената, имају своју музичку датотеку снимака, имају неки инструмент на коме може да се музицира. Када детету певамо од самог рођења, ми делујемо не само на музичке диспозиције него му преносимо и део културног наслеђа кроз народне песме које су и настајале у условима свакодневног живота. Утицај породице која рано ствара стимулативну климу за развој музичких потенцијала као и поступци који могу да имају усмеравајући карактер и утицај на интересовања и музички развој детета, веома су значајни. Истраживања показују да излагање детета раним и систематским музичким искуствима доприноси развоју одређених видова интелектуалних способности, бољој координацији покрета, концентрацији, памћењу и развоју осетљивости за разумевање и доживљавање музике. Gembris (1998) наводи да се развој музичких способности остварује и кроз слушање музике, касније кроз заједничко певање и свирање, као и кроз подршку родитеља за бављење музиком. Утицај средине према Богуновић (2008) дешава се на три могућа начина: дете може бити у прилици да пасивно истовремено користи генетски материјал и музички повољну средину када живи у породици која обезбеђује музичке утицаје. То су породице професионалних музичара, образованих чланова, музичке активности, интересовања, присуство музичких инструмената, слушање инструменталног извођења родитеља. Други начин је повезаност између урођеног и стеченог где ће дете

које воли музику изазвати веће музичке утицаје од онога које није заинтересовано. Трећи начин је активна повезаност урођеног и стеченог када дете активно селекује понуде из окружења и обликује их у складу са својим наследним особинама.

У породици дете развија своје диспозиције под утицајем родитеља. Што је узраст мањи утицај је већи. Породица и њен утицај смањују се одрастањем детета, али никада не престају. Оно што породица утка у дете школа наставља. Све подразумева позитивну мотивацију ученика. Осим родитеља у току развоја музичког талента значајну улогу имају васпитачи, учитељи, наставници као и опште образовноваспитне установе, и државне и стручне институције.

#### **4.7.2. Улога учитеља у развоју вокалних способности**

*„Учитељ је човек који тешке ствари чини лакима“*

*Ralph Waldo Emerson*

Нове социјалне и културне перспективе учења подстичу нас да одаберемо методе које ће бити у интеракцији са задацима и активностима у разреду и особинама наставника и ученика (Nancy E. Perry, Julianhe C. Turner, и Debra K. Mayer, 2006:345). У теоријским радовима и истраживањима психологије учења и наставе уврштен је друштвени конструктивистички приступ који учење тумачи као конструкцију знања онога ко учи. У оваквом окружењу наставник је креатор, моделатор атмосфере у којој се ствара ситуација за учење у циљу развоја ученика или специфичне групе са којом ради (Антић, 2010; Nadegaard, 1990; Виготски, 1996; Ivić, 1996; Маринковић, 2010).

Учитељ у разреду примењује методе рада којима перманентно утиче на унутрашње музичке особине ученика и поставља нове задатаке у истраживању музичких потенцијала ученика. Учитељ ствара педагошку, друштвену и емотивну климу (Cameron и Carlisle, 2004) која обезбеђује услове за учење и будућност детета.

Одрастајући дете пролази кроз различите срединске утицаје које формирају његове личне диспозиције од увек присутне породице, преко предшколске установе до поласка у школу.

„Односи између ученика и наставника одређују климу васпитнообразовног рада. Од

природе односа ученика према наставницима зависи у највећој мери и њихов емоционални однос према учењу и понашање. Наставник је кључ добре или лоше ситуације за учење“ (Јурић, 1988:79). Учитељ може да утиче на развој музичких потенцијала утолико што ће активирати оно што дете донесе из породичне средине и омогућити му да га даље развија у складу са својим индивидуалним максимумом. Улога учитеља нарочито је значајна код оне деце која не долазе из музички стимулативне породице. „Сва деца не живе у истим срединама и не расту у истим приликама“ (Јовановић, 1972:16).

У основној школи учитељ има важну улогу јер су наставним програмом одређени само општи циљеви и задаци предмета у целини и по разредима, а даља оперативна разрада циљева и задатака препуштена је учитељима као својеврстан вид слободе у креирању наставног процеса. На који начин ће учитељ испунити циљеве и задатке овог предмета зависи од његове музикалности, креативности и стручне оспособљености. Он треба да ствара услове за стално напредовање ученика у развојном погледу и учењу непрекидним увођењем нових подстицаја, активности и садржаја. Учитељ мора ученику пружити могућност примењивана, вежбања и унапређивања музичке предиспозиције у складу са својим индивидуалним максимумом и личним интересовањима. Тиме ће обезбедити укључивање ученика у додатну наставу и остале ваннаставне активности или их усмерити у основну музичку школу. Креирајући музичко изражавање кроз основна средства музичког израза ритам, мелодију, хармонију, динамику, темпо, артикулацију и тонске боје учитељ ће вокалне способности усмерити према индивидуалном развоју ученика. „Дететова природа односи се на његове развојне вештине, темперамент и личност, док се васпитање односи на вештине родитеља и других особа које воде бригу о детету и њихов темперамент и њихове особине личности“ (Glascoe, 1996:106).

Садржаји наставе предмета Музичка култура кроз време су се мењали али су увек истицали добро образованог и својој професији посвећеног учитеља. Он је представљао важну карику у стицању знања ученика и квалитета процеса учења. „Наставници су после родитеља најутицајније особе у раном периоду музичког развоја зато што они доприносе развоју музичких способности али и музичког укуса и вредности. Они су модели за учење и кључни промотери мотивационог развоја у добром или лошем смислу“ (Богунуовић

2008:207). Улога учитеља на млађем школском узрасту састоји се у његовим компетенцијама и вештини да ученике упуту у овладавање когнитивним, емоционалним и психомоторним процесима усвајања знања у циљу развијања музичких способности. Овако сложене процесе учитељ остварује и пружа сваком ученику без обзира на његове индивидуалне музичке способности или музички таленат. У оквиру свог рада уочава и идентификује музички талентоване ученике. Зато су његови циљеви комплексни и високо постављени. Уколико преуранимо и невешто проценимо ученика, можемо негативно утицати на његов музички развој. Учитељ је стога ментор, експерт, водич, саветник, пријатељ, родитељ и модел. Богуновић (2008:209) наводи да „у почетним фазама, када се гради интересовање за област, важне су његове личне особине (љубазан, весео, центриран на процес наставе), а у фази развоја када посвећеност ученика за домен расте, његова улога постаје важна у достизању вештина и компетенција (снажан, поштован, компетентан, захтеван)“ Исти аутор (2008:224) на основу увида у преглед ставова и истраживања констатује да су за квалитетну експертску наставу, посебно на млађем узрасту важни академско знање, познавање општих стратегија подучавања, добро планирање, компетентност и вештина подучавања, личне особине и комуникација наставника са разредом или учеником која укључује и познавање личних особина ученика и њиховог социјалног и културног миљеа. „Развој уметничких интересовања не своди се само на један јединствен систем утицаја (процес сазревања) или средине (процес васпитања и учења), већ на прихватање чињенице да је конкретна личност не продукт, већ творац властитог развоја“ (Гајић, 1999:222). Креирајући музичко изражавање кроз основна средства музичког израза ритам, мелодију, хармонију, динамику, темпо, артикулацију и тонске боје учитељ ће музичке предиспозиције ученика усмерити према властитом развоју ученика. „Развој се одвија кроз трансакцију која се темељи на међусобном испреплетану дететове природе и васпитних утицаја које прима. Дететова природа односи се на његове развојне вештине, темперамент и личност, док се васпитање односи на вештине родитеља и других особа које воде бригу о детету и њихов темперамент и њихове особине личности“ (Glascoe, 1996:106). Најважнији задатак учитеља јесте да препозна дететове развојне вештине и музичке диспозиције те усмери њихов даљи развој.

Од музикалног, креативног и стручно оспособљеног учитеља и од познавања вокалне технике зависи квалитет певања ученика као и да ли ће се и на који начин испунити циљеви и задаци овог предмета. Улога учитеља на млађем школском узрасту састоји се у „вештини“ да ученике упуту у овладавање когнитивним, емоционалним и психомоторним процесима усвајања знања. Певање обухвата развијену вокалну технику, као предуслов за стицање нових знања, емотивну и афективну способност извођења музике. Овако сложене процесе наставник остварује и пружа сваком ученику без обзира на његове индивидуалне музичке способности.

Сваки ученик поседује урођену музикалност и интересовање за изражавање осећања певањем, јер је оно најприроднији пут до музичке уметности. „Педагошки значај развоја уметничких интересовања јестеу томе што се кроз раст и богаћење естетских моћи личности у човеку остварују најсублимније хумане вредности“ (Гајић, 1999:16). Зато знања стечена путем доживљаја у певаним песмама остају трајна и омогућавају стицање и усвајање нових знања. У основној школи, на млађем школском узрасту, учитељ има важну улогу јер су наставним програмом одређени само општи циљеви и задаци предмета у целини и по разредима. Даља оперативна разрада циљева и задатака препуштена је учитељима као својеврстан вид слободе у креирању наставног процеса.

Истраживања показују да излагање детета раним и систематским музичким искуствима доприноси развоју одређених видова интелектуалних способности, бољој координацији покрета, концентрацији, памћењу и развоју осетљивости за разумевање и доживљавање музике (Gembris, 1998). Како наводи Gembris (1998) развој способности остварује се и кроз само слушање музике, касније кроз заједничко певање и свирање, као и кроз подршку родитеља за бављење музиком.

Аутори (R. Wiggins и J. Wiggins, 2008; Mils, 1991) истичу образовање учитеља за извођење наставе музике. Мало пажње посвећује се музичком образовању учитеља. Проблем који се јавља је недовољна обученост за извођење наставе овог предмета. И они постављају питање да ли на млађем школском узрасту наставу музике треба да изводе стручни професори.

У Сједињеним Америчким државама уметност је уведена као део стручног усавршавања наставника у основним школама. Истовремено стандарди наставног плана и

програма ограничавају слободу и креативност наставника у процесу извођења наставе. Бери Орек (Barry Oreck, 2006) сматра да способност укључивања уметности у разред омогућава ученицима да истражују и дођу до сазнања, да нађу и следе проблеме, дођу до једноставних решења. То од учитеља захтева познавање уметничке педагогије. Од наставника у Онтарију очекује се да ће научити плесну, драмску, музичку и визуелне уметности у оквиру елементарног програма образовања. Најчешће уметничке дисциплине уче се без основних знања о основним концепцијама и вештина у уметности (Andrews, 2008).

Истраживања у свету показују да је и код њих присутан проблем реализације музике од стране учитеља. Вигинс Р. и Вигинс Ј. (R. Wiggins и J. Wiggins, 2008) у свом раду „Основно музичко образовање у недостатку стручњака“ (Primary music education in the absence of specialists) истичу значај припреме и образовања учитеља за извођење наставе музике. Према њиховом истраживању, које је обухватило педесет учитеља у пет основних школа у Енглеској, учитељи услед недовољне обучености за овај предмет не реализују наставу и желе стручног наставника за музику. Аустралијски аутори (Garvis и Pendergast, 2011) у свом раду „An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education“ долазе до закључка да је ефикасност наставе већа код наставника или учитеља који су у раном детињству и сами учили музику. Анкетирани учитељи изјављују да су њихове стечене компетенције у образовању добре за математику и енглески језик и далеко су испред било које уметности. Интересантан је податак да се многи учитељи у раном детињству нису бавили музиком па је сада ни у својим учионицама немају. Ово показује значај бављења музиком од раног детињства. У истраживању под називом „The first year of teaching in primary school: Where is the place of music?“ („Прве године наставе у основној школи: Где је место музици?“) де Врис (deVries, 2011) поставља питање да ли је важније време посвећено музичком образовању у основној школи или квалитет музичке наставе? „Наставни план и програм разликује се од општине до општине и веома је тешко открити шта се дешава у учионици на часу музике“ (deVries, 2011:2). Истраживање Хајнинга (Heuning, 2011) у раду „I Can't Sing! The Concept of Teacher Confidence in Singing and the Use within their Classroom“ („Ја не могу да певам! Концепт поверења учитеља у коришћењу певања у настави“) показује да су учитељи више

забринути за извођење наставе музике од других предмета, јер немају поверење у своје личне музичке способности иако музику сматрају предметом који чини језгро наставног плана и програма (Јеремић, 2012а).

Ако је улога наставника да креира и остварује наставни процес у циљу квалитетне наставе, онда је образовање наставника циљ сваке реформе образовања и важан део унапређења образовног система (Ben-Pertz, 2000; Buchberger, Campos, Kallos и Stephenson, 2000; Van Driel, V.H., Beijaard, D. и Verloop, N 2000; Darling-Hammond, 2000, Lieberman и Miller, 2000).

\* \* \*

Савремена збивања на глобалном плану утичу на све области друштено корисних делатности, па тако и на уметност. Једна од најважнијих уметности светске уметничке баштине је музичка уметност. Тешко је набројати све уметнике чија дела су одолела зубу времена и у данашње време звуче савремено и иновативно. За музику слободно можемо рећи да надилази просторне и временске баријере.

Узимајући у обзир све друштвене и социјалне узроке који утичу на креирање наставног процеса морамо рећи да се кроз историју положај предмета Музичка култура у основној школи мењао. У Певању како се предмет некада називао усвојеност знања није мерена исходима часа. У Музичкој култури како се данас предмет назива се усвајају знања без певања. Наставни планови и програми израђивани су према концепцијама образовања у складу са развојем и смерницама друштва. Према консултованој литератури, нашим сазнањима из наставничке праксе, разговора са наставницима из ранијег система образовања и васпитања, сматрамо да се од послератног периода до данас тежило усавршавању наставног процеса и проналажењу наставног модела који ће одговорити на постављене циљеве и задатке образовања.

Један и то веома значајан показатељ успешности везан за певање као интегрални део образовања и културе ученика и исхода самог предмета биле су смотре хорова ученика основних школа. Постојање хорова представљало је традицију хорског певања и културу једног народа још од 1838. када је основано Панчевачко српско црквено певачко друштво и 1853. када је основано Београдско певачко друштво. Фестивал дечјих хорова

Србије настао је 1969.године и сваке године је окупљао на десетине хиљада певача и више стотина хорова. Кроз све наставне планове и програме садржаји програма предмета Музичка култура били су добро постављени, али се њихова реализација постепено губила. Ово потврђује смотра хорова Србије данас јер имамо мали број учесника и ниско постављене критеријуме хорског певања у основној школи (Јеремић, 2012а).

Без афективних способности реаговања које се на млађем школском узрасту манифестују кроз развој вокалних способности нема надахнућа нема уметности, нема наставног процеса у ком се знања стичу откривањем музике и музичких законитости и „остварује естетички услов који уметности обезбеђује комуникациону функцију“ (Caune, 1997:102).

За музичке педагоге који раде са ученицима на млађем школском узрасту и на основу консултоване и изнете литературе дефинисали смо основне појмове везане за извођење музике певањем. Наука која се бави законитостима правилног формирања и репродуковања тонова назива се *Певање*. Способност перцепције, когниције и репродукције одређене мелодије са елементима афективног назива се *Вокална способност*. Начини и путеви у развијању вокалне способности и певања јесу *Вокална техника*. Она обухвата поступке приказане у овом поглављу и ослањају се на подучавање које садржи равнотежу информација, маште и искуства. Следећи дефиницију иновације као приступа у осмишљавању, креирању и мотивисању ученика у усвајању вокалне технике осмишљен је и иновативни методички приступ приликом учења песме по слуху. *Методички приступ* је осмишљен дидактичко-методички поступак у усвајању песме по слуху. *Модел* у ИМП је облик образовног рада наставника у процесу учења нове песме и мелодијско ритмички образац за распевавање.

У наставку рада ћемо у оквиру емпиријске провере резултата истраживања прихватити ова одређења појмова.



## **II ЕМПИРИЈСКИ ДЕО РАДА**

## **1. Методолошки оквир истраживања**

У теоријском делу рада дат је преглед методичких приступа и модела приликом усвајања песме по слуху. Модели представљају смернице учитељима у њиховом раду али резултати рада нису у довољној мери видљиви. Ако за резултат узмемо певање ученика у хору или анализирамо вокалне способности ученика видећемо да хорова скоро да и нема у школама, а вокалне способности ученика су на ниском нивоу. Оно што је заједничко за све приступе у раду учитеља у обради или усвајању песме по слуху јесте развој не само вокалних него и музичких способности ученика, њихово мисаоно активирање и активна перцепција и репродукција музике.

Један од начина да утврдимо да ли иновативни модел у раду на усвајању песме по слуху даје најбоље резултате јесте и да га експериментом и верификујемо. Из тих разлога одабрали смо педагошки експеримент као опште прихваћен метод за утврђивање ефикасности сегмената образовноаспитног рада.

Сврха овог рада јесте да верификује проучавани феномен (ефекти примене иновативног модела за распевавање и методичког приступа у раду на учењу песме по слуху ) помоћу експеримента са паралелним групама.

### **1.1. Значај предмета истраживања**

У данашњој настави један од проблема наставе предмета Музичка култура ученика основне општеобразовне школе јесте питање односа према иновацијама које се односе на стручно-педагошки рад. Методички медијално и нестручно организовани часови предмета Музичка култура не само да формирају лош музички укус код ученика већ их и емоционално депримирају и инхибирају њихове генетичке музичке потенцијале. Овај проблем је нарочито истакнут када су у питању ученици млађег школског узраста. Један од разлога таквог стања може бити и то што је одабир студената за упис на педагошке факултете када говоримо о њиховим музичким способностима на веома ниском нивоу. Такође, ови студенти не могу у оквиру постојећих наставних садржаја на факултетима да постигну задовољајући ниво музичког знања који ће им као учитељима омогућити

компетенције релизатора наставе предмета Музичка култура. Учитељски кадар нема обавезна стручна усвршавања из области предмета Музичка култура што додатно доприноси да се часови овог предмета чак лоше импровизују. То се негативно одражава на развијање музичких способности ученика млађег школског узраста. Претпостављамо да разлог оваквом запостављању предмета Музичка култура лежи у чињеници да је овај предмет маргинализован у општем васпитнообразовном процесу и да поред наставних предмета Физичке и Ликовне културе спада у такозване мање важне предмете. Овакав став државе према овим предметима генерално лоше утиче на развој ученика и рефлектује се на њихов свеукупни психосоматски развој и статус током целог живота.

Значај и оправданост за истраживањем у овом раду јесте и у чињеници да је оваквих радова на нашим просторима мало. Преглед одбрањених и одобрених докторских дисертација које се баве различитим проблемима у оквиру наставе музике, од 1986. године па до данас даје Дробни (Дробни, И. 2010). Ниједна од ових дисертација не бави се проблематиком вокалних способности ученика млађег школског узраста.

Релеванти статистички подаци о ефикасности примењеног методичког модела у обради песме по слуху као и недостатак радова из ове области говоре о оправданости истраживања које је спроведено.

## **1.2. Предмет истраживања**

У овом делу раду покушали смо да утврдимо у којој мери настава која се реализује према планираном и усмереном моделу методичког приступа усвајања песме по слуху, са укљученим елементима вокалне технике у моделима за распевавање омогућава развој вокалних а самим тим и музичких способности ученика, утиче на квалитет певања ученика и на разумевање феномена музике што је крајњи циљ и исход овог предмета. **Предмет** овог истраживања представља експерименталну проверу могућности развоја вокалних способности ученика применом иновативних методичких приступа у настави предмета Музичка култура у првом циклусу образовања и васпитања у основној општеобразовној школи.

**Суштина предмета** истраживања јесте утврдити да ли је могуће планираним и усмереним моделом методичког приступа усвајања песме по слуху са елементима вокалне технике код ученика млађег школског узраста утицати на квалитет певања и развијати њихове вокалне способности. Ефекти примене иновативног модела методичког приступа усвајања песме по слуху јесу активна спознаја естетских и сазнајних елемената музике која започиње тек када ученик знања о музици може да повеже са звуком или песмом коју слуша и пева.

### **1.3. Циљ и задаци истраживања**

Циљ истраживања је валоризовање иновативних модела методичког приступа, односно утврђивање њихове ефикасности у раду са ученицима другог разреда основне општеобразовне школе у реализацији наставне области Извођење музике певањем песама по слуху и развијања вокалних способности (у оквиру наставног предмета Музичка култура). Овако дефинисан циљ истраживања укључује сазнајни и практичан ниво истраживања.

Сазнајни ниво циља истраживања јесте утврђивање степена развоја вокалних способности ученика након примена иновативног методичког приступа у усвајању нове песме по слуху.

Практични ниво циља истраживања јесте да на основу добијених резултата укажемо на значај методичког приступа у развоју не само вокалних него и музичких способности ученика као и да дамо одређене смернице учитељима у раду на развијању вокалних способности ученика.

Из циља истраживања произилазе следећи истраживачки задаци:

1. Извршити процену вокалних способности ученика на основу провере развијености мелодијског слуха, осећаја за музички ритам, музичку меморију, емоционалну осетљивост на музичке утиске и квалитет певања експерименталне и контролне групе другог разреда основне општеобразовне школе.
2. Извршити процену вокалних способности ученика експерименталне и контролне групе.

3. Извршити процену квалитета музичке меморије испитаника експерименталне и контролне групе.
4. Извршити процену емоционалне осетљивости или афективне осетљивости испитаника за слушањем песме у тренутку извођења, жеље за певањем и осетљивости на музичке утиске експерименталне и контролне групе.
5. Извршити процену осећаја за музички ритам испитаника експерименталне и контролне групе ученика другог разреда основне општеобразовне школе.
6. Извршити процену квалитета певања ученика која се манифестује елементима вокалне технике.
7. Испитати интересовања ученика за наставну област Извођење музике певањем.
8. Утврдити степен оспособљености учитеља за реализацију методичког приступа обраде песме по слуху.
9. Извршити процену вокалних способности, музичке меморије, емоционалне осетљивости, музичког ритма и квалитета певања ученика у односу на пол испитаника.

#### **1.4. Хипотезе**

На основу теоријског приступа предмету истраживања, методичког приступа у наставној области Извођење музике певањем и постављеног циља и задатака истраживања формулисане су следеће хипотезе од којих се пошло у истраживању.

**Општа хипотеза гласи:**

**ХО** – Постоје статистички значајне разлике у вокалним способностима ученика на основу провере развијености мелодијског слуха, осећаја за музички ритам, музичку меморију, емоционалну осетљивост на музичке утиске и квалитет певања између ученика који су обухваћени иновативним методичким приступом (Е) и ученика који нису обухваћени иновативним методичким приступом (К) у корист испитаника експерименталне групе које се приписују иновативним методичким приступима.

### **Посебне хипотезе гласе:**

**X1** – Претпоставља се да ће ученици Е групе постићи статистички значајно боље резултате кад је реч о вокалним способностима у односу на К групу.

**X2** - Претпоставља се да ће ученици Е групе постићи статистички значајно боље резултате кад је реч о квалитету музичке меморије у односу на К групу.

**X3**- Претпоставља се да ће ученици Е групе постићи статистички значајно боље резултате емоционалне способности или афективне осетљивости за слушањем песме у тренутку извођења, жеље за певањем и осетљивости на музичке утиске у односу на К групу.

**X4** - Претпоставља се да ће ученици Е групе постићи статистички значајно боље резултате осећаја за музички ритам у односу на К групу.

**X5** - Претпоставља се да ће ученици Е групе постићи статистички значајно боље резултате у квалитету певања који се манифестује елементима вокалне технике у односу на К групу

**X6** - Очекује се да ученици обе групе (Е и К) показују подједнако интересовање за за наставну област Извођење музике певањем.

**X7** - Очекује се да учитељи нису у довољној мери оспособљени за реализацију методичког приступа обраде песме по слуху.

**X8** - Не очекују се статистички значајно различити резултати према параметрима Скале за проверу вокалних способности ученика и то вокалних способности, музичке меморије, емоционалне осетљивости, музичког ритма и квалитета певања у односу на пол испитаника.

### **1.5. Дефинисање варијабли истраживања**

Одређивање основних појмова обухваћених у формулацији предмета истраживања и у складу са циљем и задацима истраживања, омогућило нам је да сачинимо листу варијабли да их јасно и прецизно дефинишемо на теоријској и операционалној равни.

Утврдили смо већи број варијабли које према функцији истраживања могу имати различит статус: независних, зависних и контролних варијабли.

У нашем истраживању примене методичког приступа и модела за упевавање вокална способност испитаника која се манифестује кроз овладавање вокалном техником гласа уз одређен степен развијености музичких способности представља **зависну варијаблу**.

Из ове тврдње произилазе и остале **зависне варијабле** истраживања:

- *степен развијености вокалних способности ученика* која се манифестује кроз певање познате песме (субтест I),
- *степен развијености музичке меморије ученика* која се манифестује памћењем задатка за репродуковање гласом (субтест II),
- *степен развијености емоционалне осетљивости ученика у тренутку извођења музичких примера* која се манифестује афективном реакцијом на музичке утиске (субтест III),
- *степен развијености осећаја за музички ритам ученика*, која се манифестује извођењем ритмичких задатака (субтест IV),
- *степен развијености квалитета певања* који се односи на боју и опсег гласа ученика, вокалну технику и изражајне елементе песме приликом извођења музике певањем (субтест V).

**Независне варијабле** у нашем истраживању чине:

- иновативни модели за распевавање засновани на мелодијско ритмичким елементима песама које су обрађиване,
- методички приступи обраде песме по слуху тј. педагошко-стваралачку и методичку организацију процеса учења у настави предмета Музичка култура на млађем школском узрасту.

**Контролне варијабле** које имају за циљ да помогну боље разумевање утицаја независних варијабли на зависне:

- пол,
- узраст,

– школски успех представља индивидуалне показатеље успеха испитаника. Уведена је као варијабла јер је према Гарднеру музичка интелигенција једна од седам врста интелигенција важна са свеукупни развој личности,

– успех из предмета Музичка култура показује нам какви су резултати испитаника из овог предмета и упућују нас на евентуалне потешкоће у усвајању задатака предмета,

– социо-економски статус испитаника је варијабла која је операционализована преко стручне спреме родитеља, посебно за оца, посебно за мајку. У истраживање је укључена као индикатор и социо-културни статус породице. Примењена је четворостепена класификација стручне спреме:

- а) основна школа,
- б) средња стручна спрема,
- в) виша стручна спрема,
- г) висока стручна спрема.

Социо-економски статус породице је једна од варијабли за коју се претпоставља да може бити извор варијабилитета у музичком интересовању ученика. Операционализована је преко школске евиденције ученика.

Морамо напоменути да су из неких анализа елиминисане контролне варијабле које су се у прелиминарним анализама показале као недовољно значајне (поједностављени модел). Оне су елиминисане из коначних модела (анализа) јер је простији модел бољи од сложенијег ако оба објашњавају зависну варијаблу у истој мери.

## **1.6. Истраживачка стратегија и нацрт истраживања (Метода)**

Ради провере теоријских хипотеза у истраживању биће примењена метода експеримента (каузална) са паралелним групама (Е експериментала и К контролна група). Експеримент у овој области садржи основна обележја и организацију као и у свим другим областима: мерење иницијалног и финалног стања, упоређивање резултата иницијалног и финалног мерења у Е и К групи, израчунавања нивоа статистичке значајности разлика, упоређивање резултата почетног и завршног испитивања знања у експерименталној групи (утврђивање чистог учинка деловања експерименталног фактора). Према Ристић (1995)



експериментална метода омогућава да се установи каузална повезаност међу варијаблама и стога се сматра истраживачком методом *par excellence*. Питање ефикасности педагошког рада представља проблем од основне важности како педагошке праксе тако и педагошке теорије. Стога је и примена експеримента у педагогији [...] нарочито значајна (Мужић, 1982:73).

Приликом реализације циља и задатака истраживања користићемо:

– дескриптивно аналитичку научно-истраживачку методу и то приликом тумачења и анализирања стручне литературе, прикупљања, обраде и интерпретације добијених резултата истраживања и у прикупљању података о музичким и вокалним способностима ученика.

– методу теоријске анализе у проучавању досадашњих теоријских сазнања из предмета Музичка култура и наставне области Извођење музике певањем, у анализи наставних планова и програма од 1948-2004. године и прилоком анализе владајућих ставова у постојећој литератури.

Пошто је „методологија дидактичких истраживања део дидактике који се бави проблемима пројектовања, методама, техникама и инструментима проучавања и сазнања законитости у настави“ (Круљ, 2003:365) ово истраживање ће уз примену наставних метода, техника и инструмената показати нова сазнања, чија је сврха откривање и утврђивање законитости и закона који владају у појавама и процесима наставног рада. Наиме, показаће како се деловањем на одређену појаву и то вокалну способност и процес наставног рада модела методичког поступака обрада песме по слуху развија вокални апарат и постиже квалитет у певању. Утврдиће истину ослањајући се на стара питања и тражећи одговоре у новим питањима.

### **1.7.   Методолошки домети и ограничења примене експеримента у настави           предмета Музичка култура**

Увидом у релевантну литературу о истраживањима у настави предмета Музичка култура која се баве вокалним способностима ученика млађег школског узраста примећујемо како смо већ истакли да је ова област незаступљена. Разлоге за то треба

тражити у чињеници како истиче Радош (1982:9) да музичари нису компетентни да се баве научним истраживањима а психолози пак нису компетентни да се баве музичким питањима. Гајић (2004:180) истиче и да се природа уметности и стваралаштва налази ван домета научног истраживања јер је уметничка вредност субјективна категорија, те према томе и непогодна за објективно испитивање. Са овом чињеницом се слажемо и ми али уочавамо и да постоји велики број истраживања које се односе на наставне садржаје предмета и то анализом и упоређивањем (Ćalić, M.R., Sudzilovski, D.M., 2011; Sudzilovski, D. 2011) или музикалност, таленат и музичке способности у домену психологије и то на популацији узорка који похађа музичку школу (Радош, 1980, 1998; 2010; Seashore, 1938; Shuter – Dyson, 1980; Wing, 1971; Mursell, 1937; Révész, 1954 и други). Способност која се по мишљењу наведених аутора, може сматрати основним показатељем музикалности јесте способност схватања мелодије која се манифестује у давању мелодијског одговора било певањем или свирањем. Феномен извођења музике певањем и реакције на тај феномен веома су комплексни и променљиви па је и њихово објективно посматрање и мерење отежано и условљено одређеним проблемима. Полазећи од ове констатације покушали смо а на основу предмета нашег истраживања да утврдимо ниво вокалних способности ученика млађег основношколског узраста. Како је експерименталних истраживања у области којом се бавимо мало а на основу сазнања о тестовима за проверу музичких способности (тестови Сишора, Менерихга, Бентлија, Марсела, Винга, Дикема) и увида у рад Салвадора (Salvador, 2010), конструисана је скала за процену вокалних способности ученика другог разреда основне општеобразовне школе (Јеремић, 2011:281) (Прилог бр. 1).

Примена методе експеримента у овој области евидентно је, прати бројне проблеме и потешкоће. Покушали смо да издвојимо неке од њих:

- а) тешкоће које се јављају због различитих приступа феномену певања,
- б) природа проучаваног проблема,
- в) примена истраживачких поступака.

а) према Регалском (Regelski, T., A. 2008) музика се може дефинисати као уметност где се звуци комбинују у складу са одређеним правилима. У односу на начине изражавања певање или свирање остварује се комуникација у односу на оног ко конзумира музику. То

је и лични израз унутрашњег стања и представља социо-културну реалност. Лишена својих емоционалних и изражајних елементе, музика престаје да буде уметност и представља скуп бесмислених звукова. За разумевање музике певањем веома је важан доживљај који песма изазива током слушања. Из тих разлога не можемо музику а самим тим и певање посматрати посебно - моларно или одвојено - молекуларно у методи експерименталног истраживања. Песма јесте јединствена целина која се не може посматрати у сегментима. Уколико говоримо о молекуларном приступу певању онда су то сви делови који чине једну композицију и изражајни елементи певања: мелодија, литерарни текст, ритам, темпо, артикулација, агогика. Моларани приступ обједињује све елементе изражајног певања у једну интегративну целину и такав приступ води схватању феномена не само певања него и музике (гешталтистичка теорија).

б) проучавање вокалних способности ученика је комплексан појам који обухвата и музичке способности а и особине личности (когнитивне и естетске). Из тих разлога експериментално проучавање ефеката примене методичких приступа у обради песме по слуху тражи другачији приступ и интердисциплинарни и мултидисциплинарни. Ово је разумљиво јер поједини аспекти овог предмета истраживања могу бити и предмет проучавања више научних дисциплина. На пример памћење садржаја наставе предмета Музичка култура спада у интелектуално васпитање. Вредновање песме у домен естетског. Извођењем песама различитог карактера и истовременим уживањем и личним учествовањем ученик одражава своју личност што спада у домен психологије. Искуство стечено оваквим приступом омогућава ученицима да развијају своју креативност кроз истовремено креативно размишљање, дивергентно мишљење и конвергентно размишљање. Неговањем вокалне технике ученика подстичемо афективне диспозиције и овладавање когнитивним компетенцијама. „Савремена психологија музике се све више окреће истраживањима афективног доживљаја и понашања у различитим облицима испољавања. У оквиру реаговања на музику разматра се природа естетског процењивања, као и емоционалних одговора – преференција и музичког укуса“ (Радош, 2010:26).

Настава предмета Музичка култура подразумева и развој вештина које су комплементарне и међусобно зависне: стваралаштво које обухвата процес усвајања правила и принципа музике, развој психомоторних способности кроз вештину извођења

музике певањем или свирањем и разумевање музике које омогућава социоемоционали и интелектуални развој ученика.

в) примена истраживачких поступака у нашем случају експеримента носила је и одређене проблеме. Најважнији задатак био нам је да осмислимо начин и одредимо меру за проверу вокалних способности ученика. Наиме, како истиче Радош (2010:48) ниво и квалитет музичких способности музички педагози процењују помоћу задатака у којима се захтева испољавање најосновнијих видова ових способности. Процене или испитивање било ког вида музичких способности захтевају одређено мерење и експерименталну проверу или евалуацију самог програма. Међутим, у испитивању је укључен мали број атрибута (већина музичких педагога се према Радош (исто:48) слаже да су основни атрибути музичких способности репродукција и вокално извођење песама) те је немогуће са сигурношћу и прецизношћу утврдити ниво музичких способности. Даље, услови у којима се врши испитивање субјективност при усменој провери као и задаци који су различити за сваког испитаника онемогућавају поређење добијених резултата. Поред ових недостатака јавља се и дужина трајања испитивања. Наведени проблеми оправдавају тестове за проверу музичких способности који се врше по групама. Наш основни циљ био је усмерен на појаву у целини – ефекат примене иновативних методичких приступа на развој вокалних способности и деловање те појаве на појединца / ученика и то у реалном окружењу школе / учioniци. Овакав приступ проблему је у складу са холистичким приступом (Miles и Huberman, 1984:53) у циљу уочавања феномена вокалне репродукције.

Ослањајући се на изнета мишљења и недостатке у испитивању било ког својства музикалности Скалу ПВС конструисали смо према средини, узрасту и наставним садржајима.

## **1.8. Технике и инструменти истраживања**

У току прикупљања података користили смо технике анкетирања и тестирања које су биле праћене одговарајућим инструментима:

1. скала провере вокалних способности – Субтест I, II, III, IV и V (еквивалентна форма на иницијаном и финалном тестирању – Прилог бр. 1а),

2. анкетни упитник за ученике (еквивалентна форма Е и К),
3. анкетни упитник за учитеље (еквивалентна форма Е и К).

**1. Скала провере вокалних способности** применом теста за процену музичких способности ученика нижих разреда основне општеобразовне школе примењена је на иницијалном и финалном испитивању. Конструисана за потребе овог истраживања састоји се од пет субтестова који представљају зависне варијабле овог истраживања. Сваки субтест садржи више различитих ајтемова који су мерени према петостепеној скали Ликертовог типа.

Ослањајући се на већ поменуте теорије о музичким способностима и тестове музичких способности, затим анализе скала које је дао Салвадор (Salvador, 2010) као и богато искуство у педагошком раду Скала провере вокалних способности ученика садржи:

**I субтест - Процена вокалних способности** ученика се састоји из ајтемова:

- репродуковање познате песме по слуху,
- репродуковање. познате песме по слуху транспоноване за мелу терцу навише,
- репродуковање. познате песме по слуху транспоноване за малу терцу наниже,
- осетљивост ученика за тачност интонације.

Песма коју су ученици изводили научена је на једном часу у циљу давања једнаких могућности свим ученицима приликом тестирања. „Овладавање одређеном песмом веома је сложено: треба уочити темпо песме, основни откуцај, основне висинске и ритмичке обрасце и интегрисати их у фразе а њих опет у веће музичке целине. Уз то мора се одржати и одређени тоналитет“ (Радощ, 2010:267). Наставни програм (Сл. гласник, 2004:57) прописује песме које су примерене гласовним могућностима и узрасту ученика те смо из тих разлога компоновали песму „Певај како говориш“ (Јеремић, 2011:281) која у мелодијско ритмичком погледу садржи елементе које су ученици већ упознали певањем песама (силазних и узлазних интервала, разложеног квинтакорда поступног пентатонског низа и скок са другог на седми ступањ вођицу која се разрешава у први ступањ). Литерарни текст песме конципиран је тако да садржи ученицима познате речи чији слогови у себи садрже један самогласник а у петом и шестом такту само самогласнике (А, Е, И, У, О). Литерарни текст песме је сазнајног карактера (едукативан) и то о једном од правила вокалне технике. Песма је написана у С дур лествици у такту две четвртине у

облику музичког периода (4+4 такта) у амбитусу мале сексте од h до g1. Диманика песме је средње тихо (mp) са постепеним појачавањем (crescendo) и утишавањем (decrescendo). Према Пожгају (Пожгај, 1975) пажња ученика се усмерава на динамички рељеф фразе, реченице, периода или целе песме. Динамички слух стиче се применом различитих динамичких нијанси у вокалном и инструменталном извођењу. Он омогућава да се динамика прима као средство којим се у музици могу изразити емоције, стања и слично. Узимање даха одређено је мелодијским фразама песме у трајању од два такта. Песма садржи и једну четвртинску паузу (друга доба шестог такта) којом је ток мелодијско ритмичке мисли намерно прекинут како би знак за тишину ученици приликом извођења пре свега доживели у извођењу певањем. У првом такту песме заступљен је након поновљеног петог ступња скок на трећи ступањ (силазна мала терца). У другом такту са поновљеног четвртог ступња следи скок на други ступањ (силазна мала терца). Трећи такт почиње првим ступњем са поступним кретањем до петог ступња. Скок са шестог ступња у четврти а затим са другог на пети садржан је у петом и шестом такту песме. Крај песме поступним кретањем од четвртог ступња са скоком са другог на седми ступањ и разрешење у први ступањ. Задатак ученика а везан за овај субтест био је да отпевају песму. У зависности од говорне интонације тоналитет песме различито је задаван и прилагођен сваком ученику. На основу предочене анализе дате песме која је конципирана специјално за потребе истраживања у овом раду али и њене функције она спада у методичко-дидактичке.

**II субтест - Процена способности музичке меморије** ученика састоји се из следећих ајтемова који ће показати степен музичког памћења ученика:

- репродуковање задате мелодијске фразе,
- репродуковање исте мелодијске фразе у промењеном тонском роду.

Музичка меморија испитивана је мелодијом у коју су укључене и остале компоненте: ритам и хармонија. Задата мелодијска фраза јесте песма „Скаче зека“, Д. Радичеве (1997:137). Песма је веселог расположења са мелодијом разложеног тоничног квинтакорда и поступним покретом од петог ка првом ступњу. Мелодијску фразу прво у дуру пева наставник а затим ће исту мелодијски фразу наставник певати у молу са различитим текстом. Задатак испитаника јесте да пажљиво слуша и каже да ли је нешто

уочио у самој мелодији, да ли је при понављању промењена? Како се певање песме одвија на овом узрасту памћењем и вокалном репродукцијом овај субтест показаће степен музичке меморије ученика и остелљивост за промењен тонски род.

Пошто је висина основно својство тона (Seashore, 1938:63) може се означити и као најосновнија мера вокалних способности. Према Бентлијевом тесту музичких способности (Bentley, 1966) најелементарнија музичка форма је мелодијска фраза. Мелодија се не може схватити уколико особа не располаже способношћу да понови све звуке које је чула висину и трајање тонова певањем или свирањем. На мелодијском слуху као и осећају за тоналитет заснива се развој хармонског слуха (Franklin, 1956). Винг (Wing, 1973) је испитивао групним тестом промене у тоналитету. Бартлет и Даулинг (Bartlett и Dowling, 1980, према Радош, 2010:83) истичу да и петогодишњаци праве разлику између транспозиција у блиске и удаљене тоналитете.

**III субтест - Процена емоционалне способности (афективне осетљивости)**  
ученика састоји се из следећих ајтемова:

- емоционална осетљивост за слушањем песме у тренутку извођења,
- емоционална израженост и жеља за певањем,
- емоционална реактивност ученика на музичке утиске.

Марсел, Видор и Ревеш (према Радош, 1998:112) сматрају да је способност схватања мелодије једна од најдрагоценијих знакова музикалности. У давању мелодијског одговора певањем или доношењем суда о отпеваној или одслушаној мелодији манифестује се и емоционална способност. Супротстављањем две композиције разичитог жанра, темпа и динамике (нпр. „Успаванка“ и „Турски марш“) са задатком да уоче и дефинишу разлику између њих, ученици развијају своју способност да активно слушају и опажају, као и да вербално обликују и саопштавају своја опажања (Пожгај, 1975). Основа за развој естетског процењивања у музици је култивисање осетљивости и реаговање на доследно музичко кретање. Доживљавање мелодијске фразе у извођењу наставника певањем и свирањем те емоционално укључивање које се манифестује пре свега пријатним изразом лица и жељом за извођењем музичких задатака у нашој скали ПВС одредило је емоционалну способност испитаника, односно естетско реаговање на музику и вредновање лепог у музици.

**IV субтест - Процена осећаја за музички ритам код ученика** састоји се из следећих ајтемова:

- способност ученика да тачно репродукује познату бројалицу,
- способност ученика да одржава промењени темпо познате бројалице,
- способност ученика да одржава темпо задатог музичког ритма.

Реч ритам потиче од грчке речи „rhythmus“, што значи ток. Музички ритам значи разноврсност и разноликост ритмичких трајања и њихових међусобних временских односа, померање акцената и др. Музички ритам је сложена појава коју чине три елемента: темпо, метар и музичка линија. Перцепција ритма и ритмичких промена заузима у многим тестовима испитивања музикалности значајан део узорка. Неки аутори Текри, Дрејк, Сишор користе ритам без музике, док други Кволвосер, Дикем, Вистлер и Торпе уз ритам укључују и тонове (према Радош, 1998:116). Ритам представља веома значајан елемент у музици сваког народа и културе. Наши ритмови (западна класична традиција) су подређени мелодији. Ово не значи да је он мање вредан у односу на мелодију. Но, како је у нашем случају за узорк истраживања узет узраст ученика основне општеобразовне школе сматрали смо да је извршавање задатих ајтемова довољно за идентификацију и процену осећаја за музички ритам. Дечје бројалице природнији су израз дечјег осећаја за ритам. Деца у игри изговарају бројалице у тачном музичком ритму, показујући покретима руке једномеран ток тактових доба. Из тих разлога смо и уврстили као први ајтем бројалицу коју су сви ученици прво научили на једном часу. Ритмичка компонента триола супротстављена је парном метру. Способност одржавања задатог темпа или способност опажања брзине откуцаја проверавана је познатом бројалицом и задавањем одређеног ритма који је испитаник имао задатак да понови и то у промењеном темпу. Како се провера стечених представа о темпу врши опажањем темпа у композицијама које ученици слушају као и у раније наученим песмама (Пожгај, 1975) определили смо се за овакав вид испитивања у овом ајтему.

Од свих музичко изражајних средстава ритам је деци најближи и најдоступнији па због тога многи музички педагози у свом раду на музичком описмењавању полазе од ритма као почетног елемента (Пожгај, 1975).



**V субтест - Процена квалитета певања ученика** се састоји из следећих ајтемова:

- дусање,
- обим гласа,
- боја гласа,
- изражајно.

Сви ајтемови представљају степен квалитета певања. Вокална активност певање, манифестује се кроз овладавање вокалном техником певања за чије овладавање је потребан одређен степен развијености музичких способности. Вокална техника обухвата технику дусања, одређен обим и боју гласа. Изражајни елементи певања према нашим ауторима Плавша и сар., (1989), Пожгај (1988), Цвејић, Костић, Ђурковић и Мицић (1983) јесу: чистоћа изговора текста (правилан изговор самогласника и добру артикулацију сугласника), правилно наглашавање слогова у тексту (разликовање дугих и кратких слогова), динамичко обликовање мелодијских фраза песме, извођење у одговарајућем темпу (одржавање датог темпа, убрзавање или успоравање) и извођење песме у њеном карактеру (тужно, весело, шаљиво и др.).

Као што се види из изложеног скала провере вокалних способности ученика се састоји од познате песме и бројалице и мелодијско ритмичких задатака који су усмерени на процену вокалних способности ученика. Имала је карактер истраживачког поступка интервјуа јер је унапред била припремљена и осмишљена. Интервју као поступак у педагошком истраживању „служи планском изазивању вербалних манифестација личности са којима разговарамо да бисмо тиме дошли до нових спознаја у педагогији“ (Мужић, 1982:249), „срачунато вођен и припремљен разговор са испитаницима“ (Баковљев, 1997:79). Музички разговор – интервју водио је у трајању од пола сата музички педагог са сваким учеником посебно без међусобног утицања на могуће поновљене одговоре јер су ученици испитивани одвојено. Овом истраживачком техником односно поступком усменог постављања музичких и не музичких питања прикупљене су релевантне чињенице за предмет истраживања.

Валидност и хомогеност скале провере вокалних способности ученика проверавана је анализом главних компоненти, а репрезентативност Kaiser-Meyer-Olkin-овим коефицијентом. Поузданост скале израчуната употребом Cronbachovog алфа коефицијента

(Прилог 15). Да би једна скала била добра и могла да се примењује на основношколском узрасту она мора да обезбеди: (а) проверу певачких достигнућа тј. способности гласа да реагује на музичке подстицаје, (б) валидност, (в) критеријуме који су недвосмислени, (г) инкорпорираност у учионици на најаутентичнији могући начин, и (е) скалу која даје довољно дијагностичких информација које показују шта свако дете треба да научи следећи пут до повећања успеха у певању (Salvador, 2010: 43).

Скала провере вокалних способности ученика која је осмишљена за наше истраживање а која се односи на проверу вокалних способности ученика у основној школи (разреду) осмишљена тако да задовољава дате критеријуме за проверу „певачког гласа“ то јест вокалне способности ученика у коју су укључене и компоненте за проверу музичких способности. У том смислу она је иновативна и потврђује ставове осталих истраживача који су дати у студији Салвадора.

2) За испитивање ставова и мишљења ученика примењена је техника анкетирања. За инструмент коришћена је анкета у виду упитника за ученике (Прилог 13) и учитеље (прилог 12) који су били обухваћени овим истраживањем. До резултата се дошло путем одговора на постављена питања отвореног и затвореног типа. Искреност у одговорима испитаника је постигнута анонимношћу анкете.

Анкетирање као техника истраживања даје комплетан увид у индивидуалне способности ученика. Инструмент у виду упитника за ученике конструисан је за ово истраживање у циљу прикупљања ставова и мишљења ученика о певању на часовима и ван наставе како би се стекао увид у интересовања ученика и утврдили разлози за одређен ниво вокалних способности. Састоји се из 10 питања која су била у поређана по следећим групама: (а) Општи подаци, (б) интересовања ученика о музици питања 1, 2, 3 и 4 (слушање и певање) (в) утицај окружења на певање у питањима 5 и 6, (г) начини стицања знања из музике питања 7 и 8 (д) педагошке импликације питања 9 и 10.

3) Инструмент у облику упитника за учитеље конструисан је за потребе овог истраживања у циљу добијања увида у ставове, мишљења и начин рада везаног за наставну област Извођење музике певањем. Састоји се од 19 питања која су била у поређана по следећим групама: (а) општи подаци о испитаницима садржани су у питањима под редним бројевима 1, 2 и 3. (б) питања из наставне области извођење музике

певањем под редним бројевима од 4 до 14. (в) педагошке импликације садржане су у питањима под редним бројевима од 15 до 19.

### **1.9. Начин прикупљања и обрада података**

Приликом статистичке обраде и анализе прикупљених података у овом истраживању примењене су следеће методе и процедуре:

- одређивање мера учесталости: фреквенције и проценти.
- одређивање дескриптивних карактеристика: аритметичке средине и стандардне девијације.

- $\chi^2$ , униваријантна и мултиваријантна анализа варијансе. За компарирање група по вокалној способности коришћен је *генерални линеарни модел*, а конкретно нацрт *мултиваријантне анализе коваријансе са поновљеним мерењима* (MANCOVA са поновљеним мерењима).

- дескриптивна анализа добијених варијабли.
- квантитативне разлике између анализираних група на иницијалном мерењу.
- квантитативне разлике између анализираних група на иницијалном мерењу у односу на финално мерење (MANCOVA са поновљеним мерењима).

Обрада добијених података обухватила је две фазе:

I фаза: припрема података за обраду. У овој фази извршен је преглед и контрола скале процене вокалних способности ученика и упитника ради провере потпуности података испитаника. Након тога приступило се шифрирању података и њиховој припреми за статистичку обраду.

II фаза: статистичка обрада и анализа података.

### **1.10. Процедуре истраживања – организација и ток експеримента**

Основни методолошки поступак у овом експерименталном истраживању заснивао се на моделу експеримента са паралелним групама.

У реализација пројекта овог истраживања могуће је издвојити више фаза.

- израда експерименталног програма.
- припремна фаза - припрема испитаника спроведена је пре иницијалног испитивања, а састојала се од учења песме и бројалице на једном наставном часу за сваку групу.
- прва фаза - иницијално испитивање обухватило је тестирање испитаника, односно процену вокалних способности ученика помоћу скале ПВС ученика на основу теста провере музичких способности испитаника. Тестирање је спроведено индивидуално са сваким испитаником – учеником са унапред стандардизованим по садржају музичким питањима. Ово иницијално испитивање спроведено је у септембру 2011. године.
- друга фаза – увођење експерименталног фактора у експерименталним одељењима (стр.134 и Прилог 1б).
- трећа фаза – финално тестирање.
- четврта фаза – прикупљање података уз помоћ упитника за учитеље и испитанике формираних група.

### **1.10.1. Експериментални програм**

У циљу успешне реализације учења песме по слуху према иновативном методичком приступу конципиран је експериментални програм. Сврха овог програма огледала се у реализацији часова у експерименталним одељењима према иновативном методичком приступу учења песме по слуху према моделованим наставним јединицама.

У том циљу је експериментални програм конципиран на следећим поставкама:

- развијеном теоријском оквиру као релевантној основи за израду модела иновативног методичког приступа учења песме по слуху,
- постојећим релевантним истраживањима, њиховим ставовима и мишљењима,
- дефинисању појмова и фактора који чине вокалне способности и ученика методичке приступе у раду на млађем школском узрасту,
- одређивању чиниоца вокалних способности ученика млађег школског узраста.

Експериментални програм усмерен је на развој вокалних способности ученика у оквиру учења нове песме по слуху.

Програм обједињује:

а) методички приступ у обради песама по слуху предвиђених наставним планом и програмом (Службени гласник РС - Просветни гласник, бр. 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006, 15/2006 и 2/2008),

б) подстицање неговања и развијања вокалних способности а у оквиру њих и музичких способности у функцији оспособљавања ученика за трајно бављење музиком, креативност и интересовање ученика за вредна уметничка и традиционална музичка дела и решавање задатака који обједињују стечена знања ученика на једном часу.

Експериментални програм садржи следеће елементе:

а) у договору са учитељима одељења која су учествовала у истраживању на самом почетку одабране су само оне наставне јединице које су за садржај наставног часа имале обраду песме по слуху,

б) утврђивање броја и распореда наставних јединица,

в) одређивање структуре и тока часа,

г) детаљно разрађене елаборате за наставне часове у експерименталном програму.

а) према наставном плану и програму за експериментални програм узете су само оне наставне јединице које су садржале обраду песме по слуху, а затим је одређена и артикулација часова у току школске године. Како је песма на овом узрасту (други разред) основа за усвајање наставних садржаја нисмо имали одређених проблема у осмишљавању тока експерименталног истраживања.

б) утврђивање броја и распореда наставних јединица извршено је на основу годишњег плана рада учитеља одељења која су учествовала у експерименталном програму. Наставни часови у основној општеобразовној школи из предмета Музичка култура реализују се једном недељно што укупно на годишњем нивоу износи 36 часова. Одабиром само оних наставних јединица а у циљу не ремећења постојећих планова и програма рада учитеља одељења одређено је укупно 10 часова у току школске године. Проблеми који су се наметнули јесу песме које су одређене програмом и чине део уџбеника (Илић, В., 2007). Наиме песме не задовољавају све методичко-дидактичке критеријуме за развој вокално-музичких способности ученика (све песме су написане у С-дур лествици истог мелодијског обима).

в) структура часа одређена је моделом иновативног методичког приступа и обухватала је следеће фазе:

1. мотивациони део који је садржао решавање одређених задатака у циљу понављања, утврђивања знања и увођења у нову наставну јединицу,
2. обраду литерарног текста песме,
3. вежбе дусања,
4. вокалну припрему,
5. мелодијско ритмичко памћење нове песме по мелодијским целинама,
6. утврђивање научене песме.

Оваква структура часа је варијабилна и треба је посматрати као динамичан, отворен, флексибилан и адаптиран модел (Гајић, 2004:204).

г) елаборати за наставне часове – писмене припреме обухватају следеће разрађене делове:

1. опште податке о часу,
2. опште методичке податке,
3. артикулацију часа,
4. ток часа.

Артикулација часа заснована је моделу методичког приступа обраде песме по слуху и разрађена тако да подразумева активног ученика и сарднички однос између наставника и ученика.

### **1.10.2. Календар истраживања**

Експериментални програм реализован је током школске 2011/12. године јер је за деловање експерименталног фактора био потребан одређен временски период.

Упознавање ученика за одређеним задацима из Скале провере вокалних способности ученика остварено је у периоду од 12.9.2011. до 16.9.2011. године. Иницијално истраживање обављено је у периоду од 19.9.2011. до 30.9.2011. године. Након иницијалног мерења приступило се увођењу експерименталног програма који је реализован од 5.10.2011. до 18.4.2012. године.

Редослед песама и датуми одржаних часова које су обрађиване у оквиру експерименталног програма је следећи:

1. *Јесен, Ст. П. Коруновић* - 5.10.2011. године.
2. *Дуње ранке, народна из Србије* - 19.10.2011. године.
3. *Вишњицица род родила, народна из Србије* - 9.11.2011. године.
4. *Ресаво водо 'ладна, народна из Србије* - 23.11.2011. године.
5. *Песма о коњићу, Б. Станчић* - 7.12.2012. године.
6. *Паче и пчела, Вл. Илић* - 22.2. 2012. године.
7. *Кока снела јаје, Ј. Горњшек* - 7.3.2012. године.
8. *Пролећна песма, Ст. П. Коруновић* - 21.3.2012.
9. *Кукавица, из Аустрије* - 11.4.2012. године.
10. *Летња песма, Ст. П. Коруновић* - 18.4.2012. године.

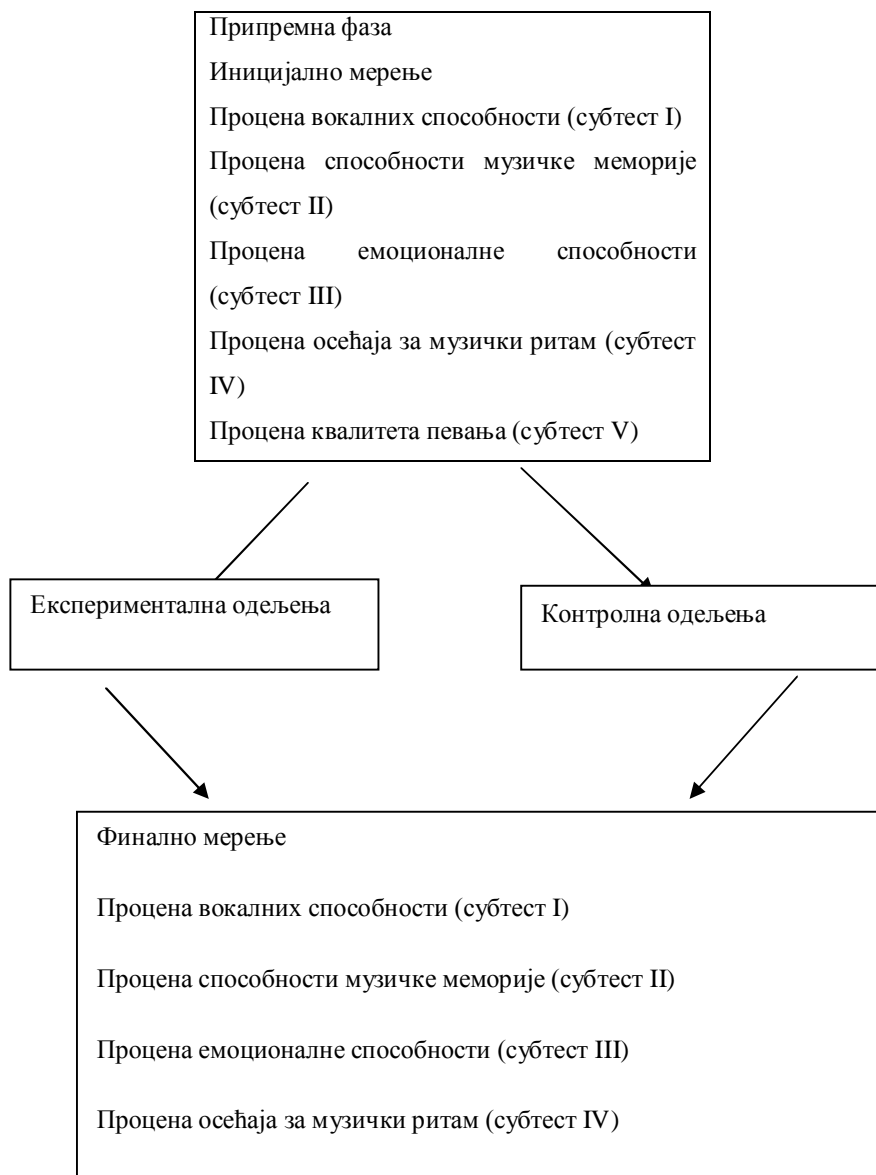
Учитељи у контролним одељењима наставне садржаје радили су на свој начин и према истом уџбенику (Илић, 2007) као и експериментална одељења.

Финално мерење спроведено је након завршетка експерименталног програма и реализовано је у периоду од 25.4.2012. до 15.5.2012. године.

Анкете за ученике и учитеље одељења која су учествовала у истраживању (Е и К групе), спроведена је након финалног мерења на по једном наставном часу за свако одељење у периоду од 21.5. 2012. до 28.5.2012. године.

Шематски приказ тока истраживања приказан је на Слици бр.9.

Слика бр. 9: Скица експерименталног истраживања





### 1.10.3. Примери писмених припрема наставних јединица модела ИМП

Како су све наставне јединице које су биле обухваћене експерименталним програмом рађене према истом моделу ИМП дајемо пример једне наставне јединице (за остале примере писмених припрема видети Прилог бр. 1б).

#### Пример 1

Наставна јединица: Јесен, Ст. П. Коруновић

ОПШТИ ПОДАЦИ О ЧАСУ	
Назив школе:	ОШ „Аврам Мразовић“ Сомбор
Разред :	II
Датум:	5.10.2011.
ОПШТИ МЕТОДИЧКИ ПОДАЦИ	
Наставни предмет:	Музичка култура
Наставна тема:	Игре без граница
Наставна област:	Извођење музике певањем и свирањем на дечјим ритмичким инструментима.
Наставна јединица:	Јесен, Ст. П. Коруновић
Тип часа:	Обрада
Циљ часа:	Подстицање и неговање способности за извођење музике певањем и свирањем. Развијање равномерне ритмичке пуласације извођењем песме.
Исходи часа:	Ученик уме да отпева песму по слуху, уме да изведе ритам песме покретима руку и свирањем на дечијим ритмичким инструментима.
Задаци часа Образовни:	Оспособљавање ученика за извођење музичких садржаја гласом, покретом (пљескање, пуцкетање прстима) и на дечјим ритмичким инструментима. Развој вокалних и музичких способности ученика.

	<p>Усвајање текста песме по слуху и изражајно певање.</p> <p>Оспособљавање ученика за разликовање наглашеног од ненаглашеног дела такта.</p>
Васпитни:	<p>Развијање љубави према музици.</p> <p>Неговање смисла за заједничко музицирање.</p> <p>Развој опште културе и понашања.</p> <p>Увођење ученика у разумевање и доживљавање лепог.</p> <p>Развијање интересовања, музичке осетљивости и креативности.</p>
Функционални:	<p>Оспособљавање ученика за правилно држање тела и правилно дисања приликом певања.</p> <p>Оспособљавање ученика да импровизију покрете уз песму рукама и на дечијим ритмичким инструментима.</p> <p>Неговање естетског осећаја за лепо у музици.</p> <p>Усвајање правилног дисања у циљу развијања способности за вокално извођење.</p> <p>Проширење обима дечјег гласа (с1 – а1).</p> <p>Развијање спретности при коришћењу дечијих ритмичких инструмената.</p> <p>Координација покрета при ритмичком музицирању.</p>
Облици рада:	<p>Фронтални</p> <p>Индивидуални</p> <p>Групни</p>
Наставне методе:	<p>Дијалогска</p> <p>Вербално – текстуална</p> <p>Демонстрације</p>
Наставна средства:	<p>Уџбеник, рачунар, пројектор, мелодијски инструмент са клавијатуром, Орфов инструментариј (бубањ и штапићи – удараљке).</p>
Објекат:	<p>Учионица</p>

Корелација:	Српски језик, Свет око нас, Ликовна култура.
Литература:	Илић, Илић, В. (2008). Музичка култура за други разред основне школе. Београд: Креативни центар. Службени гласник бр. 10/2004.
Активности наставника:	Ствара добру радну атмосферу. Подстиче на активно извођење музике певањем и свирањем. Развија код ученика љубав према музици и интересовања за певање. Свира на инструментима (мелодијски инструмент са клавијатуром, дечји ритмички инструменти), пева, посматра, запажа. Индивидуално усмерава развој музичких и вокалних способности ученика.
Активности ученика:	Пажљиво слушају, доживљавају, описују и разумеју музичку композицију (емотивно и мисаоно су активни). Певају песму и изводе ритам песме покретима руку и на дечјим музичким инструментима.
<b>АРТИКУЛАЦИЈА ЧАСА</b>	
Уводни део часа: (око 10 минута)	Игра: Укрштеница. Разговор о годишњем добу које је приказано на хамеру. Задатак. Угледно певање наставника. Разговор.
Централни део часа: (око 25 минута)	Обрада литерарног текста песме. Вежбе дисања. Упевавање по моделима. Учење песме по мелодијско ритмичким целинама. Утврђивање научене песме.
Завршни део часа: (око 10 минута)	Извођење аранжмана научене песме на дечјим ритмичким инструментима уз певање научене песме.
<b>ТОК ЧАСА</b>	
Уводни део часа:	Након успостављања контакта са ученицима,

	<p>кратким дијалогом у смислу да ли су расположени за сарадњу прелазимо на решавање игре Укрштеница (прилог 2, пример 1, сл. 1). Након решавања укрштенице следи разговор о годишњем добу које је приказано на слици. (прилог 2. пример 1 слика 2).</p> <p>Наставник задаје задатак ученицима да пажљиво саслушају песму коју ће им он извести (прилог 3, пример 1) и у току слушања уоче да ли расположење песме може да се повеже са доживљајем који у њима изазива гледање приказане слике јесени.</p> <p>Угледно певање наставник демонстрира певањем и свирањем пратње песме Јесен, Ст. П. Коруновића (прилог 4, пример 1).</p> <p>Следи разговор о постављеним задацима. Након изведене песме, ученици дају одговор на постављен задатак: песма је весела по расположењу и брза, као и приказана јесен на слици.</p>
<p>Централни део часа:</p>	<p>Обрада литерарног текста песме, (прилог 5, пример 1), која се састоји од фронталног / хорског читања текста песме. Након прочитаног текста песме следи разговор о садржају текста песме и објашњење непознатих речи (луг део шуме).</p> <p>Следи припрема ученика за вокално извођење песме која се састоји из вежби дисања (прилог 6, пример 1).</p> <p>Након вежби правилног дисања следи упевавање према мелодијским моделима. Упевавање се спроводи неутралним слогом (ма, мо, му, ми) према унапред утврђеним мелодијско ритмичким моделима. (прилог 7, модел 1).</p> <p>Након упевавања и увођења ученика у мелодијско</p>

	<p>ритмичке елементе мелодије песме наставник започиње учење песме по мелодијско ритмичким целинама (стр. 60).</p> <p>Следи озвучавање метричко ритмичке структуре песме (утврђивање научене песме) уз помоћ сликовитог приказа песме у виду бројалице (прилог 8, пример 1). Ученици имају задатак да пљеском руку истакну наглашени део такта а пуцкетањем прстима означе ненаглашени део такта. (прилог 9, пример 1).</p> <p>Пошто су ученици савладали песму и извођење њене метричке структуре покретима руку наставник дели ученике у три групе. Прва група изводи ритам наглашеног тактовог дела: пљесак замењујемо ударцем у бубањ. Друга група изводи ритам ненаглашеног тактовог дела: пуцкетање прстима, замењујемо ударцем штапићима. (прилог 10, пример 1). Трећа група ученика изводи озвучавање метричке структуре песме покретима руку и то пљесаком дланова и пуцкетање прстима.</p>
Завршни део часа:	<p>Након изведеног аранжмана песме наставник са ученицима утврђује научену песму. Ученици изводе певањем и свирањем на дечјим ритмичким инструментима песму. Наставник прати свирањем на мелодијском инструменту са клавијатуром и процењује ниво знања ученика. Изглед табле (прилог бр.11, пример бр.1).</p>

### **III АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА**

## 1. Узорак истраживања, начин избора, величина и карактеристике одабраног узорка

На основу постављеног предмета, циља и задатака истраживања извршен је избор узорка истраживања. Дефинисали смо је тројако (Ristić, 1995):

- садржајем: ученици другог разреда основне општеобразовне школе,
- обимом: са територије општине Сомбор и Кикинда,
- временом: у току шк.2011/12. године.

Према садржају узорак истраживања био је намеран јер наставни план и програм осим осталих препорука за реализацију садржаја предвиђа на овом узрасту извођење музике певањем као основу приликом усвајања знања (Sl. glasnik RS - Prosvetni glasnik, br. 1/2005, 15/2006 и 2/2008). Узорак истраживања чинили су ученици II разреда основне општеобразовне школа и то:

- ОШ „Аврам Мразовић“ – Сомбор (Е II2, Е II3, Е II4, К II1),
- ОШ „Вук Караџић“ – Кикинда (К,II1, К,II2).

Укупан узорак истраживања чине по три одељења у експерименталној<sup>6</sup> и контролној групи<sup>7</sup>. Величина узорка је на почетном иницијалном тесту чинила 129 ученика. Како је истраживање трајало целе школске године (од 15.9. до 15.5.2012) број испитаника који су учествовали у финалном тестирању и изради анкете је варирао (укупно од 122 до 124). До варирања броја узорка је дошло јер је анкета као и тест провере вокалних способности рађен у једном дану за свако одељење (због поузданости) те неки ученици из оправданих разлога тога дана нису присуствовали настави а ни анкетирању.

Узорак истраживања чинило је и шест наставника разредне наставе одељења која су учествовала у истраживању.

Од карактеристика узорка узети су у разматрање приликом статистичке обраде података само они који су директно или индиректно могли утицати на резултате истраживања (поједностављени модели).

---

<sup>6</sup> Експериментални програм је реализовала професорка која је аутор иновативног модела.

<sup>7</sup> У контролним одељењима наставу су изводили наставници разредне наставе.

## **1.1. Опис узорка истраживања**

На самом почетку истраживања анализирани су саме истраживачке групе а затим и према полу, школском успеху, успеху из предмета Музичка култура, стручној спреми мајке и оца и социјалног статуса породица ученика. Ради боље прегледности структура испитаника (ученика и учитеља) према учесталостима модалитета третираних независних варијабли дата је у Графиконима од бр. 1 до бр. 8.

### **1.1.1. Структура истраживачких група**

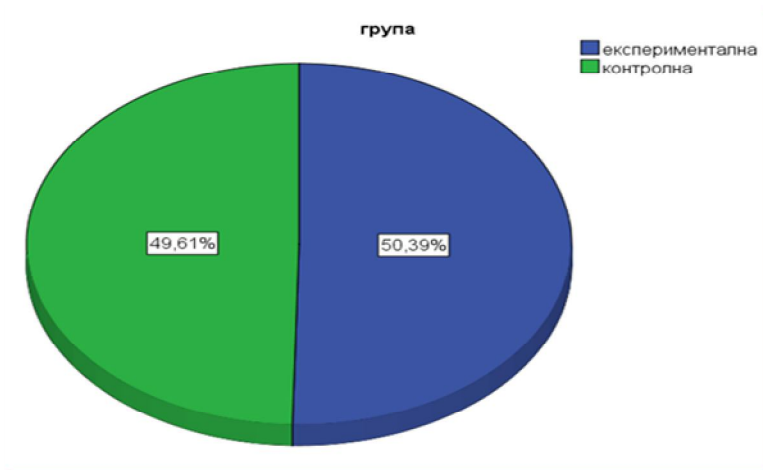
За анализу процене вокалне способности ученика узорак је сачињавао 129 испитаника. Испитаници су затим подељени у две групе:

- експериментална група (Е 65 / 49,61% испитаника) где се настава предмета Музичка култура одвија према иновативном методичком поступку обраде песме по слуху.

- контролна група (К 64 / 50,39 % испитаника) где наставу предмета Музичка култура реализују учитељи према наставном плану и програму и својим музичким и вокалним способностима из Кикинде и Сомбора У експерименталној групи било је 65 испитаника (50,39%), а у контролној групи 64 (49,61%) испитаника (Графикон бр. 1) Увидом у Графикон бр. 1 уочавамо да је узорак испитаника по истраживачким групама уједначен по броју



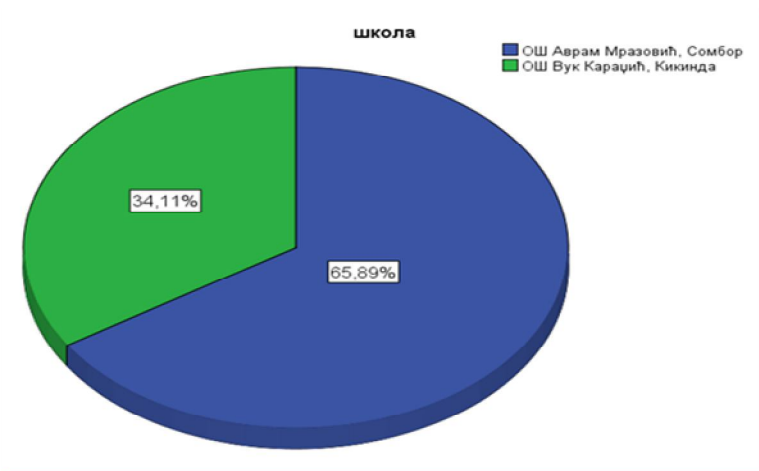
Графикон бр. 1: *Структура истраживачких група*



### 1.1.2. Структура испитаника према локацији школе

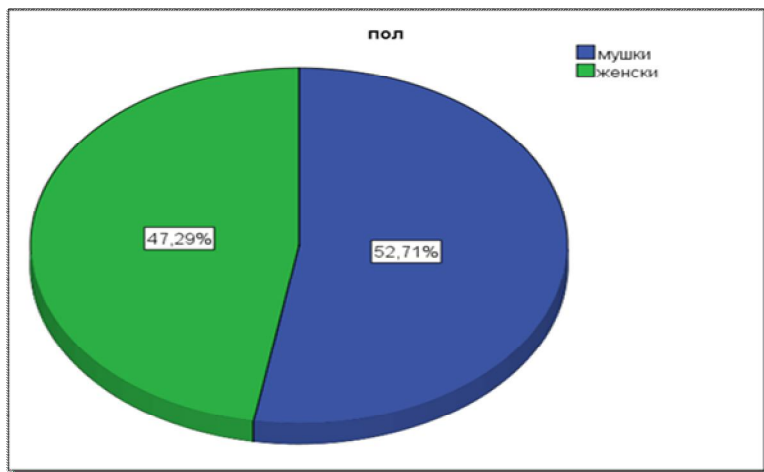
Узорак је обухватио испитанике који, по локацији школе, нису равномерно изабрани, али су сви из градских школа. Из Сомбора 85 (65,9 %) и Кикинде 44 (34,1 %), што се види на Графокуону бр. 2.

Графикон бр. 2: *Структура испитаника према локацији школе*



### 1.1.3. Структура испитаника према полу

Графикон бр 3: *Структура испитаника према полу*

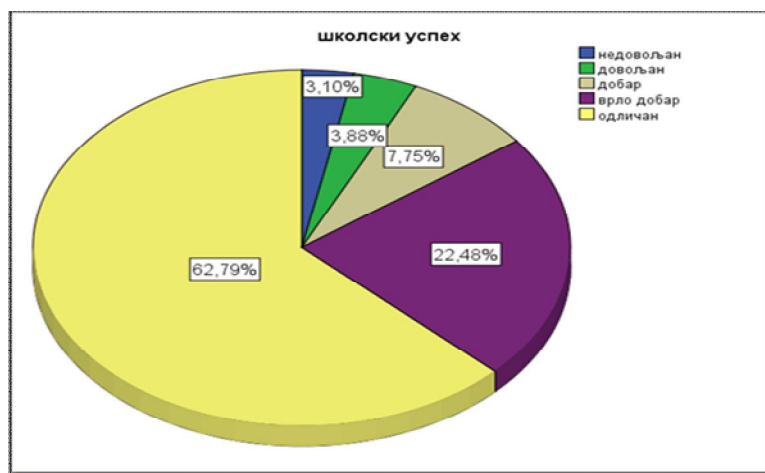


Увидом у Графикон бр. 3 видимо да је према полу укупно 68 испитаника (52,7%) било мушког, а 61 (47,3%) женског пола.

### 1.1.4. Структура испитаника према школском успеху

Међу испитаницима преовлађују испитаници одличног (62,8%) и врло доброг (22,5%) општег успеха што се види у Графокоњу бр. 4.

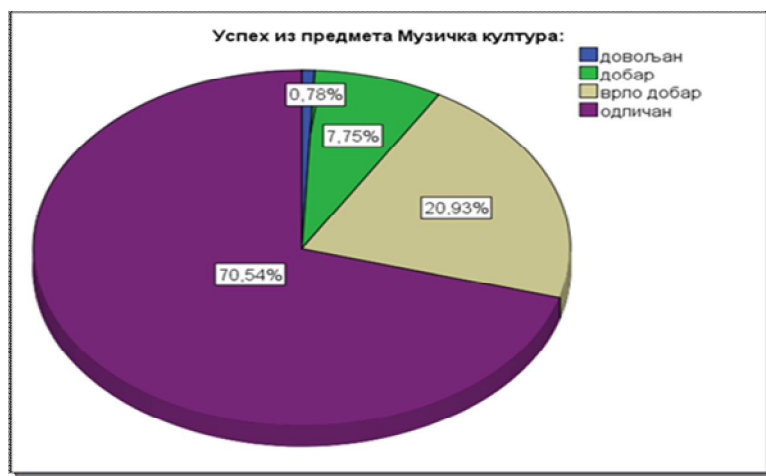
Графикон бр. 4: *Структура испитаника према школском успеху*



### 1.1.5. Структура испитаника према успеха из предмета Музичка култура

У односу на анализу општег успеха испитаника анализа успеха из предмета Музичка култура показује да су резултати слични. Разлике у процентима између одличних је свега 6 %, врло добрих 2% (Графикон бр. 5). Ово нам показује да је општи успех ученика у тесној повезаности са успехом из предмета Музичка култура. Ако говоримо о односу интелектуалних и музичких способности наша анализа потврђује истраживања аутора који су ове односе истраживали. Високу повезаност истичу Сарцент и Тачер (Sergeant и Tatcher, 1974) на умерену повезаност указује Гордон (Gordon, 1965/98) док Радош Мирковић (1980, 1983) и Радош и Ковачевић (1989, 1997) истичу да је повезаност иако позитивна и значајна ниска јер коефицијент корелације износи у преосеку око 0,30.

Графикон бр. 5: *Структура испитаника према успеха из предмета Музичка култура*



### 1.1.6. Структура испитаника прена стручној спреми мајки

Графикон бр. 6 показује нам да што се тиче стручне спреме мајке преовлађује ССС (IV степен) у 50,0% случајева, а затим следе ОШ и ВСС (II и VI степен) са 12,5%. Нешто мање је испитаника чије мајке имају факултетско образовање (11,7%).

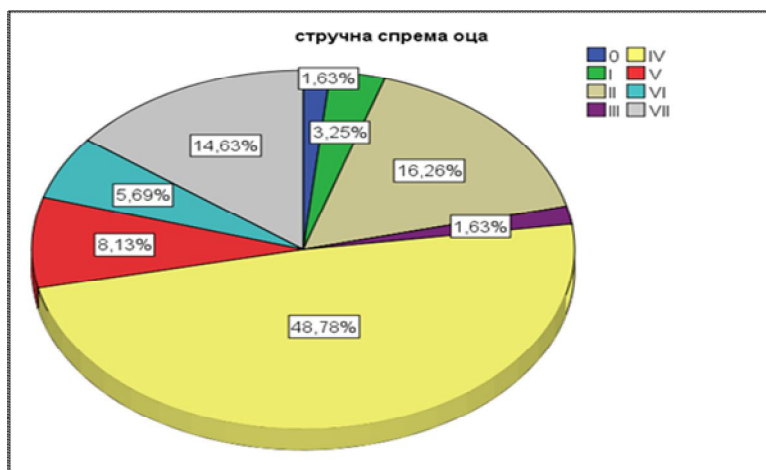
Графикон бр. 6: *Структура испитаника стручне спреме мајке*



### 1.1.7. Структура испитаника према стручној спреми оца

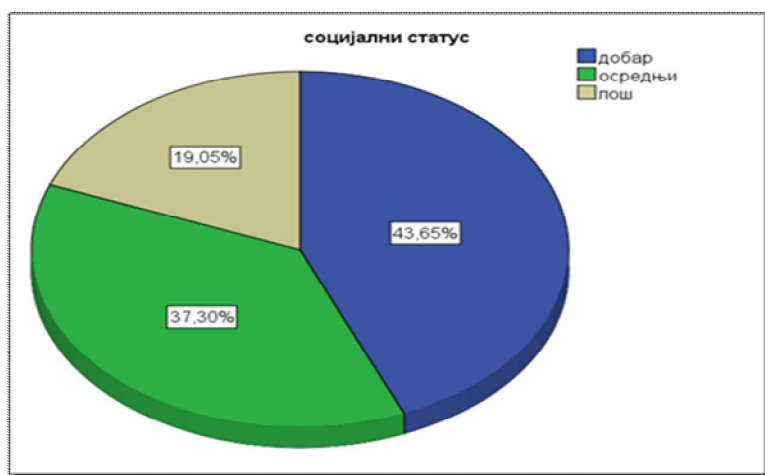
Увидом у Графикон бр. 7 уочавамо да је структура стручне спреме оца слична. Преовлађује ССС (IV степен) у 48,8% случајева. Нешто је виши проценат очева (него мајки) који има завршену само основну школу (16,3%). Такође нешто је виши проценат очева који имају завршени факултет (14,6%).

Графикон бр. 7: *Структура испитаника стручне спреме оца*



### 1.1.8. Структура испитаника према социјалном статусу

Графикон бр. 8: *Структура испитаника према социјалном статусу*



На основу вредности из Графикона бр. 8 може се видети да је већина испитаника (43,7%) доброг социјалног статуса, 37,3% осредњег и 19% лошег социјалног статуса.

На основу структуре узорка који се односе на окружење ученика (стручна спрема мајке, оца и социјални статус) провлађује средња оцена (средња стручна спрема и добар социјални статус). Како смо раније истакли ова група питања општи подаци конструисана је да би нам дала увид у породично окружење испитаника. Од врсте деловања породичне средине у којој дете борави зависиће и испољавање музичких способности. Ако су индивидуалне диспозиције урођене и предуслов су за развој музичких диспозиција као и наследни фактори онда је сигурно да се оне могу развијати само у породично повољној средини. За повољан развој како личности тако и музичких диспозиција потребно је поћи од „сложене динамичке интеракције друштвене средине, генетских фактора и властите активности индивидуе, где се међу факторима друштвене средине посебно указује на одговорну функцију породице“ (Станојловић, 1996:18). У породици дете добија прве представе о уметности, доживљавањем у певању родитеља, где формира прве утиске о музици које касније могу бити развијане кроз наставу у школи. Кроз садржаје певаних

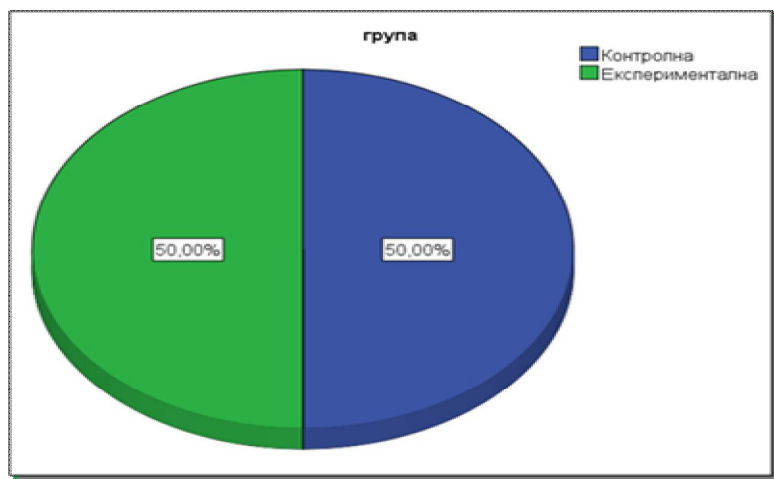
песама родитељи „васпитавају“ децу, преносе им естетске и моралне вредности. Како наводи Gembris (1998) развој способности остварује се и кроз само слушање музике, касније кроз заједничко певање и свирање, као и кроз подршку родитеља за бављење музиком.

Све ово наравно подразумева и одређено образовање родитеља као и одређен социјални статус породице. Како је наша анализа показала средњу оцену за све параметре у наредним анализама види се да су испитаници на које се деловало експерименталним фактором показали боље резултате.

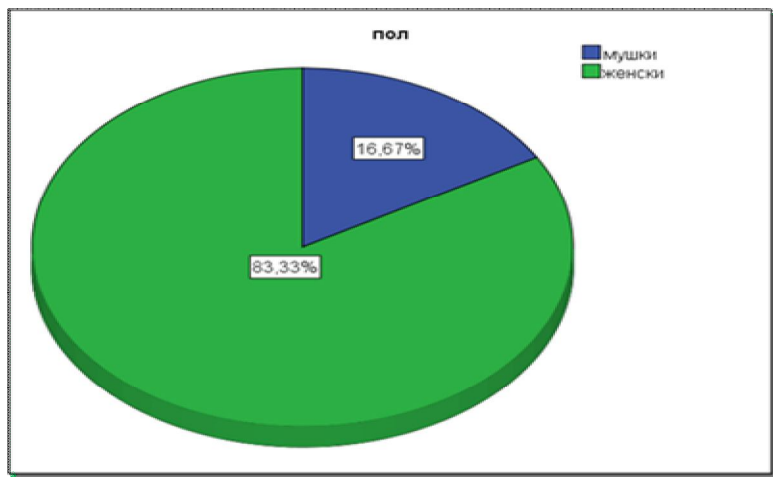
### 1.1.9. Структура истраживачких група учитеља одељења која су учествовала у истраживању

Узорак испитаника наставника који су радили анкету одређен је на основу броја одељења која су учествовали у истраживању и то укупно шест. Од чега је половина била из контролне, а половина из експерименталне групе (Графикон бр. 9). Два учитеља су из ОШ „Вук Караџић“ из Кикинде а четири из ОШ „Аврам Мразовић“ из Сомбора.

Графикон бр. 9: *Структура истраживачких група*

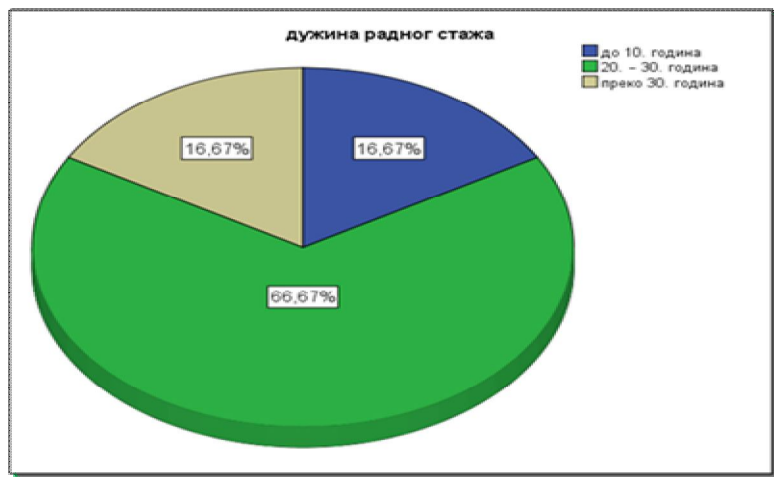


Графикон бр. 10: *Структура испитаника према полу*



Основни подаци о анкетираним учитељима показују нам да је један мушког пола а остали женског пола.

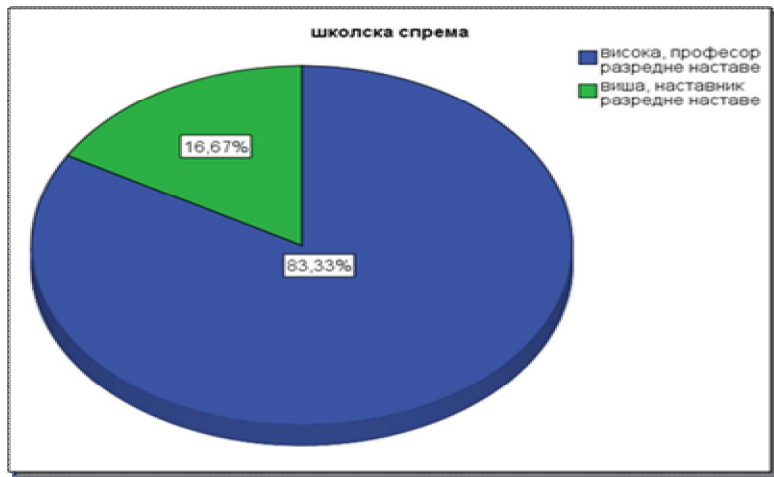
Графикон бр. 11: *Структура испитаника према дужини радног стажа*



Увидом у Графикон бр. 11 уочавамо да по један испитаник 16,7 % има дужину радног стажа мању од десет година и преко 30 година радног стажа. У групи преовлађују испитаници (66,67%) са радним искуством од преко 30 година. Две трећине је имало

дужину радног стажа између 20 и 30 година, један испитаник мање од 10 а један више од 30 година.

Графикон бр.12: *Структура испитаника према школској спреми*



Пет испитаника (83, 33%) има високу школску спрему, а један (16,67%) вишу школску спрему.

Графикон бр. 13: *Структура испитаника према музичком образовању*



Испитаници који су анкетирани музичко образовање су махом стекли на Педагошком или Учитељском факултету осим у једном случају где се ради о самоуком испитанику (који је био примаш у тамбурашком оркестру Учитељске школе). Процент



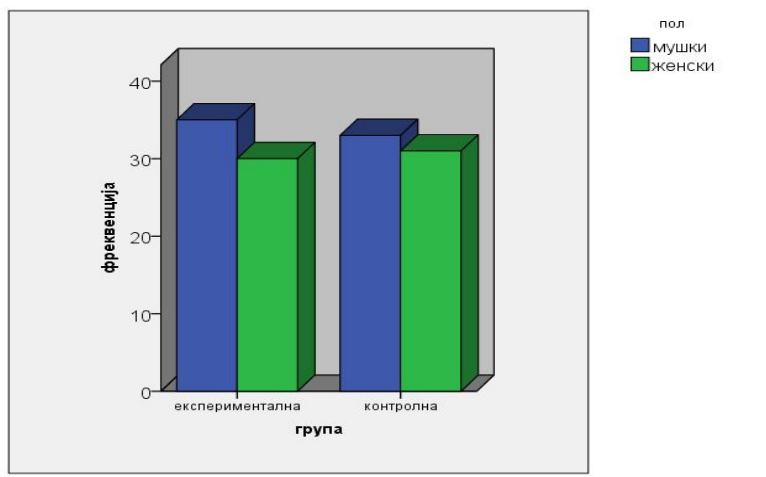
испитаника који имају вишу школу и самоуких је 16,67. Остали испитаници укупно пет (83,3%) има завршен Педагошки факултет и знања из предмета Музичка култура стицали су искључиво у току школовања.

## 2. Структура група испитаника према појединим варијаблама

У наредним графиконима од бр. 14 до бр. 19 видимо анализу структуре узорка истраживања која нам показује уједначеност Е и К групе или евентуална одступања група.

### 2.1. Структура група испитаника према полу

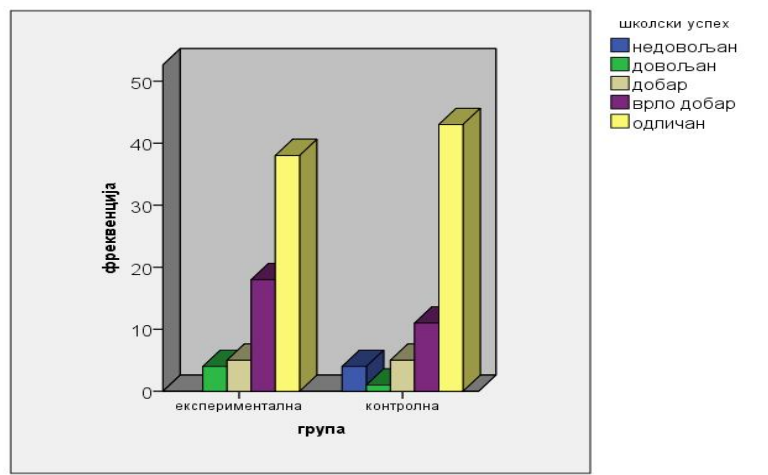
Графикон бр.14: *Структура група према полу*



Увидом у Графикон бр. 14 видимо да је полна структура контролне и експерименталне групе слична ( $\chi^2(1)=0,007$ ;  $p=0,934$ ;  $N=129$ ) У експерименталној групи мушких је 35 (53,8%) женских 30 (46,2%). У контролној групи мушких је 33 (51,6%) женских 31 (48,4%). И у једној и у другој групи нешто је више мушких испитаника, што се види на Графикону бр. 14.  $\chi^2$  није статистички значајан, јер је  $p>0,05$ , па можемо рећи да се контролна и експериментална група не разликују по полној структури.

## 2.2. Структура испитаника према школском успеху

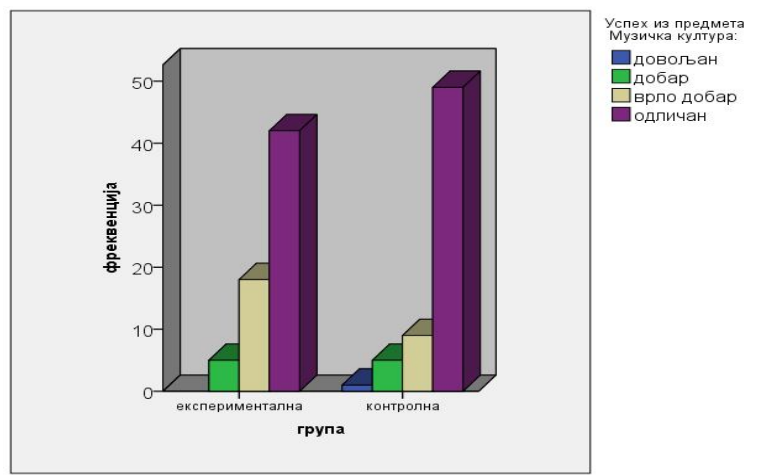
Графикон бр. 15: *Структура група према школском успеху*



Увидом у графикон бр. 15 уочавамо да у обе групе највећи проценат испитаника има одличан Е - 38 (58,5%) а К - 43 (67,2%), затим врло добар Е - 18 (27,7%) а К 11 (17,2%), добар успех у Е - 5 (7,7%) у К - 5 (7,7%), па довољан општи успех и то у Е 4 (6,2%) а у К - 1 (1,6%). У експерименталној групи нема nedovoljних, у контролној има 4 (6,2%).  $\chi^2$  није статистички значајан, па можемо рећи да се две групе не разликују по општем успеху  $\chi^2(4) = 7,791$ ;  $p = 0,100$ ;  $N = 129$ .

### 2.3. Структура испитаника према успеху из предмета Музичка култура

Графикон бр. 16: *Структура група према успеху из предмета Музичка култура*

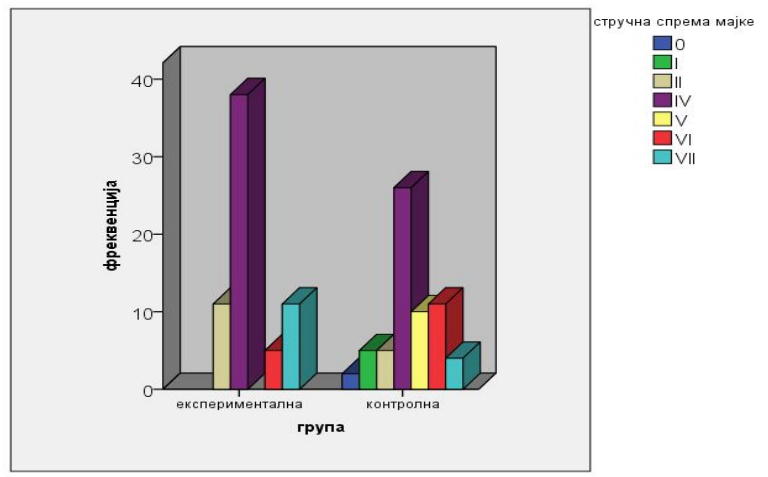


На графикону бр. 16 уочавамо да је ситуација иста као са општим успехом, са том разликом да нема недовољних ни у једној од група.  $\chi^2(3) = 4,531$ ;  $p = 0,210$ ;  $N = 129$  није статистички значајан. Не можемо рећи да се групе разликују по успеху из предмета Музичка култура.

## 2.4. Структура испитаника према стручној спреми мајке

На основу увида у Графикон бр. 17 можемо констатовати да се узорак контролне и експерименталне групе статистички значајно разликују по стручној спреми мајке. Графикон бр. 17 јасно показује да у експерименталној групи има мањи проценат мајки (у односу на контролну групу) које су без школе или су завршиле само четири разреда основне школе. Такође, већи је проценат оних са средњом школом и факултетом него у контролној групи.  $\chi^2$  је високо статистички значајан.

Графикон бр. 17: *Структура група према стручној спреми мајке*

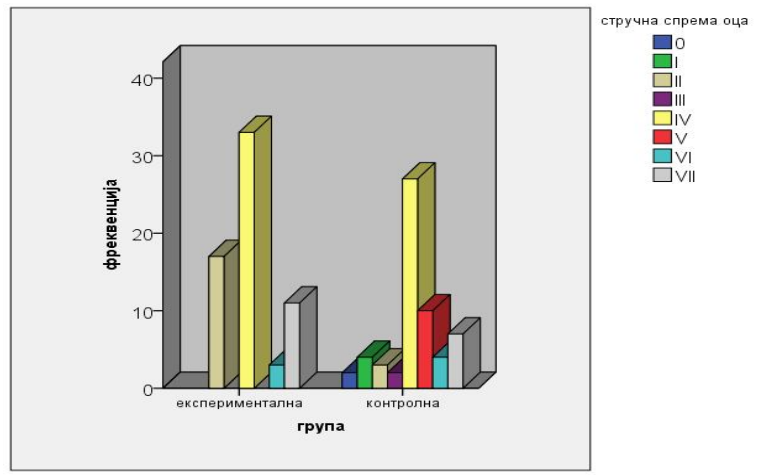


На Графикону бр. 17 уочавамо и да код експерименталне групе неки степени образовања мајки нису уопште заступљени (0, I, II и V), а неки су чешћи (IV и VII) него у контролној групи. Ово нас наводи на закључак да су мајке из експерименталне групе образованије. И овде је  $\chi^2$  значајан  $\chi^2(6) = 26,992$ ;  $p = 0,000$ ;  $N = 128$ . Можемо рећи да се експериментална и контролна група статистички значајно разликују по нивоу образовања мајки.

## 2.5. Структура испитаника према стручној спреми оца

Структура разлика је иста и када је у питању образовање очева, што се види на Графикону бр. 18.

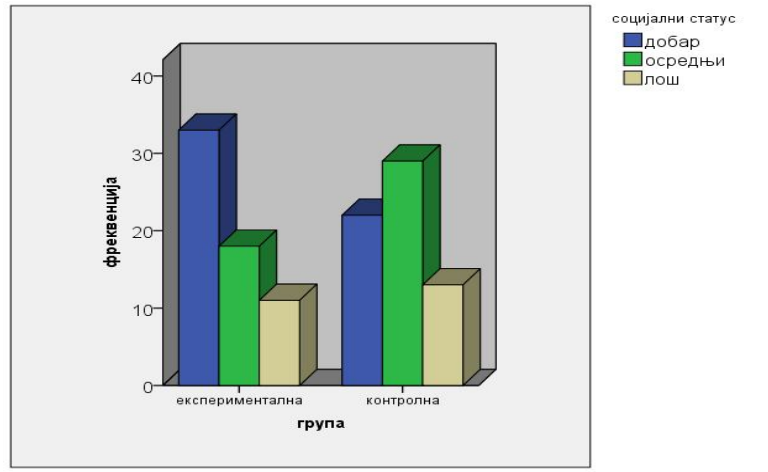
Графикон бр. 18: *Структура група према стручној спреми оца*



И овде је  $\chi^2$  значајан  $\chi^2(7) = 29,277$ ;  $p = 0,000$ ;  $N = 123$ . Можемо рећи да се експериментална и контролна група статистички значајно разликују по нивоу образовања очева. Структура разлика је иста као и када је у питању образовање мајки.

## 2.6. Структура испитаника према социјалном статусу

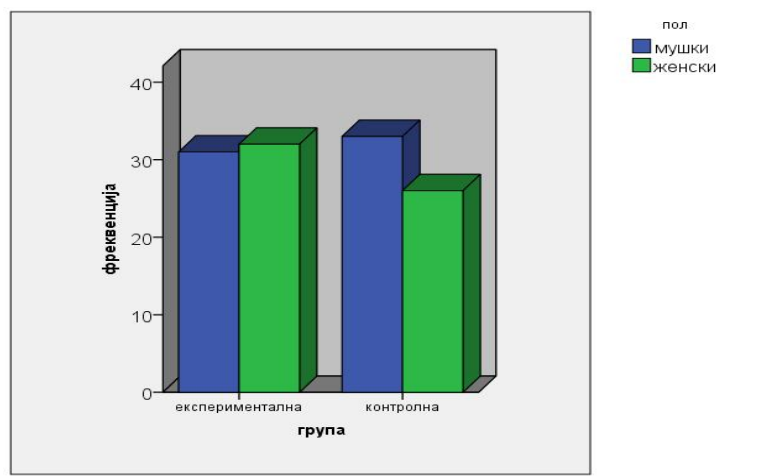
Графикон бр. 19: Структура група према социјалном статусу



Из Графикона бр. 19 видимо да је у контролној групи највећи проценат оних са осредњим социјалним статусом (45, 3%), затим следе они са добрим (34, 4%). У експерименталној групи највише је оних са добрим социјалним статусом (53, 2%), затим са осредњим (29, 0%) и на крају са лошим (20, 3%). Иако су на Графикону 14 видљиве неке разлике у социјалном статусу између контролне и експерименталне групе оне нису статистички значајне  $\chi^2(2) = 4,911; p = 0,086; N = 126$  (мада се ближе значајности). Не можемо рећи да се групе разликују по социјалном статусу нити да је нека боља или лошија.

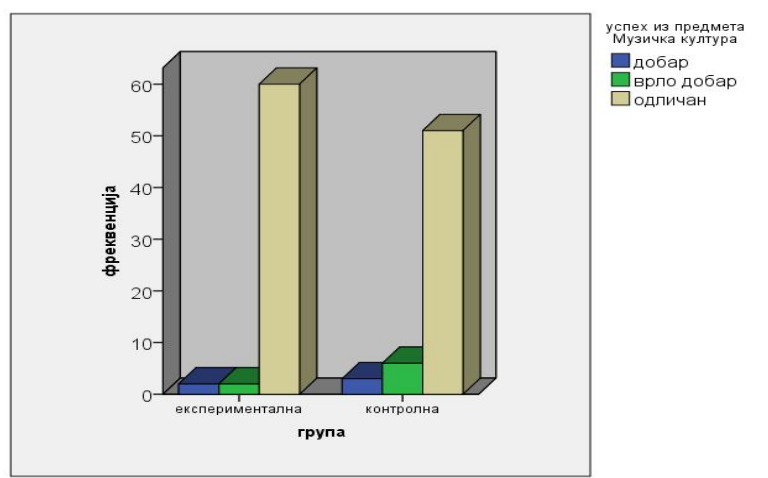
## 2.7. Компарација група за процену вокалних способности по демографским варијаблама

Графикон бр. 20: *Структура група према полу*



На основу графикона бр. 20 и Хи – квадрата  $\chi^2(1)=3,160$ ;  $p=0,574$ ;  $N=122$  можемо констатовати да се полна структура контролне и експерименталне групе не разликује статистички значајно. У експерименталној групи мушких је 31 (49,2%) а женских 32 (50,8%). У контролној групи је мушких 33 (55,9%) а женских 26 (44,1%).

Графикон бр. 21: *Структура група према успеху из предмета Музичка култура*



У обе групе преовлађују испитаници који из предмета Музичка култура имају одличан успех (Графикон бр. 21), али у контролној има нешто више оних који имају врло добар успех. Експериментална група из предмета Музичка култура има одличан успех укупно 60 (93,8%), врло добар успех има два испитаника (3,1%), добар успех из предмета Музичка култура има два испитаника (3,1%). На основу резултата  $\chi^2$  теста  $\chi^2(2)=2,804$ ;  $p=0,246$ ;  $N=124$  можемо констатовати да се две групе не разликују статистички значајно ни по структури успех из предмета Музичка култура.

### 3. Процена вокалних способности ученика у експерименталној и контролној групи и компаративна анализа резултата

У анализу су као зависне варијабле уврштене процене: вокалних способности, музичке меморије, емоционалне способности, музичког ритма и квалитета певања. С обзиром да смо имали два мерења ових способности (пре и после примене наставне методе) примењен је нацрт са поновљеним мерењима.

Као категоријални предиктори (групишуће варијабле) у иницијални модел уврштени су: припадност контролној или експерименталној групи, пол, стручна спрема оца и мајке и социјални статус.

Као континуирани предиктори уврштени су општи успех и успех из предмета Музичка култура. Уврштавање континуираних предиктора чини ову анализу анализом коваријансе и приказана је у Табели бр. 6.

Табела бр. 6: *Приказ предиктора: општи успех и успех из наставног предмета Музичка култура*

ефекат		Вилксова ламбда	F	df хипотезе	df грешке	p
између субјеката	одсечак	,811	4,105 <sup>b</sup>	5,000	88,000	,002
	група	,821	3,842 <sup>b</sup>	5,000	88,000	,003
	пол	,865	2,746 <sup>b</sup>	5,000	88,000	,024
	образовање оца	,589	1,672	30,000	354,000	,017
	образовање мајке	,763	,992	25,000	328,407	,477



	социјални статус	,872	1,253 <sup>b</sup>	10,000	176,000	,261
	општи успех	,983	,312 <sup>b</sup>	5,000	88,000	,905
	успех из предмета Музичка култура	,894	2,085 <sup>b</sup>	5,000	88,000	,075
унутар субјеката	Мерење	,932	1,277 <sup>b</sup>	5,000	88,000	,281
	<b>мерење група</b>	<b>,530</b>	<b>15,629<sup>b</sup></b>	<b>5,000</b>	<b>88,000</b>	<b>,000</b>
	мерење пол	,969	,569 <sup>b</sup>	5,000	88,000	,724
	мерење образовање оца	,716	1,028	30,000	354,000	,430
	мерење образовање мајке	,701	1,319	25,000	328,407	,144
	мерење социјални статус	,920	,749 <sup>b</sup>	10,000	176,000	,678
	мерење општи успех	,960	,741 <sup>b</sup>	5,000	88,000	,595
	мерење успех из предмета Музичка култура	,950	,917 <sup>b</sup>	5,000	88,000	,474

На основу иницијалне анализе добијено је да су од ефеката између субјеката значајни главни ефекти припадности експерименталној или контролној групи ( $p < 0.003$ ), главни ефекат пола ( $p < 0,24$ ) и образовања оца ( $p < 0,17$ ). Од ефеката унутар испитаника (поновљени) значајан је само ефекат интеракције мерења припадности групи ( $p < 0,000$ ).

С обзиром да је у примењеном моделу велики број зависних и независних варијабли а релативно мали број испитаника што предвиђања модела чине непоузданим, из модела су елиминисани предиктори који се нису показали статистички значајним и на тај начин је добијен поједностављени модел.

### 3.1. Процена вокалних способности ученика у експерименталној и контролној групи - Поједностављен модел

Након елиминације предиктора који се нису показали као довољно значајни у иницијалном моделу су остале следеће варијабле:

**Зависне варијабле** процене: вокалних способности, музичке меморије, емоционалне способности, музичког ритма и квалитета певања. Пошто смо имали два мерења ових способности (пре и после примене иновативног приступа) примењен је нацрт са поновљеним мерењима.

Као **категоријални предиктори** (групишуће варијабле) у поједностављеном моделу су задржани: припадност контролној или експерименталној групи, пол и стручна спрема оца. Континуирани предиктори који су били уврштени у иницијални модел се нису показали статистички значајним па су избачени. С обзиром да у моделу нема ниједног континуираног предиктора ово више није мултиваријантна анализа коваријансе већ мултиваријантна анализа варијансе са поновљеним мерењима (MANOVA са поновљеним мерењима).

У Табелама од броја 7 до броја 15 дати су резултати мултиваријантне анализе варијансе са поновљеним мерењима и резултати униваријантних тестова према категоријалним предикторима.

Табела бр. 7: *Приказ категоријалних предиктора: припадност групи образовање очева*

ефекат		Вилксова ламбда	F	df хипотезе	df грешке	p
између субјеката	одсечак	,100	180,392 <sup>b</sup>	5,000	100,000	,000
	група	,792	5,248 <sup>b</sup>	5,000	100,000	,000
	пол	,778	5,708 <sup>b</sup>	5,000	100,000	,000
	образовање оца	,476	2,332	35,000	423,092	,000
унутар субјеката	мерење	,738	7,085 <sup>b</sup>	5,000	100,000	,000
	мерење * група	,574	14,872 <sup>b</sup>	5,000	100,000	,000
	мерење * пол	,985	,313 <sup>b</sup>	5,000	100,000	,904
	мерење * образовање оца	,673	1,192	35,000	423,092	,214

Мултиваријантни тестови показују да су статистичку значајност (p) испољили предиктори: главни ефекти припадности групи (p=.000), пола (p=.000) и образовања очева (p=.000) (од непоновљених) и главни ефекат мерења између група (од поновљених) (p=.000).

Такође, значајна је интеракција мерења и припадности експерименталној или контролној групи. Ефекат интеракције мерења и припадности групи је ефекат који је статистички значајан то значи да поред тога што се мерене способности разликују између два мерења, већ истовремено постоје и разлике између две групе испитаника (односно

способности се различито мењају између два мерења у зависности од групе испитаника). На основу наведених статистичких података можемо констатовати да различити методички приступи дају различите резултате. У светлу добијених истраживачких налаза општа хипотеза **ХО** која је гласила: Постоје статистички значајне разлике у вокалним способностима ученика на основу провере развијености мелодијског слуха, осећаја за музички ритам, музичку меморију, емоционалну осетљивост на музичке утиске и квалитет певања између ученика који су обухваћени иновативним методичким приступом (Е) и ученика који нису обухваћени иновативним методичким приступом (К) у корист испитаника експерименталне групе које се приписују иновативним методичким приступима је **потврђена**.

Пошто су утврђени значајни мултиваријантни ефекти приступило се анализи униваријантних ефеката да бисмо утврдили у којим то способностима постоје разлике међу групама и у зависности од којих фактора.

Табела бр. 8: *Приказ разлика између група у односу на пол и образовни статус оца или зависне варијабле*

извор	мера	тип III сума квадрата	df	средњи квадрат	F	p
мерење	<b>вокалне способности</b>	<b>10,896</b>	<b>1</b>	<b>10,896</b>	<b>4,736</b>	<b>,032</b>
	музичка меморија	1,128	1	1,128	,978	,325
	емоционална способност	6,958	1	6,958	3,784	,054
	<b>музички ритам</b>	<b>24,063</b>	<b>1</b>	<b>24,063</b>	<b>12,233</b>	<b>,001</b>
	<b>квалитет певања</b>	<b>53,610</b>	<b>1</b>	<b>53,610</b>	<b>30,561</b>	<b>,000</b>
мерење група	<b>вокалне способности</b>	<b>95,535</b>	<b>1</b>	<b>95,535</b>	<b>41,523</b>	<b>,000</b>
	<b>музичка меморија</b>	<b>20,570</b>	<b>1</b>	<b>20,570</b>	<b>17,834</b>	<b>,000</b>
	<b>емоционална способност</b>	<b>40,267</b>	<b>1</b>	<b>40,267</b>	<b>21,899</b>	<b>,000</b>
	<b>музички ритам</b>	<b>31,573</b>	<b>1</b>	<b>31,573</b>	<b>16,051</b>	<b>,000</b>
	<b>квалитет певања</b>	<b>124,025</b>	<b>1</b>	<b>124,025</b>	<b>70,703</b>	<b>,000</b>
мерење пол	вокалне способности	2,269	1	2,269	,986	,323
	музичка меморија	,003	1	,003	,003	,960

	емоционална способност	,479	1	,479	,261	,611
	музички ритам	,163	1	,163	,083	,774
	квалитет певања	1,266	1	1,266	,722	,398
мерење образовања оца	вокалне способности	5,019	7	,717	,312	,947
	музичка меморија	1,716	7	,245	,213	,982
	емоционална способност	14,786	7	2,112	1,149	,339
	музички ритам	23,863	7	3,409	1,733	,109
	квалитет певања	18,358	7	2,623	1,495	,177
грешка(мерење)	вокалне способности	239,278	104	2,301		
	музичка меморија	119,957	104	1,153		
	емоционална способност	191,231	104	1,839		
	музички ритам	204,579	104	1,967		
	квалитет певања	182,435	104	1,754		

Из претходне Табеле бр. 8 видимо да се ако не водимо рачуна о припадности групи између два мерења значајно мењају и то вокалне способности, музички ритам и квалитет певања. Међутим, припадност групи мења смер промене односно све вокалне способности ће се различито мењати између два мерења у зависности од припадности групи. То у ствари значи да различити методички приступи дају различите ефекте. Какве су ове разлике видеће се касније из Табела и Графикана.

Табела бр. 9: *Приказ разлика унутар истраживачких група у погледу вокалних способности ученика*

Трансформација варијабле: просек						
извор	мера	тип III сума квадрата	df	средњи квадрат	F	p
одсечак	<b>вокалне способности</b>	<b>9079,799</b>	<b>1</b>	<b>9079,799</b>	<b>327,853</b>	<b>,000</b>
	<b>музичка меморија</b>	<b>2128,402</b>	<b>1</b>	<b>2128,402</b>	<b>273,971</b>	<b>,000</b>
	<b>емоционална способност</b>	<b>8059,878</b>	<b>1</b>	<b>8059,878</b>	<b>885,650</b>	<b>,000</b>
	<b>музички ритам</b>	<b>6450,372</b>	<b>1</b>	<b>6450,372</b>	<b>391,374</b>	<b>,000</b>
	<b>квалитет певања</b>	<b>7729,419</b>	<b>1</b>	<b>7729,419</b>	<b>349,279</b>	<b>,000</b>
група	<b>вокалне способности</b>	<b>346,365</b>	<b>1</b>	<b>346,365</b>	<b>12,507</b>	<b>,001</b>
	<b>музичка меморија</b>	<b>81,160</b>	<b>1</b>	<b>81,160</b>	<b>10,447</b>	<b>,002</b>
	<b>емоционална способност</b>	<b>49,644</b>	<b>1</b>	<b>49,644</b>	<b>5,455</b>	<b>,021</b>

	<b>музички ритам</b>	<b>368,499</b>	<b>1</b>	<b>368,499</b>	<b>22,359</b>	<b>,000</b>
	<b>квалитет певања</b>	<b>209,229</b>	<b>1</b>	<b>209,229</b>	<b>9,455</b>	<b>,003</b>
пол	<b>вокалне способности</b>	<b>156,166</b>	<b>1</b>	<b>156,166</b>	<b>5,639</b>	<b>,019</b>
	музичка меморија	12,998	1	12,998	1,673	,199
	<b>емоционална способност</b>	<b>162,333</b>	<b>1</b>	<b>162,333</b>	<b>17,838</b>	<b>,000</b>
	<b>музички ритам</b>	<b>69,808</b>	<b>1</b>	<b>69,808</b>	<b>4,236</b>	<b>,042</b>
	<b>квалитет певања</b>	<b>352,740</b>	<b>1</b>	<b>352,740</b>	<b>15,940</b>	<b>,000</b>
образовање оца	<b>вокалне способности</b>	<b>740,094</b>	<b>7</b>	<b>105,728</b>	<b>3,818</b>	<b>,001</b>
	<b>музичка меморија</b>	<b>179,465</b>	<b>7</b>	<b>25,638</b>	<b>3,300</b>	<b>,003</b>
	<b>емоционална способност</b>	<b>190,076</b>	<b>7</b>	<b>27,154</b>	<b>2,984</b>	<b>,007</b>
	<b>музички ритам</b>	<b>526,653</b>	<b>7</b>	<b>75,236</b>	<b>4,565</b>	<b>,000</b>
	<b>квалитет певања</b>	<b>593,047</b>	<b>7</b>	<b>84,721</b>	<b>3,828</b>	<b>,001</b>
грешка	вокалне способности	2880,255	104	27,695		
	музичка меморија	807,945	104	7,769		
	емоционална способност	946,454	104	9,101		
	музички ритам	1714,059	104	16,481		
	квалитет певања	2301,480	104	22,130		

Из Табеле бр. 9 видимо да се испитаници из контролне и експерименталне групе значајно разликују по свим посматраним способностима када се узме просек два мерења. Исто важи и за мушке и женске испитанике (изузетак је музичка меморија где нису пронађене значајне полне разлике) те за испитанике који се разликују по образовању очева.

Табела бр. 10: *Приказ резултата између два мерења у односу на припадност групи*

I. група					
мера	група	АС	ст. грешка	95% интервал поверења	
				доња граница	горња граница
вокалне способности	експериментална	12,972	,827	11,332	14,612
	контролна	10,098	,677	8,756	11,441
музичка меморија	експериментална	6,280	,438	5,412	7,149
	контролна	4,889	,359	4,178	5,600
емоционална способност	експериментална	11,412	,474	10,472	12,352
	контролна	10,324	,388	9,554	11,093
музички ритам	експериментална	11,205	,638	9,940	12,470

	контролна	8,240	,522	7,205	9,276
квалитет певања	експериментална	11,760	,739	10,294	13,225
	контролна	9,526	,605	8,326	10,726

Из табеле бр. 10 са АС видимо да испитаници из експерименталне групе када се посматра просек два мерења имају више скорове на свакој од посматраних способности.

Међутим рекли смо да постоји значајна интеракција између припадности експерименталној и контролној групи и резултата на иницијалном и финалном мерењу. Ако погледамо наредне табеле и графиконе у наредним поглављима видећемо у чему се она састоји.

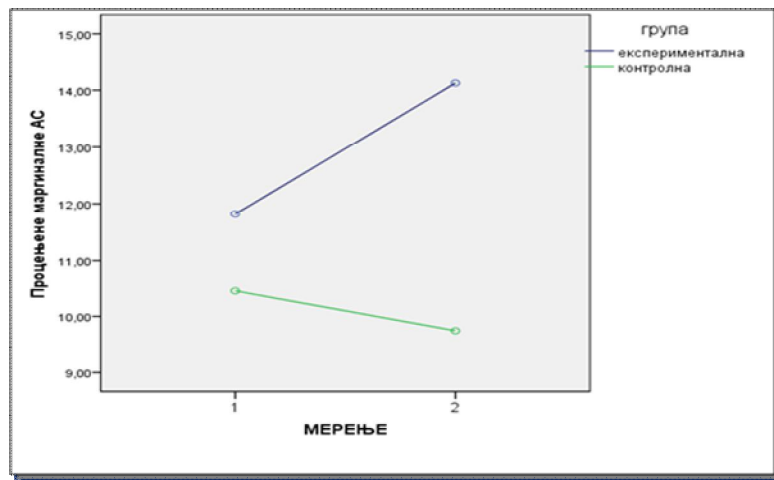
### 3.2. Процена вокалних способности ученика у експерименталној и контролној групи

Табела бр. 11: *Приказ резултата вокалних способности испитаника*

група вокалне способности мерење						
мера	група	мерење	АС	ст. грешка	95% интервал поверења	
					доња граница	горња граница
вокалне способности	експериментална	1	11,818	,876	10,080	13,556
		2	14,126	,844	12,452	15,801
	контролна	1	10,453	,717	9,031	11,876
		2	9,743	,691	8,372	11,114

Увидом у дескриптивну статистику (Табела бр. 11) вокалних способности по групама видимо да експериментална група има више скорове у односу на контролну група за оба мерења. Аритметичка средина контролне групе бележи пад на финалном мерењу. Ово је показатељ да се вокалне способности уколико се не развијају потенцијали нестају а управо је овај узраст на горњој граници деловања. Графикон бр. 22 јасно ово и графички приказује.

Графикон бр. 22: *Приказ вокалних способности испитаника*



На основу изнетог наша претпоставка **X1** и овим мерењем је **потврђена** - претпоставља се да ће ученици Е групе постићи статистички значајно боље резултате кад је реч о вокалним способностима у односу на К групу.

### 3.3. Процена музичке меморије ученика у експерименталној и контролној групи

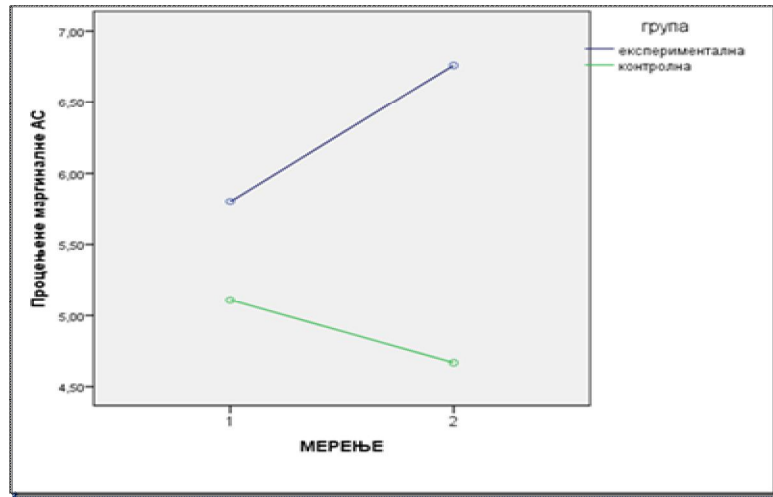
Табела бр. 12: *Приказ резултата за музичку меморију испитаника*

група музичка меморија мерење						
мера	група	мерење	АС	ст. грешка	95% интервал поверења	
					доња граница	горња граница
музичка меморија	експериментална	1	5,802	,494	4,822	6,781
		2	6,759	,443	5,880	7,638
	контролна	1	5,111	,404	4,309	5,913
		2	4,668	,363	3,948	5,387

Оно што се види из Табеле бр. 12 јесте да испитаници у Е групи према АС показују боље резултате на тесту провере музичке меморије у финалном мерењу. Контролна група према АС бележи пад на финалном мерењу у односу на иницијално мерење. Графикон бр.

23 ову разлику јасније приказује. Док Е група бележи пораст на финалном мерењу К група бележи опадање при мерењу на II субтесту – Процена музичке меморије.

Графикон бр. 23: *Приказ музичке меморије испитаника*



На основу добијених резултата можемо констатовати да су по анализираним параметрима Скале за ПВС (Субтест II) са високом поузданошћу закључивања утврђене значајне разлике између Е и К групе. Дистинктивна обележја у погледу постигнућа иду у корист бољих резултата Е групе. Овим је **потврђена** посебна хипотеза (X2) која је гласила: претпоставља се да ће ученици Е групе постићи статистички значајно боље резултате кад је реч о квалитету музичке меморије у односу на К групу. Ученици из експерименталне групе у просеку имају боља постигнућа када је реч о свим параметрима за музичку меморију од ученика из контролне групе.

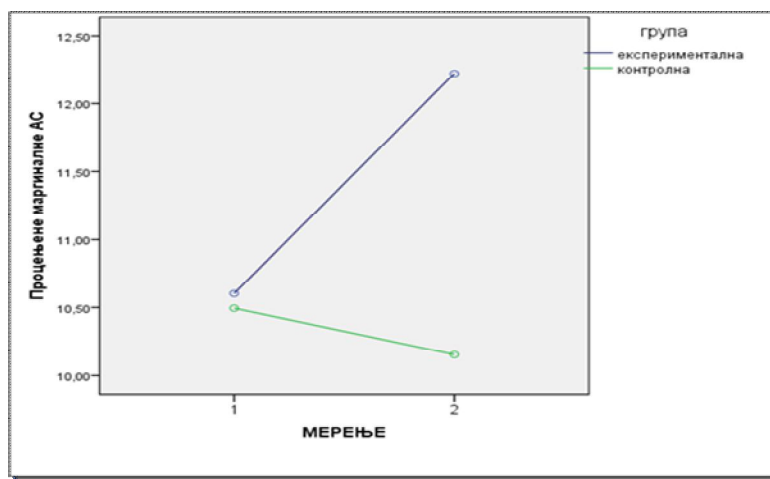


### 3.4. Процена емоционалне способности ученика у експерименталној и контролној групи

Табела бр. 13: *Приказ резултата за емоционалну способност испитаника*

група емоционална способност мерење						
мера	група	мерење	АС	ст. грешка	95% интервал поверења	
					доња граница	горња граница
емоционална способност	експериментална	1	10,603	,542	9,528	11,677
		2	12,221	,496	11,237	13,206
	контролна	1	10,495	,444	9,615	11,374
		2	10,153	,406	9,347	10,959

Графикон бр. 24: *Приказ емоционалне способности испитаника*



Табела бр. 13 и Графикон бр. 24 мерења емоционалне способности ученика у тренутку извођења песме показују разлику између Е и К групе у корист Е. Такође приказује са још већим параметрима АС да Е група повећава резултате на финалном мерењу, док К група бележи пад на истом мерењу. Резултати мерења показују да се јављају значајне разлике између група у корист Е групе чиме је наш задатак и истраживачка посебна хипотеза (Х3): претпоставља се да ће ученици Е групе постићи статистички значајно боље резултате емоционалне способности или афективне

осетљивости за слушањем песме у тренутку извођења, жеље за певањем и осетљивости на музичке утиске у односу на К групу, **потврђена**.

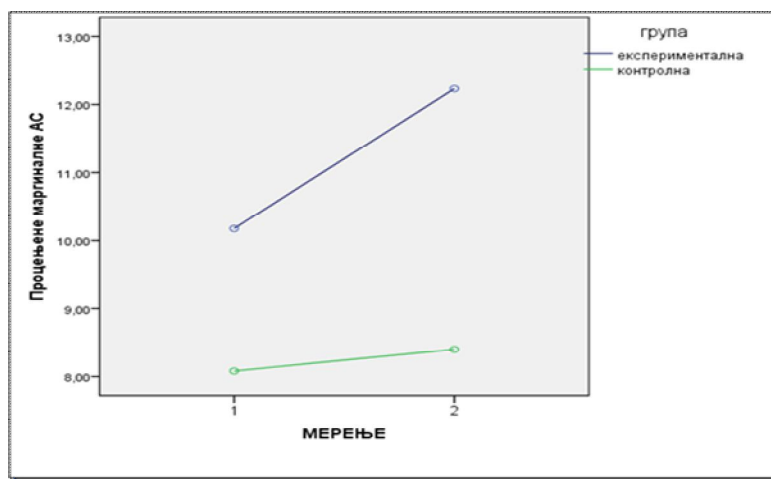
### 3.5. Процена осећаја за музички ритам ученика у експерименталној и контролној групи

Резултати АС мерења на субтесту процене осећаја за музички ритам за Е групу показују напредак Е групе на финалном мерењу. К група бележи благи пораст на финалном мерењу процене осећаја за музички ритам (Табела бр. 14 и Графикон бр. 25).

Табела бр. 14: *Приказ резултата осећаја за музички ритам испитаника*

група музички ритам мерење						
Мера	група	мерење	АС	ст. грешка	95% интервал поверења	
					доња граница	горња граница
музички ритам	експериментална	1	10,177	,704	8,780	11,574
		2	12,232	,644	10,955	13,509
	контролна	1	8,080	,577	6,937	9,224
		2	8,400	,527	7,355	9,446

Графикон бр. 25: *Приказ осећаја за музички ритам испитаника*



Приказани подаци јасно указују на разлику између група у односу на иницијално и финално мерење али и на значајан раст Е групе након примене експерименталног фактора. Овим је наша претпоставка исказана у хипотези (Х4): претпоставља се да ће ученици Е групе постићи статистички значајно боље резултате осећаја за музички ритам у односу на К групу **потврђена**.

### 3.6. Процена квалитета певања ученика у експерименталној и контролној групи

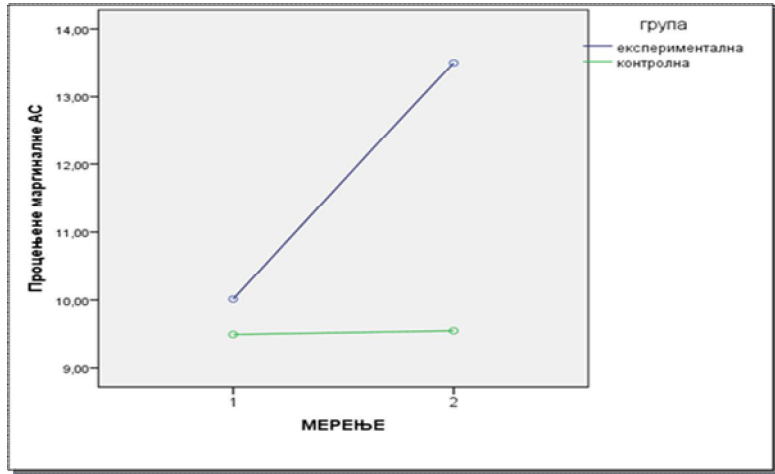
Процена квалитета певања у табели бр. 15 показује АС које се према групама разликују. Е група бележи највећи напредак у односу на предходне субтестове, док К група такође бележи пораст али у малом опсегу.

Табела бр. 15: *Приказ квалитета певања испитаника*

група музички ритам мерење						
Мера	група	мерење	АС	ст. грешка	95% интервал поверења	
					доња граница	горња граница
квалитет певања	експериментална	1	10,013	,803	8,421	11,605
		2	<b>13,506</b>	,731	12,056	14,956
	контролна	1	9,500	,657	8,196	10,803
		2	9,553	,599	8,365	10,740

На Графикону бр.26 јасно је видљива ова разлика у квалитету певања група и напредовања Е групе у току трајања експерименталног програма.

Графикон бр. 26: *Приказ квалитета певања испитаника*



На основу добијених резултата можемо констатовати да су по анализираним параметрима Скале за ПВС (Субтест V) са високом поузданошћу закључивања утврђене значајне разлике између Е и К групе. Дистинктивна обележја у погледу постигнућа иду у корист бољих резултата Е групе. Овим је **потврђена** посебна хипотеза (Х5) која је гласила: претпоставља се да ће ученици Е групе постићи статистички значајно боље резултате у квалитету певања који се манифестује елементима вокалне технике у односу на К групу

Ако посматрамо аритметичке средине процена посматраних способности полу у Табели бр. 16 видимо да девојчице у просеку имају више резултате. Овај податак може се тумачити и као недовољна заинтересованост дечака за певањем као и непопуларност певања у школи и окружењу – нестимулативно окружење што су показали и резултати одговора у анкети за ученике.

Табела бр. 16: *Приказ процена посматраних способности у односу на пол*

2. пол					
мера	група	АС	ст.грешк а	95% интервал поверења	
				доња граница	горња граница
вокалне способности	мушки	10,689	,694	9,313	12,064
	женски	<b>12,382</b>	,765	10,865	13,898
музичка меморија	мушки	5,341	,367	4,612	6,069
	женски	<b>5,829</b>	,405	5,026	6,632
емоционална способност	мушки	10,005	,398	9,216	10,793
	женски	<b>11,731</b>	,438	10,862	12,600
музички ритам	мушки	9,156	,535	8,095	10,218
	женски	<b>10,288</b>	,590	9,119	11,458
квалитет певања	мушки	9,371	,620	8,141	10,600
	женски	<b>11,915</b>	,684	10,560	13,271

На основу увида у Табелу бр. 16. уочавамо да девојчице имају више параметре чиме је **одбачена** посебна хипотеза  $H_8$  - Не очекују се статистички значајно различити резултати према параметрима Скале за проверу вокалних способности ученика и то вокалних способности, музичке меморије, емоционалне осетљивости, музичког ритма и квалитета певања у односу на пол испитаника.

#### **4. Процена вокалних способности ученика у експерименталној и контролној групи и компаративна анализа резултата у односу на поједине предикторе**

У овој анализи упоређен је укупан скор на тесту вокалних способности, на скорове за поједине способности.

За поређење група по вокалној способности коришћен је *генерални линеарни модел*, а конкретно нацрт (*униваријантне*) *анализе коваријансе са поновљеним мерењима* (ANCOVA са поновљеним мерењима).

У анализу је овог пута уврштена само једна зависна варијабла: вокална способност (укупан скор) из разлога што нас је занимало да ли су ефекти примене иновативних приступа развијање вокалне способности ученика. Пошто смо имали два мерења (пре и после примене наставне методе) примењен је нацрт са поновљеним мерењима.

Као категоријални предиктори (групишуће варијабле) у иницијални модел уврштени су припадност контролној или експерименталној групи, пол, стручна спрема оца и мајке и социјални статус.

Као континуирани предиктори уврштени су општи успех и успех из предмета Музичка култура.

Табела бр.17: *Приказ значајних предиктора: општи успех и припадност групи*

Ефекат	Вилксова ламбда	F	df хипотезе	df грешке	p
мерење	,993	,411 <sup>b</sup>	1,000	60,000	,524
<b>мерење општи успех</b>	<b>,930</b>	<b>4,517<sup>b</sup></b>	<b>1,000</b>	<b>60,000</b>	<b>,038</b>
мерење успех из предмета Музичка култура	,966	2,129 <sup>b</sup>	1,000	60,000	,150
<b>мерење група</b>	<b>,839</b>	<b>11,531<sup>b</sup></b>	<b>1,000</b>	<b>60,000</b>	<b>,001</b>
мерење * пол	,998	,134 <sup>b</sup>	1,000	60,000	,716
мерење образовање мајке	,973	,421 <sup>b</sup>	4,000	60,000	,793
мерење образовање оца	,905	1,045 <sup>b</sup>	6,000	60,000	,406
мерење социјални статус	,966	1,054 <sup>b</sup>	2,000	60,000	,355
мерење група пол	,948	3,274 <sup>b</sup>	1,000	60,000	,075
мерење група образовање мајке	,991	,182 <sup>b</sup>	3,000	60,000	,908
мерење група образовање оца	,978	,672 <sup>b</sup>	2,000	60,000	,514
мерење група социјални статус	,995	,140 <sup>b</sup>	2,000	60,000	,869
мерење пол образовање мајке	,944	1,192 <sup>b</sup>	3,000	60,000	,321
мерење пол образовање оца	,981	,383 <sup>b</sup>	3,000	60,000	,765
мерење пол социјални статус	,987	,390 <sup>b</sup>	2,000	60,000	,679
мерење образовање мајке и образовање оца	,899	1,350 <sup>b</sup>	5,000	60,000	,256
мерење образовање мајке и социјални статус	,973	,562 <sup>b</sup>	3,000	60,000	,642
мерење образовање оца социјални статус	,979	,637 <sup>b</sup>	2,000	60,000	,532

На основу Табеле бр. 17 видимо да су значајне ефекте имале само интеракције мерења општег успеха и интеракције мерења припадности групи. Из тих разлога дат је поједностављени модел.

#### **4.1.Процена вокалних способности ученика у експерименталној и контролној групи и компаративна анализа резултата у односу на поједине предикторе - Поједностављени модел**

На основу ефеката добијених резултата статистичку значајност  $p < 0,38$  има интеракција мерења затим општег успеха и  $p < 0,001$  интеракције мерења и припадности

групи. Из тих разлога као и у претходној анализи (велики број варијабли на мали број испитаника) модел је упрошћен тако што су анализи задржани само значајни предиктори.

Након избацивања предиктора који нису били значајни и интеракција мерења и општег успеха више није значајна па је и општи успех избачен из модела.

Имамо једну зависну варијаблу (вокална способност) која је мерена у два наврата (поновљени ефекат) и једну независну категоријалну варијаблу – фактор (припадност експерименталној или контролној групи). С обзиром на то за утврђивање значајности разлика између аритметички средина коришћен је нацрт *анализе варијансе са поновљеним мерењима* (ANOVA са поновљеним мерењима).

Тестови ефеката унутар субјеката показују нам значајност ефекта мерења ( $F(1)=38,534$ ,  $p=0,000$ ) и ефекат интеракције мерења и припадности контролној или експерименталној групи ( $F(1)=86,171$ ,  $p=0,000$ ).

Тестови ефеката између субјеката показују нам да се две групе разликују по нивоу вокалне способности када се посматра просек два мерења.  $F(1)=11,424$ ,  $p=0,001$

Из следеће Табеле бр. 18 видимо да експериментална група има у просеку виши ниво вокалних способности.

Табела бр. 18: *Приказ нивоа вокалних способности истраживачких група*

група				
мерење				
група	АС	ст. грешка	95% интервал поверења	
			доња граница	горња граница
експериментална	56,548	1,809	52,965	60,130
контролна	47,634	1,919	43,834	51,434

У наредној Табели бр. 19 уочавамо да је АС за прво и друго мерење нивоа вокалних способности у финалном мерењу у просеку већи.

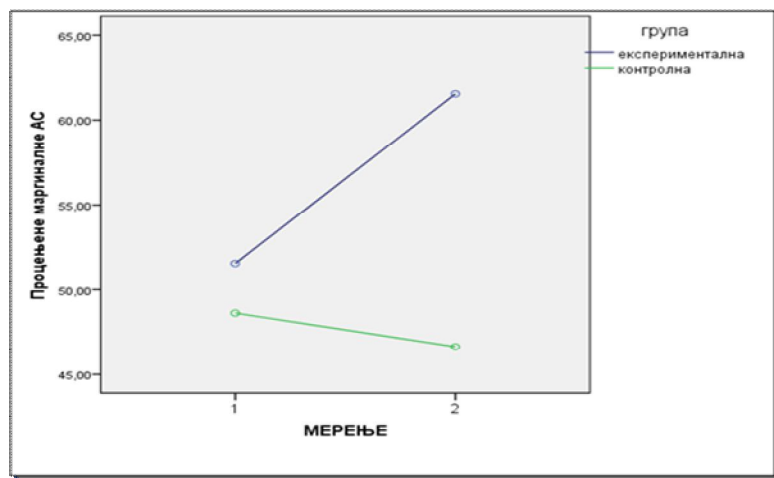


Табела бр. 19: *Приказ нивоа вокалних способности у односу на иницијално и финално мерење*

МЕРЕЊЕ				
мерење				
МЕРЕЊЕ	АС	ст. грешка	95% интервал поверења	
			доња граница	горња граница
1	50,090	1,400	47,318	52,863
2	54,091	1,313	51,490	56,692

На Графикону бр. 27 видимо да експериментална група на иницијалном и на финалном мерењу постиже више скорове. Код ове групе скорови расту (вокална способност расте) након примене иновативне наставне методе, док код контролне групе скорови испитаника опадају (вокална способност опада).

Графикон бр. 27: *Утицај примењене наставне методе на развој вокалних способности*



На основу нацрта анализе варијансе са поновљеним мерењима (ANOVA са поновљеним мерењима), тестова ефеката унутар субјеката ( $F(1)=38,534$ ,  $p=0,000$ , припадности контролној или експерименталној групи ( $F(1)=86,171$ ,  $p=0,000$ ), нивоу вокалних способности када се посматра просек два мерења.  $F(1)=11,424$ ,  $p=0,001$ , као и АС средина на иницијалном и финалном мерењу (Табела 13) и у односу на Е и К групу након спроведеног експерименталног програма АС за Е групу 56,548 наспрам К групе

47,634 – можемо закључити да је општа хипотеза ХО - Постоје статистички значајне разлике у вокалним способностима ученика на основу провере развијености мелодијског слуха, осећаја за музички ритам, музичку меморију, емоционалну осетљивост на музичке утиске и квалитет певања између ученика који су обухваћени иновативним методичким приступом (Е) и ученика који нису обухваћени иновативним методичким приступом (К) у корист испитаника експерименталне групе које се приписују иновативним методичким приступима **потврђена**.

#### 4.2. Интересовање ученика за наставну област Извођење музике певањем

У наредним табелама од бр. 20 до бр. 33 и Графиконима од бр.28 до бр. 33, дати су резултати одговора на питања из упитника за ученике и њихова анализа и поређење по истраживачким групама.

Табела бр. 20: *Врста музике коју испитаници најчешће слушају*

Понуђени одговори		Коју музику најчешће слуша? <sup>а</sup>						укупно
		уметничку - класичну: опере, арије, концерте (музика коју су стварали школовани музичари)	традиционалну народну музику (изворне народне песме)	композиције које слуша у школи	забавну (диско, денс, хип, турбо – фолк ...)	нешто друго		
Група	експериментална	N	14	18	29	38	10	63
		%	22,2%	28,6%	46,0%	60,3%	15,9%	
	контролна	N	5	3	10	38	14	58
		%	8,6%	5,2%	17,2%	65,5%	24,1%	
укупно		N	19	21	39	76	24	121

Видимо да је најслушанија врста музике код обе групе забавна. Преко 60% испитаника обе групе каже да слуша ову музику. У експерименталној групи већи проценат него у контролној групи каже да слуша композиције које слуша у школи те традиционалну

народну и класичну музику. Пошто су овде испитаници могли да заокруже више одговора укупни проценти по групама могу прећи број сто изражен у процентима.

Табела 21: *Друга врста музике коју испитаници најчешће слушају*

Понуђени одговори		шта друго најчешће слуша?						укупно
		страна	народна	поп и рок	дечје песме	Све врсте музике		
г р у п а	експериментална	N	3	0	3	1	1	8
		%	37,5%	0,0%	37,5%	12,5%	12,5%	100,0%
	контролна	N	2	1	10	0	1	14
		%	14,3%	7,1%	71,4%	0,0%	7,1%	100,0%
укупно		N	5	1	13	1	2	22
		%	22,7%	4,5%	59,1%	4,5%	9,1%	100,0%

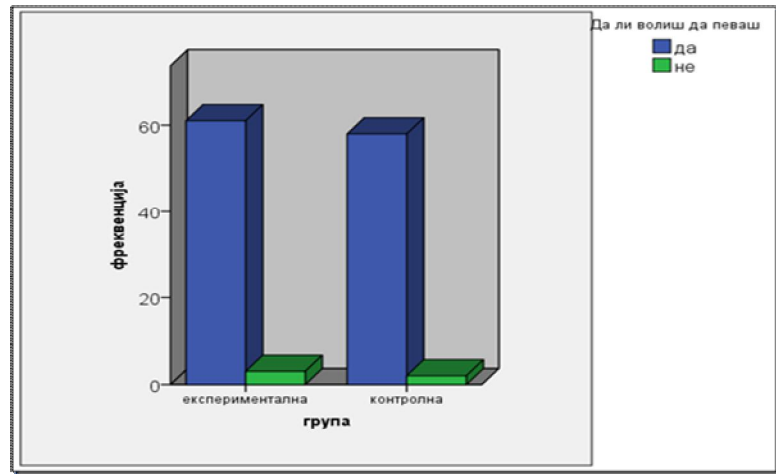
Када је у питању оно што слушају испитаници а није им било понуђено међу одговорима испитаници из контролне групе најчешће наводе поп и рок музику, док се код испитаника из експерименталне групе најчешће јавља поп, рок и страна музика.

Табела бр. 22: *Интересовање испитаника за наставну област извођење музике певањем*

Табела контингенције					
			Да ли волиш да певаш		укупно
			да	не	
Група	експериментална	N	61	3	64
		%	95,3%	4,7%	100,0%
	контролна	N	58	2	60
		%	96,7%	3,3%	100,0%
укупно		N	119	5	124
		%	96,0%	4,0%	100,0%

На основу резултата одговора на питање да ли ученици воле да певају (Табела бр. 22) испитаници у преко 95% случајева рекли да воле да певају. Хи - квадрат  $\chi^2(1)=0,000$ ;  $p=1,000$ ;  $N=124$  показује нам да се групе не разликују по томе да ли воле да певају.

Графикон бр.28: **Интересовање испитаника за наставну област извођење музике певањем**



На основу добијених резултата ( $\chi^2(1)=0,000$ ;  $p=1,000$ ;  $N=124$ ) интересовања испитаника за наставну област извођење музике певањем **потврђена је** посебна хипотеза Х6 – очекује се да ученици обе групе (Е и К) показују подједнако интересовање за наставну област Извођење музике певањем.

Предпоставка да неки ученици можда не воле да певају навела нас је да потражимо разлоге њихове емпатије. У наредној табели бр. 23 дат је приказ одговора испитаника.

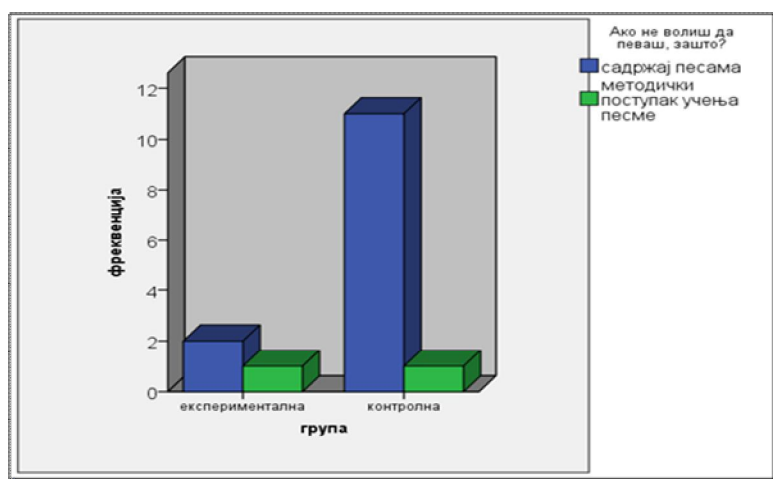
Табела бр. 23: **Разлози незаинтересованости испитаника за наставну област извођење музике певањем**

Понуђени одговори			Ако не волиш да певаш, зашто?		укупно
			садржај песама	методички поступак учења песме	
Група	експериментална	N	2	1	3
		%	66,7%	33,3%	100,0%
	контролна	N	11	1	12

		%	91,7%	8,3%	100,0%
укупно	N		13	2	15
	%		86,7%	13,3%	100,0%

Они који не воле да певају као разлог најчешће наводе садржај песама. Ситуација је иста независно од припадности контролној и експерименталној групи.  $\chi^2(1)=0,036$ ;  $p=0,849$ ;  $N=15$  показује нам да нема статистички значајне разлике између група када је у питању одговор на питање зашто не воле да певају. Број ученика који не воли да пева је такође мали (4% у обе групе) али није занемарљив на овом узрасту (Графикон бр. 29).

Графикон бр. 29: *Разлози незаинтересованости испитаника за наставну област извођење музике певањем*



У наредној Табели бр. 24 питали смо ученике да нам кажу шта воле да певају. Понуђени одговори као и резултати одговора виде се у табели бр.19.

Табела бр. 24: *Интересовање испитаника за врсту музике коју воле да певају*

Понуђен и одговор и	Коју музику воли да пева					укупно
	уметничку (музика коју су стварали школовани музичари)	традиционалну народну музику (изворне народне песме)	песме које пева у школи	забавну (диско, денс, хип, турбо – фолк ...)	нешто друго	

група	Е	N	4	7	22	34	12	62
		%	6,5%	11,3%	35,5%	54,8%	19,4%	
	К	N	2	8	10	34	9	59
		%	3,4%	13,6%	16,9%	57,6%	15,3%	
укупно	N	6	15	32	68	21	121	

Највећи проценат испитаника независно од групе воли да пева забавну музику затим следи музика коју певају у школи, традиционална народна и уметничка. У експерименталној групи већи проценат него у контролној воли да пева музику коју певају у школи. Ово питање било је и отвореног типа те је давало и могућност да ученици сами допишу одговор уколико он није у понуђеним одговорима, што се види у Табели бр. 25.

Табела бр. 25: *Интересовање испитаника за другу врсту музике коју воле да певају*

Понуђени одговори			Шта друго воли да пева			укупно
			страна	поп и рок	дечја	
Група	експериментална	N	1	5	2	8
		%	12,5%	62,5%	25,0%	100,0%
	контролна	N	2	6	1	9
		%	22,2%	66,7%	11,1%	100,0%
укупно		N	3	11	3	17
		%	17,6%	64,7%	17,6%	100,0%

Као музику коју воли да пева а да није наведена међу понуђеним одговорима највећи проценат испитаника у обе групе наводи поп и рок музику, а у експерименталној нешто чешће него у контролној наводе дечју, док у контролној чешће наводе страну музику.

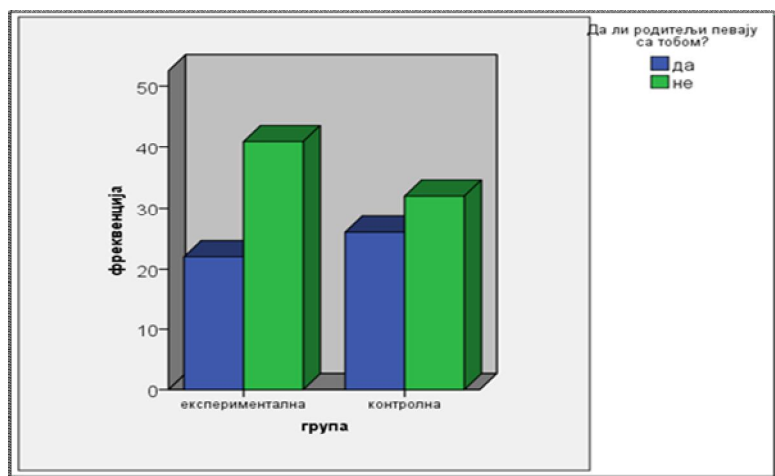
Као један од важних фактора утицаја на свеукупни развој ученика спада и утицај окружења ученика. Породица је један од најважнији фактора, па нас је занимало да ли је она стимулативна за развој вокалних способности. У наредној Табели бр.26 видимо резултате одговора:

Табела бр. 26: *Утицај породице на интересовање ученика за певањем*

			Да ли родитељи певају са тобом?		укупно
			да	не	
Група	експериментална	N	22	41	63
		%	34,9%	65,1%	100,0%
	контролна	N	26	32	58
		%	44,8%	55,2%	100,0%
укупно		N	48	73	121
		%	39,7%	60,3%	100,0%

Мање од половине испитаника у обе групе каже да родитељи певају са њима с тим да испитаници из експерименталне групе у мањем проценту кажу да је то случај.  $\chi^2(1)=0,859$ ;  $p=0,354$ ;  $N=121$  показује нам да разлика између две групе није статистички значајна што се види и на Графикону бр.30.

Графикон бр. 30: *Утицај породице на интересовање ученика за певањем*



Поред породице школа има значајну улогу у развоју интересовања ученика и стицању и усвајању знања из музичке културе. Из тих разлога интересовало нас је где ученици стичу знања (Табела бр. 27).

Табела бр. 27: *Стечена знања испитаника о музици где је окружење школа*

Понуђени одговори		Где је стекао знања о музици? <sup>a</sup>						укупно
		само на часовима предмета Музичка култура	У Музичкој школи	певањем у хору	На приватним часовима музике	на други начин		
Група	експериментална	N	53	9	9	4	13	64
		%	82,8%	14,1%	14,1%	6,2%	20,3%	
	контролна	N	42	8	13	1	15	60
		%	70,0%	13,3%	21,7%	1,7%	25,0%	
укупно		N	95	17	22	5	28	124

Највећи број испитаника каже да је знања о музици стекао само на часовима предмета Музичка култура. У контролној групи следе певање у хору и музичка школа, док у експерименталној подједнак проценат наводи хор и музичку школу. Нешто чешће него испитаници из контролне, испитаници из експерименталне наводе и приватне часове музике.

Ово питање било је и отвореног типа те је давало и могућност да ученици сами допишу одговор уколико он није у понуђеним одговорима, што се види у Табели 28.

Табела бр. 28: *Стечена знања испитаника о музици где окружење није школа*

			Други начин на који је стекао знања о музици		укупно
			породица	медији	
Група	експериментална	N	5	4	9
		%	55,6%	44,4%	100,0%
	контролна	N	5	9	14
		%	35,7%	64,3%	100,0%
укупно		N	10	13	23
		%	43,5%	56,5%	100,0%



Као други извори знања о музици наводе се медији и породица. У експерименталној групи чешћи извор је породица, а у контролној су то медији.

У наредним питањима занимало нас је да ли је наставна област извођење музике певањем присутна на часовима предмета Музичка култура. Резултати одговора дати су у Табели бр. 29.

Табела бр. 29: *Најприсутније активности испитаника на часовима Музичке културе*

			Које активности су најприсутније... <sup>a</sup>					укупно
			певање	свирање	слушање е музике	читање и записивање е нота	нешто друго	
Група	експериментална	N	61	25	58	2	1	64
		%	95,3%	39,1%	90,6%	3,1%	1,6%	
	контролна	N	55	5	34	0	14	59
		%	93,2%	8,5%	57,6%	0,0%	23,7%	
укупно		N	116	30	92	2	15	123

Као активности најприсутније на часовима предмета Музичка култура обе групе наводе певање (преко 90%), затим следи слушање музике и свирање (знатно више испитаника из експерименталне групе него из контролне наводи ове активности). У експерименталној групи нешто више од 3% наводи читање и записивање нота (што није предвиђено наставним планом и програмом за овај узраст) док се у контролној групи ова активност уопште не јавља. Ово питање било је и отвореног типа те је давало и могућност да ученици сами допишу одговор уколико он није у понуђеним одговорима, што се види у Табели бр. 30.

Табела бр. 30: *Друге присутне активности испитаника на часовима Музичке културе*

Понуђени одговори			Која друга активност је присутна на часовима Музичке културе		укупно
			покрет уз певање	ликовно изражавање	
Група	контролна	N	5	12	17
		%	29,4%	70,6%	100,0%
укупно		N	5	12	17
		%	29,4%	70,6%	100,0%

У овој Табели бр. 30 примећујемо да резултати одговора потичу од испитаника из контролне групе. Један испитаник из експерименталне групе је заокружио одговор „нешто друго“, али није навео шта друго. Од осталих активности које нису понуђене, само контролна група наводи покрет уз певање (29,4%) и ликовно изражавање (70,6%).

У наредној Табели бр. 31 видимо одговоре ученика који су у вези са усвајањем основа вокалне технике.

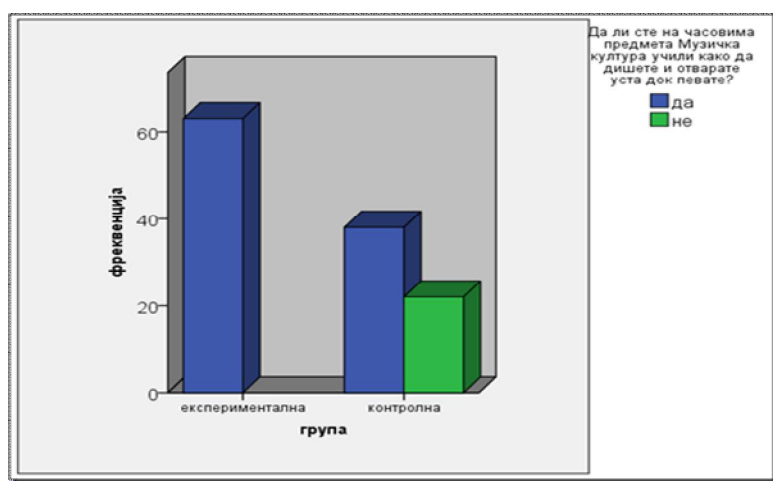
Табела бр. 31: *Стечена знања ипитаника из области вокална техника*

Понуђени одговори			Да ли сте на часовима предмета Музичка култура учили како да дишете и отварате уста док певате?		укупно
			да	не	
Група	експериментална	N	63	0	63
		%	100,0%	0,0%	100,0%
	контролна	N	38	22	60
		%	63,3%	36,7%	100,0%
укупно		N	101	22	123
		%	82,1%	17,9%	100,0%

Сви испитаници из експерименталне групе кажу да су на часовима предмета Музичка култура научили технику дисања и отварања уста док у контролној групи то тврди 63,3%. Вредност  $\chi^2(1)=25,691$ ;  $p=0,000$ ;  $N=123$  показује нам значајну разлику

између експерименталне и контролне групе (Графикон бр.31). Ова разлика је статистички значајна и можемо рећи да су испитаници из експерименталне групе у већем проценту на часовима Музичке културе научили вокалну технику што приписујемо експерименталном програму. Постоји и могућност одговора контролне групе да су учили у тако великом проценту јер су на самом почетку истраживања сви ученици у предфазу имали по један час где су сви научили исту песму а пре тога су радили вежбе дисања и распевавања.

Графикон бр. 31: *Стечена знања испитаника из области вокална техника*



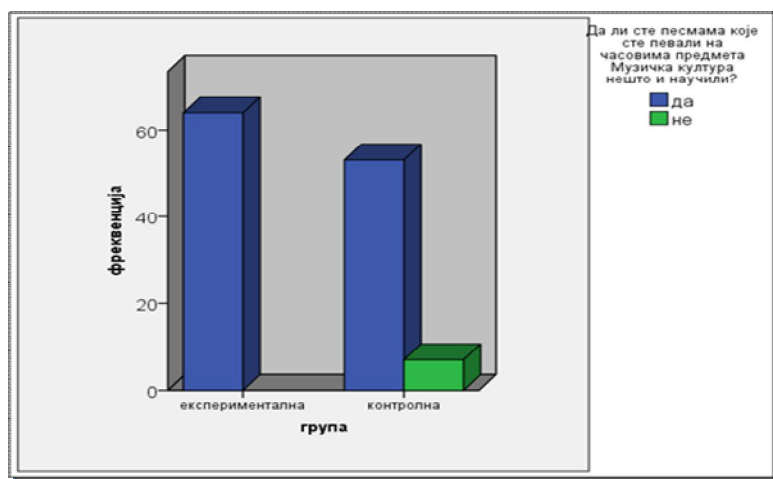
Усвајање знања из предмета Музичка култура одвија се преко доживљаја у певаним песмама. Уколико је певање песама само себи циљ без дубљег упознавања основних појмова о музици таква знања нису трајна. Из тих разлога поставили смо следеће питање (Табела бр. 32).

Табела бр. 32: *Ниво знања испитаника*

Понуђени одговори			Да ли сте песмама које сте певали на часовима предмета Музичка култура нешто и научили?		укупно
			да	не	
Група	експериментална	N	64	0	64
		%	100,0%	0,0%	100,0%
	контролна	N	53	7	60
		%	88,3%	11,7%	100,0%
укупно		N	117	7	124
		%	94,4%	5,6%	100,0%

Сви испитаници из експерименталне групе кажу да су на часовима предмета Музичка култура нешто и научили, док у контролној групи то тврди 88,3% испитаника. Вредност  $\chi^2(1)=5,875$ ;  $p=0,015$ ;  $N=124$  указује на статистички значајну разлику између експерименталне и контролне групе у односу на одговоре. Ова разлика је статистички значајна и можемо рећи да значајно већи проценат испитаника из експерименталне групе тврди да је на часовима предмета Музичка култура нешто и научио што се види и на Графикону бр. 32.

Графикон бр. 32: *Ниво знања испитаника*



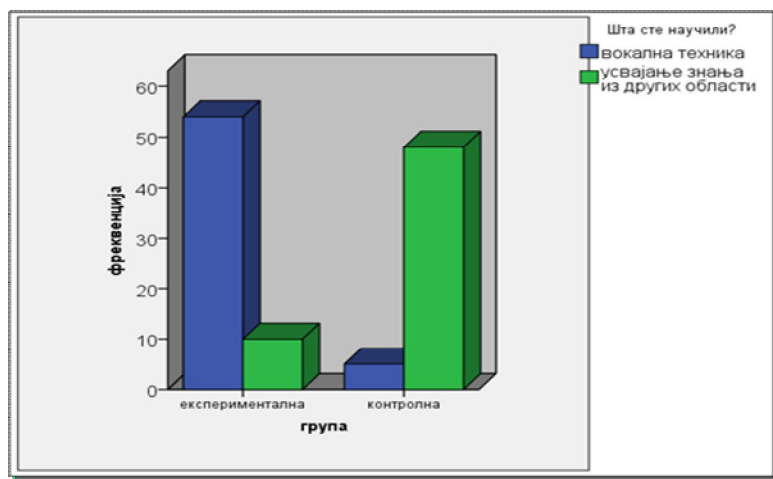
У наредној Табели бр. 33. ученици су нам дали одговоре и шта су научили.

Табела бр. 33: *Врста усвојеног знања испитаника*

			Шта сте научили?		укупно
			вокална техника	усвајање знања из других области	
Група	експериментална	N	54	10	64
		%	84,4%	15,6%	100,0%
	контролна	N	5	48	53
		%	9,4%	90,6%	100,0%
укупно		N	59	58	117
		%	50,4%	49,6%	100,0%

Испитаници из експерименталне групе махом наводе да су на часовима предмета Музичка култура научили вокалну технику, док испитаници из контролне групе акценат стављају на знања из других области. Ова разлика је статистички значајна,  $\chi^2(1)=62,170$ ;  $p=0,000$ ;  $N=117$  (Графикон бр. 33). Можемо рећи да су испитаници из експерименталне групе у значајно већем проценту од оних из контролне групе научили вокалну технику.

Графикон 33: *Врста усвојеног знања испитаника*



#### 4.3. Степен оспособљености учитеља за реализацију методичког приступа обраде песме по слуху

У теоријском делу рада говорили смо о значају оспособљености и креативности учитеља за реализацију наставног предмета Музичка култура (стр. 100). Анализа наставних планова и програма показала је између осталог да се као успешан чинилац наставе овог предмета јавља пре свега стручност учитеља за реализацију наставе (стр 36). Из тих разлога било нам је веома значајно мишљење учитеља који су директно укључени у наставни процес. Ограничен број испитаника проистекао је из обима група која су учествовала у истраживању. Наиме занимало нас је мишљење оних учитеља одељења која су била део узорка истраживања. Оправданост малог броја узорка јесте у методологији нашег истраживања које је имало и претпоставку о оспособљености учитеља за извођење наставе овог предмета. Мишљење учитеља чија су одељења учествовала у истраживању допринело је бољем сагледавању проблема истраживања и упутило нас на педагошко-методичке импликације након спроведене анкете. Квантитативна и квалитативна анализа одговора у наредним табелама (бр. 34 – бр. 49) и графиконима (бр. 34 - бр 39) даје јасне одговоре у погледу стручности, креативности и могућности учитеља за реализацију наставних садржаја овог предмета.

Један од резултата певања на часовима предмета Музичка култура јесте интересовање ученика за укључивање у хор школе као обавезне ваннаставне активности оних ученика које наставник одабере. У наредној табели бр. 34 видимо одговоре учитеља.

Табела бр.34: *Могућност укључивања испитаника у хор школе*

Табела контингенције				
			Да ли у Вашој школи постоји хор млађих разреда?	укупно
			не	
Група	Контролна	N	3	3
		%	100,0%	100,0%
	Експериментална	N	3	3
		%	100,0%	100,0%
укупно		N	6	6
		%	100,0%	100,0%

Сви учитељи кажу да хор малађих разреда не постоји. Овај податак је веома значајан јер нас упућује на дубље проблеме у вези постојања хорова.

Из предходног питања произилази следеће питање дато у Табели 35.

Табела бр. 35: *Мишљење испитаника о разлозима не постојања хора малађих разреда*

Зашто у Вашој школи не постоји хор малађих разреда?					
		фреквенција	%	% валидних	кумулятивни %
валидни	Ентузијазам наставника, проф. разредне наставе	1	16,7	16,7	16,7
	Мислим да није упознат са конкретним дужностима које треба да обавља наставник који води хор виших разреда, а код учитеља недовољна мотивација, недостатак искустава и недостатак времена због преобимне документације (само се додаје а ништа не одузима) и изостанак финансијске стимулације.	1	16,7	16,7	33,3
	Мислим да су професори разредне наставе заинтересовани али да због преобимног наставног програма не могу да пронађу одговарајући термин.	1	16,7	16,7	50,0
	Можда није ни предвиђен хор за тај узраст. Ја сваке четири године направим неформални хор за завршну приредбу.	1	16,7	16,7	66,7
	Нема стручног лица за обављање овог посла.	1	16,7	16,7	83,3
	Нема заинтересованих наставника.	1	16,7	16,7	100,0
	укупно	6	100,0	100,0	

Увидом у Табелу бр 35 видимо одговоре учитеља који нису јединствени. Хор не постоји по мишљењу анкетираних учитеља који су учествовали у истраживању због недостатка одговарајућег наставничког кадра, недовољне мотивација и недостатка искустава учитеља.

Следећа питање односи се на проблеме везане за реализацију садржаја наставе предмета Музичка култура. Мишљења учитеља приказана су у Табели бр. 36.

Табела бр. 36: *Могући проблеми испитаника у реализацији наставних садржаја из предмета Музичка култура*

Понуђени одговори			Шта је проблем у реализацији наставних садржаја						
			певање песама по слуху	вежбе вокалне технике	свирање на ДРИ	стварање музике	хорско и оркестарско музицирање	Нешто друго	
Група	Контролна	N	0	0	0	0	2	1	3
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	66,7%	33,3%	
	Експериментална	N	1	1	1	1	1	0	3
		%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	0,0%	
укупно		N	1	1	1	1	3	1	6

Две трећине испитаника из контролне групе наводи као проблем хорско и оркестарско музицирање док су у експерименталној по једном наведени сви понуђени одговори. Испитаник из контролне групе који је заокружио одговор „друго“ каже да никада није имао проблема.

Увидом у Табелу бр. 36 видимо да испитаници обрађују нову песму за звучних снимака у већем проценту (две трећине испитаника) било да певају уз снимак или је ученици сами певају. На опцију нешто друго одлучила се у обе групе трећина испитаника.

Табела бр. 37: *Начин обраде нове песме по слуху испитаника помоћу звучних снимака*

			Како помоћу звучних снимака обрађују песме			укупно
			ученици слушају са музичког уређаја и певају песму коју обрађујемо док је не науче	певам са ученицима уз звучни снимак	друго	
Група	Контролна	N	1	1	1	3
		%	33,3%	33,3%	33,3%	
	Експериментална	N	1	2	1	3
		%	33,3%	66,7%	33,3%	
укупно		N	2	3	2	6

проценти и укупне фреквенције се заснивају на броју испитаника



У експерименталној групи 66,7% испитаника пева са ученицима уз звучни снимак, а у контролној то ради 33,3%. Трећина испитаника (33,3%) у обе групе са ученицима слуша звучни снимак са музичког уређаја и ученици певају песму док је не науче. Исти проценат (33,3%) није заокружио ниједан од понуђених одговора већ је навео нешто друго, односно употребу неког музичког инструмента. Овај податак указује на тачност наше тврдње да се песме обрађују са звучних снимака без поступности у усвајању знања. Мањкавост оваквог начина рада јесте и у немогућности прилагођавања тоналитета ученицима и развијања опсега гласа. Наиме, иако је боље да ученици било како чују песму коју треба да науче и даље се јављају бројни недостаци оваквог вида усвајања знања.

Наредно питање дало нам је увид у наставна средства која користе учитељи приликом учења нове песме. Наиме, имитирање гласа наставника као поступак и жива реч учитеља у нашем случају његово певање једна је од метода која даје најбоље резултате. Учитељ који са ученицима користи звучне снимке није у могућности да методички реализује све поступке у учењу нове песме по слуху.

Табела бр.38: *Наставна средства која испитаници најчешће користите у реализацији наставне области извођење музике певањем*

		Која наставна средства најчешће користите у реализацији наставне области извођење музике певањем?			укупно
		уџбеник и компакт диск који га прати користим истовремено	друго		
Група	Контролна	N	2	1	3
		%	66,7%	33,3%	100,0%
	Експериментална	N	2	1	3
		%	66,7%	33,3%	100,0%
укупно		N	4	2	6
		%	66,7%	33,3%	100,0%

На ово питање испитаници из обе групе одговарају идентично. Две трећине користе уџбеник и пратећи компакт диск. Испитаници који су заокружили одговоре

„друго“ (по један или 33,3%) наводе да употребљавају неки музички инструмент и музички уређај.

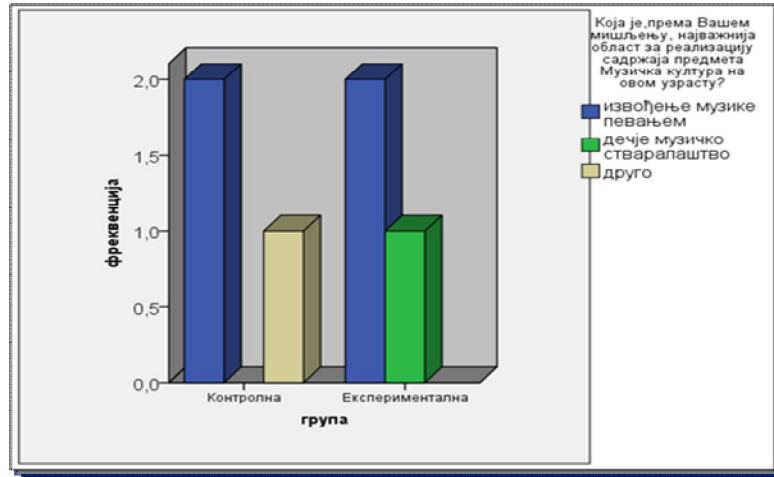
У овом раду наша тврдња јесте да је наставна област Извођење музике певањем песама по слуху на овом узрасту најважнија област за усвајање знања и развој вокалних и музичких способности. Одговори учитеља у Табели бр. 38 потврдили су нашу тврдњу. Обе групе се слажу да је најважнија област за реализацију садржаја предмета Музичка култура на овом узрасту извођење музике певањем. У теоријском делу рада истакли смо и значај наставне области извођење музике певањем па нас је занимало да ли учитељи деле исто мишљење, што се види у Табели бр. 39.

Табела бр. 39: *Мишљење испитаника о најважнијој области за реализацију садржаја предмета Музичка култура на овом узрасту*

Табела контингенције						
			Која је, према Вашем мишљењу, најважнија област за реализацију садржаја предмета Музичка култура на овом узрасту?			укупно
			извођење музике певањем	дечје музичко стваралаштво	друго	
Група	Контролна	N	2	0	1	3
		%	66,7%	0,0%	33,3%	100,0%
	Експериментална	N	2	1	0	3
		%	66,7%	33,3%	0,0%	100,0%
укупно		N	4	1	1	6
		%	66,7%	16,7%	16,7%	100,0%

Нема статистички значајне разлике  $\chi^2(2)=2,007$ ;  $p=0,368$ ;  $N=6$ , између група у одговору на ово питање што се види на Графикону бр. 34.

Графикон бр. 34: *Мишљење испитаника о најважнијој области за реализацију садржаја предмета Музичка култура на овом узрасту*



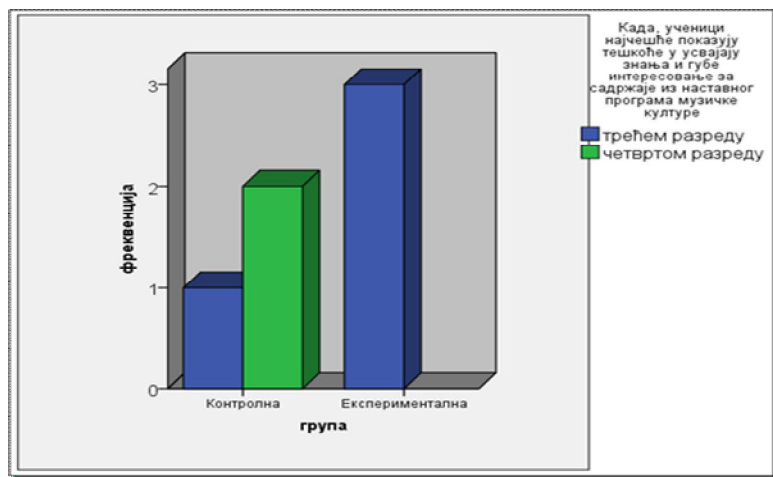
Како смо већ истакли певање песама по слуху значајно је и због стварања представа о музичким појмовима и музичког описмењавања. Овај процес започиње од трећег разреда основне школе а на крају првог циклуса образовања. Предпоставили смо да се потешкоће у усвајању знања јављају управо од трећег разреда. У Табели бр. 40 видимо одговоре на ово питање.

Табела бр. 40: *Разлози тешкоћа у усвајају знања и незинтересованости ученика за садржаје из наставног програма музичке културе*

Табела контингенције					
		Када, ученици најчешће показују тешкоће у усвајају знања и губе интересовање за садржаје из наставног програма музичке културе			укупно
		трећем разреду		четвртном разреду	
Група	Контролна	N	1	2	3
		%	33,3%	66,7%	100,0%
	Експериментална	N	3	0	3
		%	100,0%	0,0%	100,0%
укупно		N	4	2	6
		%	66,7%	33,3%	100,0%

Трећина испитаника из контролне групе сматра да ученици губе интересовање за садржаје из наставног предмета Музичка култура у трећем разреду, а две трећине у четвртом разреду. У експерименталној групи сви се слажу да се то дешава у трећем разреду. Нема статистички значајне разлике међу групама ( $\chi^2(1)=0,750$ ;  $p=0,400$ ;  $N=6$ ). Ова разлика у одговорима која је видљива на Графикону бр. 34 није достигла ниво статистичке значајности највероватније због величине узорка, иако на графикону видимо да су учитељи експерименталне групе јединствени у одговору.

Графикон бр.35: *Разлози тешкоћа у усвајају знања и незинтересованости ученика за садржаје из наставног предмета Музичка култура*



Како смо видели у предходној Табели (бр. 40) већина учитеља сматра да ученици губе интересовање за садржаје из наставног програма музичке културе у трећем разреду. Интересовало нас је какво је мишљење учитеља о тој појави што се види у Табели бр.41.

Табела бр. 41: *Резултата одговора на питање: Зашто тада губе интересовање?*

Табела контингенције		Зашто тада губе интересовање?							У К У П Н О
Г Р У П А	Контролна  Експеримент ална	Музичко описмењавање, свирање, теоријска област музичке културе представља проблем деци која немају афинитет ка музици	Озбиљнији садржаји, не вежбају свирање те добијају слабије оцене и самим тим губе интересовање	Почињу са свирањем на инструменту а то захтева више вежбе	Свирање на фрулици (блок флаути). Не вежбају довољно	Свирање, теорија музичке културе и слушање дела класика су више за ученике заинтересоване за музичку културу	у трећем и четвртм разреду има тешкоћа код неких ученика при музичком описмењавању док већина и ту показују велик интерес		
		Г Р У П А	Контролна	N	1	0	0	0	1
%	33,3%			0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	33,3%	100,0%
П А	Експеримент ална	N	0	1	1	1	0	0	3
		%	0,0%	33,3%	33,3%	33,3%	0,0%	0,0%	100,0%
Укупно		N	1	1	1	1	1	1	6
		%	16,7%	16,7%	16,7%	16,7%	16,7%	16,7%	100,0%

Сви одговори учитеља иако различити потврђују нашу претпоставку да је основи проблем губљења интересовања и појаву тешкоћа у усвајају знања за садржаје из наставног програма предмета Музичка култура ученика од трећег разреда увођење основних знања из теорије музике. Ове тешкоће према нашем мишљењу јављају се због недовољне припремљености ученика у предходним разредима што треба потврдити у неком наредном истраживању.

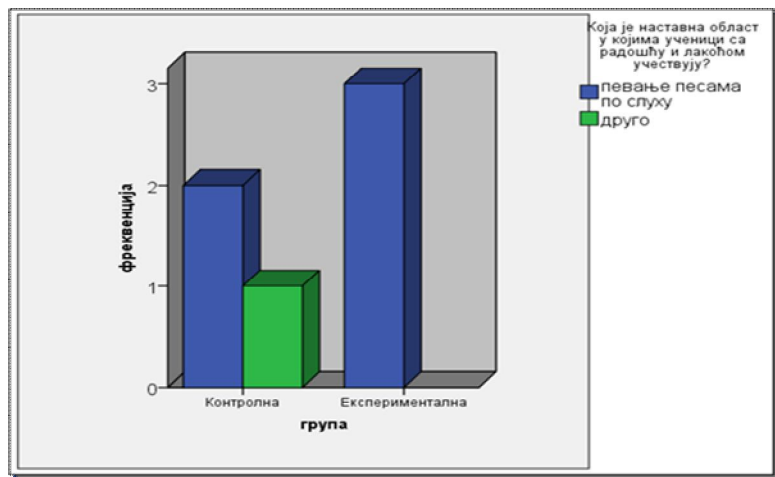
Следеће питање и Табела бр. 42 показују наставну област у којима ученици са радошћу и лакоћом учествују.

Табела бр. 42: *Наставна област у којој ученици са радошћу и лакоћом учествују*

Табела контингенције					
			Која је наставна област у којима ученици са радошћу и лакоћом учествују?		укупно
			певање песама по слуху	друго	
Група	Контролна	N	2	1	3
		%	66,7%	33,3%	100,0%
	Експериментална	N	3	0	3
		%	100,0%	0,0%	100,0%
Укупно		N	5	1	6
		%	83,3%	16,7%	100,0%

Трећина испитаника из контролне групе сматра да је наставна област у којима ученици са радошћу и лакоћом учествују певање песама по слуху. У експерименталној групи се сви слажу да је то певање песама по слуху. Разлика у одговорима на ово питање по групама није статистички ( $\chi^2(1)=0,000$ ;  $p=1,000$ ;  $N=6$  значајна што се види на Графикону бр 36.

Графикон бр. 36: *Наставна област у којој ученици са радошћу и лакоћом учествују*



Методички поступак учења нове песме по слуху није исти код свих учитеља. Из тих разлога дајемо преглед одговора учитеља у Табели бр. 43.

Табела бр. 43: *Методички поступак испитаника у обради нове песме по слуху*

Припадност групи	K1	K2	K3	E1	E2	E3
слушање нове песме	3	3	7	3	1	1
угледно певање песме	4	5	3	3	3	3
певање песме по мелодијским целинама	5	6	5	5	6	6
певање целе песме уз ритмичку пратњу на дечјим ритмичким инструментима	6	7	6	6	7	7
обрада литерарног текста песме	3	4	4	4	2	2
вежбе дисања	1	2	1	1	4	4
распевавање	2	1	2	2	5	5

Испитаници су у колонама (са К означени они из контролне, а са Е они из експерименталне групе), дали редослед методичког поступка који они примењују у обради нове песме по слуху. Оно што примећујемо јесте да два испитаника из експерименталне групе имају исти одговор, али и да нико није дао тачан одговор. Нико од учитеља није започео методички поступак учења нове песме мотивационим слушањем

исте или угледним певањем. Један учитељ је приметио и означио истим бројем (3), да је у питању исти одговор. Сви учитељи су навели последњу фазу певање целе песме уз ритмичку пратњу на дечјим ритмичким инструментима што је тачно. Х7 која гласи: Очекује се да учитељи нису у довољној мери оспособљени за реализацију иновативног методичког приступа обраде песме по слуху, на основу ових резултата је **потврђена**.

Мишљење учитеља о примерености садржаја наставе предмета Музичка култура а самим тим и њиховој адекватности за развијање интересовања ученика за наставну област извођење музике певањем види се у Табели бр. 44. Иако су учитељи имали више понуђених одговора (нису примерени - јер су преобимни и неинтересантни, нису примерени - јер су претешки и неразумљиви) одлучили су се за ове који су дати у Табели бр. 44, јер су могли да заокруже само један одговор.

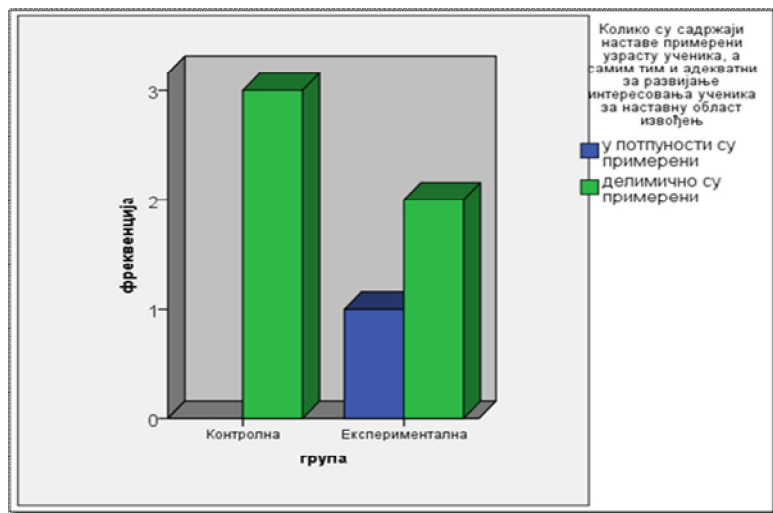
Табела бр. 44: *Примереност садржаја наставе за развијање интересовања ученика за наставну област извођење музике певањем*

Табела контингенције					
			Колико су садржаји наставе примерени узрасту ученика, а самим тим и адекватни за развијање интересовања ученика за наставну област извођења		укупно
			у потпуности су примерени	делимично су примерени	
Група	Контролна	N	0	3	3
		%	0,0%	100,0%	100,0%
	Експериментална	N	1	2	3
		%	33,3%	66,7%	100,0%
Укупно		N	1	5	6
		%	16,7%	83,3%	100,0%

У контролној групи сви сматрају да су садржаји делимично примерени, док у експерименталној две трећине мисли да су делимично примерени, а трећина да су у потпуности примерени. Ови подаци указују нам на одређене недостатке наставног програма предмета Музичка култура. Статистички нема значајне разлике  $\chi^2(1)=0,000$ ;  $p=1,000$ ;  $N=6$  у одговорима између експерименталне и контролне групе, што је приказано на Графикону бр. 37.



Графикон бр. 37: *Примереност садржаја наставе за развијање интересовања ученика за наставну област извођење музике певањем*



У теоријском делу рада дали смо преглед анализе наставних планова и програма од 1948 до 2004. године. Видели смо како се недељни фонд часова смањивао кроз време док су програми – садржаји предмета остајали у истом обиму. У наредном питању мишљење учитеља потврдило је и наше ставове о недељном броју часова овог предмета (Табела бр. 45).

Табела бр. 45: *Могућност реализације садржаја предмета са недељним фондом од по једног часа у току недеље*

Табела контингенције					
		Да ли, недељни фонд часова (са једним часом недељно) из предмета Музичка култура задовољава и омогућава реализацију садржаја овог предмета?			укупно
		не, потребно је увести више часова у току недеље	нешто друго		
Група	Контролна	N	0	3	3
		%	0,0%	100,0%	100,0%
	Експериментална	N	2	0	2
		%	100,0%	0,0%	100,0%
Укупно		N	2	3	5
		%	40,0%	60,0%	100,0%

Две трећине испитаника (један није одговорио) из експерименталне групе мисле да је потребно увести више часова Музичке културе они из контролне групе мисле „нешто друго“. Под нешто друго наводе стручност за обављање наставе предмета Музичка култура као и личну неразвијеност музичких способности и неспремност за вокално извођење.

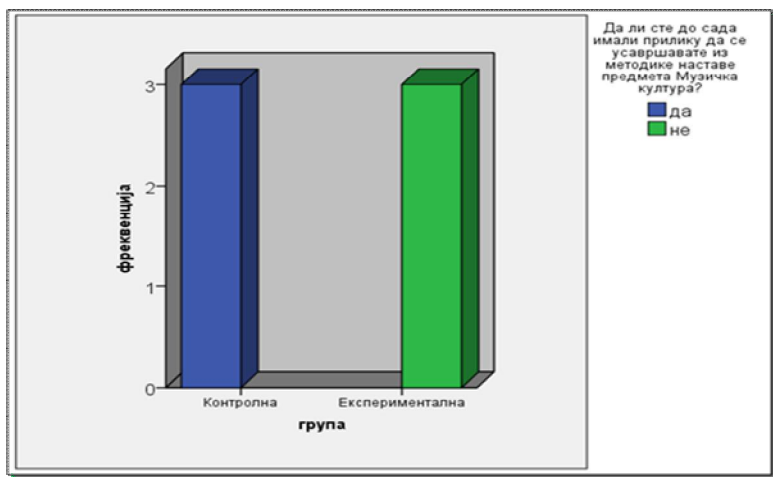
Један од проблема са којима се учитељи срећу у реализацији наставне области извођење музике певањем јесте недовољна оспособљеност током школовања. Од понуђених одговора учитељи су се могли изјаснити потврдно или одрично. У Табели бр. 46 видимо кава су мишљења учитеља.

Табела бр. 46: *Мишљење испитаника о нивоу стеченог знања током школовања за реализацију садржаја предмета музичка култура*

Табела контингенције					
		Сматрате ли да су Ваша знања стечена током школовања довољна за реализацију садржаја предмета музичка култура?		укупно	
		да	не		
Група	Контролна	N	2	1	3
		%	66,7%	33,3%	100,0%
	Експериментална	N	1	2	3
		%	33,3%	66,7%	100,0%
Укупно		N	3	3	6
		%	50,0%	50,0%	100,0%

Док у контролној групи две трећине испитаника сматра да су знања која су стекли током школовања довољна за реализацију садржаја предмета Музичка култура, у експерименталној групи тако мисли само једна трећина. Ако посматрамо све испитанике без обзира на групу однос је 50% према 50%. На основу статистичких података Графикана бр. 38 и одговора испитаника немамо јасну слику да ли је стечено знање током школовања довољно за реализацију садржаја предмета Музичка култура. Иако разлика није статистички значајна  $\chi^2(1)=0,000$ ;  $p=1,000$ ;  $N=6$  (највероватније због малог узорка), интересантно је да испитаници експерименталне групе сматрају да им знања стечена током школовања нису довољна за реализацију садржаја предмета Музичка култура.

Графикон бр. 38: *Мишљење испитаника о нивоу стеченог знања током школовања за реализацију садржаја предмета музичка култура*



Ставови учитеља из предходног питања рефлектују се и на следеће питање које се односи на усавршавање из методике наставе предмета Музичка култура, што се види у Табели бр. 47.

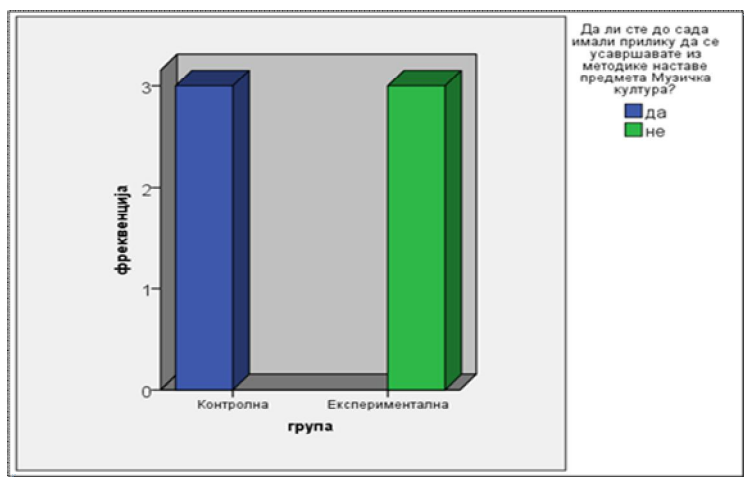
Табела бр. 47: *Мogućност стручног оспособљавања испитаника из методике наставе предмета Музичка култура*

Табела контингенције					
			Да ли сте до сада имали прилику да се усавршавате из методике наставе предмета Музичка култура?		укупно
			да	не	
Група	Контролна	N	3	0	3
		%	100,0%	0,0%	100,0%
	Експериментална	N	0	3	3
		%	0,0%	100,0%	100,0%
Укупно		N	3	3	6
		%	50,0%	50,0%	100,0%

Сви испитаници из контролне групе тврде да су имали прилику да се усавршавају из методике наставе предмета Музичка култура, а у експерименталној је ситуација

обрнута. Разлике међу групама нису статистички значајне  $\chi^2(1)=2,667$ ;  $p=0,100$ ;  $N=6$  (овде сасвим сигурно због малог узорка), што се види на Графикону бр. 39.

Графикон бр 39: *Могућност стручног оспособљавања испитаника из методике наставе предмета Музичка култура*



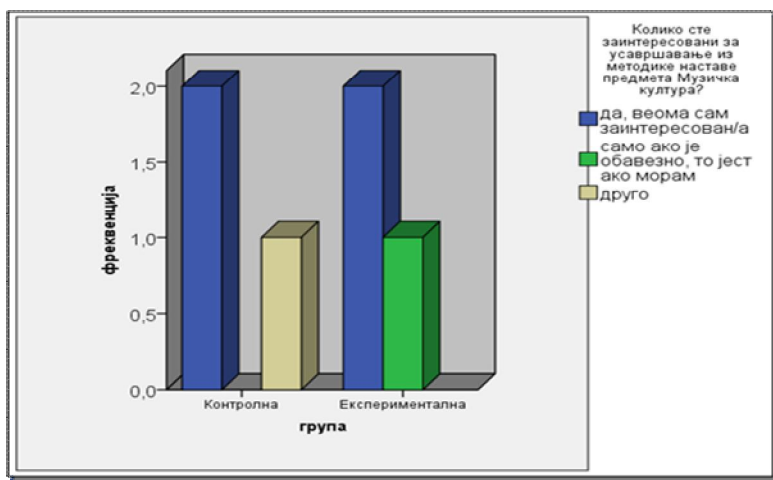
У наредној Табели бр. 48 видимо да је о обе групе (Е и К) две трећине испитаника веома заинтересовано за усавршавање из методике наставе предмета Музичка култура. У експерименталној групи један испитаник изјављује да би се усавршавао само ако мора.

Табела бр. 48: *Заинтересованост испитаника за усавршавање из методике наставе предмета Музичка култура*

Табела контингенције						
		Колико сте заинтересовани за усавршавање из методике наставе предмета Музичка култура?				укупно
		да, заинтересован/а	веома сам	само ако је обавезно, то јест ако морам	друго	
Група	Контролна	N	2	0	1	3
		%	66,7%	0,0%	33,3%	100,0%
	Експериментална	N	2	1	0	3
		%	66,7%	33,3%	0,0%	100,0%
Укупно		N	4	1	1	6
		%	66,7%	16,7%	16,7%	100,0%

Увидом у Графикон бр. 40 видимо да не постоји статистички значајна разлика између група ( $\chi^2(2)=2,007$ ;  $p=0,368$ ;  $N=6$ ), али и да су обе групе заинтересоване за усавршавање из методике наставе предмета Музичка култура.

Графикон бр. 40: *Заинтересованост испитаника за усавршавање из методике наставе предмета Музичка култура*



У следећој Табели бр. 49 они учитељи који су на предходно питање одговорили потврдно могли су да кажу од кога очекују помоћ за усавршавање. Дата је могућност да се сложе са свим понуђеним одговорима.

Табела бр.49: *Очекивања испитаника за пружање стручне помоћи у усавршавању*

		Од кога очекују стручну помоћ				У К У П Н О
		од министарства просвете (кроз семинаре, стручна предавања и литератуrom)	од школе у којој ради (наставника музичке културе или набавка стручне литературе)	не очекује од никога, може сам/а (интернет, стручна литература)		
Г Р У П А	Контролна	N	2	0	1	3
		%	66,7%	0,0%	33,3%	
	Експериментална	N	2	1	0	2
		%	100,0%	50,0%	0,0%	

Укупно	N	4	1	1	5
--------	---	---	---	---	---

У контролној групи испитаници најчешће очекују помоћ од министарства просвете. Исти је случај и у експерименталној групи, али се често наводи и помоћ школе у којој раде.

Нико од анкетираних учитеља у експерименталној групи није одабрао понуђен одговор „нико – могу сам“ што указује на веома позитивну педагошку импликацију. Док се у Контролној групи један испитаник определио за одговор „нико – могу сам“.

На основу изнетих резултата и анализе одговора испитаника анкете за учитеље можемо констатовати да је посебна хипотеза Х 7 која гласи: *Очекује се да учитељи нису у довољној мери оспособљени за реализацију методичког приступа обраде песме по слуху потврђена.*

#### **IV ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ**

## 1. Закључна разматрања

У музичко педагошкој пракси, како смо већ истакли у теоријском делу рада, постоје различити методички приступи у усвајању песме по слуху. У овој студији покушали смо да утврдимо ефекте примене иновативних методичких приступа и модела приликом обраде песме по слуху на развој вокалних способности.

Домети овог истраживања условљени су још увек скромном „делатношћу у овој, по сазнајно-научној и друштвено-практичној вредности“ (Гајић, 2004:319), значајној области музичке педагогије. Недостатак сличних истраживања, како код нас тако и у свету, условио је немогућност научне порвере и упоређивање резултата нашег истраживања.

Циљ истраживања био је валоризовање иновативних модела методичког приступа у раду са ученицима другог разреда основне општеобразовне школе у реализацији учења песама по слуху. Након тестирања свих хипотеза можемо рећи да је циљ истраживања постигнут, јер је верификовано да иновативни методички приступ усвајања песме по слуху показао боље резултате у експерименталној групи у односу на контролну. Истраживање је обухватало задатке који су испуњени конструкцијом и употребом инструмената Скале за проверу вокалних способности ученика која испуњава све метријске компоненте. Резултати показују да је валидна, хомогена, репрезентативна и поуздана.

У циљу утврђивања научне поузданости теоријских поставки проблема у настави предмета Музичка култура и из њих изведених критеријума за процену вокалних способности ученика, као и дидактичко-методичког приступа у реализацији садржаја обраде песме по слуху, настојали смо да испитамо њихов утицај на развој вокалних, а у оквиру компоненти које дефинишу и музичке способности. Оне су дефинисане према параметрима Скале за процену вокалних способности ученика а чине их вокална способност, музичка меморија, музички ритам, емоционална способност и квалитет певања ученика.

1. Процена вокалних способности ученика обухватала је репродуковање познате песме по слуху, репродуковање познате песме по слуху транспоноване за мелу терцу навише, репродуковање познате песме по слуху транспоноване за малу терцу наниже и



осетљивост ученика за тачност интонације (Субтест I). Испитаници су под утицајем експерименталног фактора постигли боље резултате према параметру вокална способност чиме је посебна хипотеза Х1 потврђена. Оно што је веома важно јесте да су ученици у току трајања експерименталног програма значајно напредовали нарочито према параметру осетљивост за тачност интонације. Ово показује да методички приступ који укључује репродуковање, интерпретацију и анализу наставних садржаја доводи ученика до активне спознаје музике где је усвајање знања засновано на музичком доживљају и квалитету усвојеног знања. Индивидуална структура наставне јединице, вокална припрема, физичка и емоционална емпатија, мелодијско и ритмичко меморисање песме, елементи су иновативног методичког приступа усвајања песме по слуху у којима долази до изражаја перцепција, афективно реаговање и репродукција. Резултати показују и да се од тренутка када започиње певање дешавају различити облици повратних информација у вези са музичким садржајима: вокални квалитет, емоције и лични идентитет сваког ученика. Даље, ученици су развили способност тачног реаговања на различите тонске висине, особину тона, динамику, осећај за складност сазвучја израженог у хармонској подлози модела за распевавање. Ученици експерименталне групе стекли су истанчану слушну перцепцију као и оралносензорне повратне информације што јесте и основно наставно средство у ИМП.

Истраживање је показало да настава предмета Музичка култура а посебно наставна област Извођење музике певањем треба да буде основа за усвајање знања у свим разредима, јер доприноси интелектуалном, естетском и моралном развоју ученика и из тих разлога веома је значајна на млађем школском узрасту. „Наставници музике и музички психолози, попут Кодала и Гордона, се слажу да су интерактивни процеси, слушање и певање, неопходни за развој унутрашњег слуха и извођења музике“ (Holahan, 1984:19).

2. На основу статистичких израчунавања закључили смо да је квалитет музичке меморије експерименталне групе према резултатима бољи од контролне и тиме потврдили посебну хипотезу Х2. Како смо већ истакли, певање песме на овом узрасту одвија се памћењем и вокалном репродукцијом и указује на степен музичке меморије ученика и остетљивост за промењен тонски род (Субтест II). Гордон (Gordon E., E. 2001) сматра да деца морају да науче да певају пре него почну да свирају неки инструмент. Сматра да

музичко образовање треба да почне са учењем песме по слуху и учења да се „чује“ музика, јер певање показује да је музика асимиллована и схваћена. Он указује да је циљ *Audition* постигнут ако су ученици у стању да ураде следеће: певају оно што су свирали, стварају варијације на оригиналне мелодије, свирају мелодију у другом тоналитету или покажу телесним покретима фразе у мелодији. Истраживање које смо спровели управо је доказало постојање свих наведених параметара теорије учења музике *Audition*. Експериментални фактор утицао је на испитанике који су показали на финалном мерењу да могу да отпевају мелодију напамет, да прате своје певање покретима тела и на децјим ритмичким инструментима. Аутор Апфелштад (Apfelstadt, 1984) истиче предности певања напамет за постизање вокалне тачности тонских висина и прецизног певања, истичући предности наставе која укључује перцепцију. Перцептивне карактеристике укључују певање по слуху, боју гласа и звучност (Callaghan и Doom, 2000). Могућност памћења мелодије и њене перцепције доводи до тачног интонативног певања и до разумевања феномена музике.

3. Процена емоционалне осетљивости или афективне осетљивости испитаника за слушањем песме у тренутку извођења, жеље за певањем и осетљивости на музичке утиске извршена је на основу Субтеста III. Резултати након спровођења експерименталне методе показују знатно боље резултате према параметрима у експерименталној групи од контролне групе. Деловање експерименталног фактора показало је да су испитаници експерименталне групе имали више скорове према показатељима и то емоционална осетљивост за слушањем песме у тренутку извођења и емоционална израженост и жеља за певањем чиме је посебна хипотеза Х3 потврђена. Доживљај песме као основа за усвајање знања у методичком приступу усвајања песме по слуху показао је позитивне реакције ученика у виду испољавања позитивних емоција. Како емоције играју кључну улогу у одрастању сваког детета, а певање укључује емоције, јер „емоције изазване музиком остају као трајан запис музичког искуства детета“ (Јеремић, 2012с:214), певање песама мора бити основа за усвајање знања. Емоције су први универзални темељ у изградњи међуљудских односа (Lewis M, Naviland, 2000). Музика изазива емоције код ученика, њоме се могу изражавати емоције и емоције могу различито утицати на музику која се бира за певање или слушање. Емотивни доживљаји изазвани музиком разликују се од

примарних биолошких емоција. „Узвишено осећање можда је најбоље решење на питање како музика делује на емоције, док технички термин „емоције“ треба користити у вези са биолошким реакцијама“ (Конечни, 2003:402). Култивисање емоционалне сфере дечје личности подразумева развој емоционалне осетљивости на широк круг појава у друштвеном животу, уметности, стваралаштву и деци доступним моралним вредностима, развој способности разумевања и осећања других људи и неговање пажљивог односа према њима, развој способности за саосећање (емпатију) са људима из своје околине... развој способности за учествовање у емоцијама које се јављају у васпитној групи и дељење доживљаја са другима (Каменов, 2006:100). Сврха музичког искуства јесте да утиче на емоције, јер како наводи Трехуб (Trehub, 2008) афективна стања која изазива музички сигнал јача су у музичким активностима певања и плеса.

4. У процени осећаја за музички ритам (Субтест IV) испитаника експерименталне и контролне групе статистичка израчунавања показују да су ученици експерименталне групе у просеку постигли статистички значајно боље резултате у односу на контролну групу чиме је наша претпоставка и посебна хипотеза Х4 потврђена. Поменућемо да су у извршавању овог задатка сви ученици са радошћу учествовали и веома лако решавали постављене задатке што иде у прилог тврдњи да свако дете поседује урођен осећај за ритам. Природни дечји осећај за ритам изражен у бројалицама или другим музичким играма можемо искористити за даље развијање тог осећаја, јер од природног осећаја разбројавања лако је прећи на извођење сложенијих ритмова. „У психологији музике ритам је истраживан мање свеобухватно него висина“ (Радош, 2010:156). Основни разлози који су довели до занемаривања овог аспекта музике како наводи Радош (2010) јесте сложеност механизма за процесирање трајања и ритма јер постоји више перцептивно-когнитивних система који су укључени у пријем и обраду временских и ритмичких података.

5. Значајне разлике установили смо и код процена квалитета певања ученика која се манифестује елементима вокалне технике (Субтестом V) чиме је посебна хипотеза Х5 потврђена. Резултати након спровођења експерименталне методе показују знатно боље резултате према параметрима у експерименталној групи од контролне групе. Процена квалитета певања у табели бр. 15 показује аритметичке средине које се према групама

разликују. Експериментална група бележи највећи напредак у односу на предходне субтестове, док К група такође бележи пораст али у малом опсегу. Квалитет певања манифестује се кроз овладавање вокалном техником. Вокална техника обухвата технику дисања, одређен обим и боју гласа и изражајно певање. Током експерименталног програма кроз наставне сардџаје, методички приступ и моделе за распевавање ученици су се упознали са вокалном техником. Сви ученици експерименталне групе показали су значајан напредак у повећању обима гласа и до мале терце што је на овом узрасту веома значајно. Савладали су технику дисања и научили елементе изражајног певања што их је додатно мотивисало за учење песама по слуху. Као што уче да говоре деца имају потенцијал да уче, изводе и разумеју музику своје културе. „Од говора до основних музичких компетенција које укључују: певање и марширање у ритму“ (Lewinowitz, Guilmartin, 1989, 1992, 1996, према: Андре, 2009:24). Из тих разлога рано деловање на вокални развој детета кроз извођење музике певањем је од великог значаја, јер се певањем остварује активни дијалог са музичким појавама које окружују дете. Са педагошког аспекта увођење експерименталног фактора потврдило је да певање као наставна област предмета Музичка култура заузима најзначајније место, јер је најближа ученицима као начин изражавања емотивног доживљаја и најпогоднији пут за развијање не само музичких него и вокалних способности. Методички планираним приступом у обради песме по слуху оспособили смо ученике да разумеју музичко дело, развили музичке способности ученика а у оквиру њих неговањем гласа и правилном вокалном техником развили певачки апарат – глас.

6. За испитивање интересовања ученика за наставну област Извођење музике певањем користили смо упитник за ученике који је показао да ученици воле и радо учествују у овој области предмета Музичка култура. На основу анализе упитника за ученике може се рећи да су ученици обе групе (Е и К) показали интересовање за наставну област извођење музике певањем што потврђује посебну хипотезу Х6. Ово интересовање најбоље илуструје проценат у висини 95% којим ученици изражавају позитиван однос према певању и то у обе групе (Е и К). Анализа резултата показала је да ученици у највишем проценту (60%) и то у обе групе слушају забавну музику, затим композиције које слушају у школи те традиционалну народну и класичну музику. Када је у питању оно

што слушају испитаници, а није им било понуђено међу одговорима, испитаници из контролне групе најчешће наводе поп и рок музику, док се код испитаника из експерименталне групе најчешће јавља поп и рок, те страна музика. Ученици воле да певају, а они које то не воле као разлоге су наводили садржаје песама, што указује на пропуст у наставни програмима који су усмерени на традиционалне и песме композитора ранијих времена. Породица и школа места су где ученици стичу знања о музици што иде у прилог чињеници коју смо истакли да су породица и школа од пресудног значаја за деловање на музички развој ученика. На часовима предмета Музичка култура ученици као активност наводе у највећем проценту(преко 90%) певање песама што је у складу са нашем тврдњом да је певање песама да овом узрасту наважнија активност не само за развој музичких него и вокалних способности.

Настава предмета Музичка култура својим креативним приступом и вештином креирања наставног процеса наставника остварује развој целокупне личности ученика где се разноликост у контексту складног манифестује и егзистира. Усмеравањем интересовања ученика и њихове мотивације на креативно и активно учење песме започињемо процесе који укључују и њихов општи развој: емотивни, социјални, етички, естетски, интелектуални и физички.

7. Степен оспособљености учитеља за реализацију методичког поступка обраде песме по слуху испитан је упитником за учитеље и показује да сваки испитаник има свој пут, начин или метод за реализацију садржаја овог предмета. На основу одговора учитеља у анкети и резултата статистичке обраде података, можемо рећи да учитељи не примењују, нису довољно оспособљени нити познају методички приступ обраде песме по слуху те је ова хипотеза Х7 потврђена. У наставном процесу учитељи из личних (немузикалност) или објективних (недовољна оспособљеност за извођење музике) разлога примењују модел методичког поступка обраде песме по слуху без елемената вокалне технике, поступности у раду на усвајању садржаја и без индивидуализованог приступа сваком ученику. Овакав начин рада доводи до усвајања знања која су без музичког искуства а самим тим онемогућавају упознавање музике као стваралачког чина у тренутку извођења. Учитељи након завршених студија немају прилику да се стручно усавршавају, нити да своје музичке потенцијале, који су основни разлог нереализовања наставне области Извођење

музике певањем, развијају. А основни циљ стручног усавршавања јесте развијање основних вештина уметности, промовисање креативне наставне методе и познавање и разумевање уметности као процеса са естетским квалитетима (Aprill и Weiss, 2002; Remer, 1996), при чему учитељи морају користи конструктивистички приступ педагогије усмерене ка ученику (Dewey, 1933; Kolb, 1984).

Орек (Oreck, 2006) истиче значај извођења музике певањем на часовима и улогу наставника у учењу песме. Значај који истиче јасно показује његова констатација: „Учење песме са звучног снимка за научни експеримент није више уметничко него аранжирање лишћа на папиру“. Спознаја музике као уметности укључује доживљај песме која се учи, а уколико се песма учи са звучног снимка што је у нашем узорку анкетираних учитеља случај, доживљај изостаје а самим тим и спознаја музике као уметности. Уколико се песме усваја преко доживљаја у извођењу наставника/учитеља овакав, често неистражен, уметнички доживљај приликом учења песме карактерише:

- а) пажња на форму и квалитет (Beardsley, 1970; Osborne, 1991),
- б) везе са осећањима, успоменама и личним искуством (Goleman, 1995; Vygotsky, 1971),
- в) осећај целовитости и потпуности (Jackson, 1998),
- г) способност употребе вишеструких облика изражавања (Eisner, 1994),
- д) симболична трансформација објекта или објеката (Gardner, Н., 1997).

Изнете карактеристике уметничког доживљаја приликом учења песме указују на значај певања на часовима. Ако уметничком образовању приступимо на овај начин, оно ће бити више холистичко него проучавање посебних уметничких дисциплина (Oreck, 2006). Наиме, новије мета анализе указују на чињеницу да квалитет наставничких компетенција представља најважнији чинилац постигнућа ученика“ (Гајић, 2007:69). Како наводи Бухбергер (Buchberger, 1998) основни проблем иницијалног образовања наставника јесте његова фрагментираност, недовољна заступљеност дисциплина кроз које се стичу професионалне вештине наставника и недовољна и неадекватно организована пракса студената.

8. Статистички резултати процене вокалних способности, музичке меморије, емоционалне осетљивости, музичког ритма и квалитета певања ученика у односу на пол

испитаника показују да девојчице имају више скорове према свим параметрима у односу на дечаке. Девојчице у просеку имају више резултате по свим мереним параметрима Скале за проверу вокалних способности (просеци су дати у Табели бр. 16). Међутим, пол не утиче на различито прихватање експерименталног програма нити на различите скорове према параметру припадности групе. Ова хипотеза Х8 мора бити одбачена, јер су испитанице значајно боље. Пол је у спроведеном истраживању уврштен као контролна варијабла и различити резултати присутни су и у другим истраживањима у односу на пол испитаника. На основу опсежног истраживања (Iverson, 2011) о полним разликама, када је у питању учење музике а нарочито певање (дечаци показују незаинтересованост у односу на девојчице), ауторка даје елементе на основу којих је могуће повећати мотивацију ученика и охрабрити ученике на континуирану едукацију у музици: давањем узора у оба пола, пружањем могућности за перформанс и укључити актуелне музичке жанрове и стилове у наставни програм. Недавна истраживања о полним разликама ученика када је у питању учење музике (Green, L., 1997; Hallam, S., 2004; Irwin, 2009; Sax, 2005; Wilson, L. H., 2006) показују да постоје бројне разлике у начинима учења дечака и девојчица, које су условљене ставовима, понашањем и окружењем. Сакс (Sax, 2005) описује Америчко друштво као “gender-blind“ (полно слепо) јер је у успостављању образовања на равноправности полова избрисала све разлике (Sax, 2005:234). Ова посебна хипотеза Х8 иако није потврђена може се тумачити да испитаници различитог пола различито реагују на примену две различите наставне методе. Уколико се овако посматра онда разлике нема па можемо рећи да је хипотеза потврђена.

На основу постављеног циља општа хипотеза је гласила:

Општа Хипотеза ХО – Постоје статистички значајне разлике у вокалним способностима ученика на основу провере развијености мелодијског слуха, осећаја за музички ритам, музичку меморију, емоционалну осетљивост на музичке утиске и квалитет певања између ученика који су обухваћени иновативним методичким приступом (Е) и ученика који нису обухваћени иновативним методичким приступом (К) у корист испитаника експерименталне групе које се приписују иновативним методичким приступима је проверена, тестирана и **потврђена** у анализи поређење група по вокалној способности укључујући поједностављени модел. Испитаници из експерименталне групе

у просеку имају више скорове према параметрима показатеља вокалних способности ученика у односу на испитанике из контролне групе . У овој анализи су испитиване и хипотезе од Х1 до Х5 и све су потврђене.

За хипотезу ХО посматрани су и параметри вокалне способности као укупан скор на скали Поређење група по вокалној способности – укупан скор. И у овој анализи ХО је **потврђена**. Ученици из експерименталне групе у просеку имају више скорове према параметрима показатеља вокалних способности ученика у односу на испитанике из контролне групе. Дејвисон и сарадници према Радош (2010:269) истичу да се процес стицања способности извођења песме одвија у три врсте „равнотеже“. Прва је између музичких вештина и способности које се јављају у другим областима као што су покрет, говор, цртање и причање приче. Друга равнотежа је између принципа учења применљивих у широком узрачном распону, а трећа је између општих образаца музичких дела и онога што свако музичко дело индивидуализује.

Анализирајући и сумирајући добијене статистичке резултате увидом у Табеле (7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 и 15) и Графиконе (22, 23, 24, 25 и 26,) запажамо да испитаници из експерименталне групе поред тога што у сваком мерењу имају више скорове од контролне групе (на свакој од посматраних способности), у другом мерењу бележе пораст способности, док они из контролне бележе пад, сем на последњем Субтесту V процена квалитета певања где је напредак благо видљив. С обзиром да се ове две групе разликују по примењеној наставној методи, ову разлику у корист експерименталне групе можемо приписати иновативној методи. Посебно интересантан јесте податак да на Субтесту V – процена квалитета певања испитаници Е групе бележе највећи напредак (АС -13,506). Ово је подврда ваљаности експерименталног програма који је у фокус деловања управо истакао развијање вокалних способности елементима вокалне технике примерене узрасту и могућностима одабраног узорка.

Оно што је забрињавајуће јесте да испитаници из контролне групе на свим способностима (осим музичког ритма, и квалитета певања) бележе пад у другом мерењу. До ове појаве дошло је јер како смо већ истакли у теоретском делу рада овај узраст је веома осетљив када је у питању развијање вокалних способности. Неадекватним приступом у раду не само да се вокалне способности не развијају него чак опадају.



На основу анализе постигнутих резултата сматрамо да смо помоћу експерименталне (независне) варијабле утицали не само на развој вокалних способности ученика него и на њихове музичке индивидуалне способности, критички и креативан приступ музици, развој мисаоних процеса и утицали на неговање опште музичке културе ученика. Ефекти примене модела методичког приступа усвајања песме по слуху јесу активна спознаја естетских квалитета музике. Она започиње тек када ученик знања о музици може да повеже са звуком или песмом коју слуша и пева. Различита музичка искуства, посебно кроз извођење музике певањем или свирањем, управо упознају ученике са феноменом музике.

Сматрамо да смо овим истраживањем успели да укажемо на значај певања песама по слуху. Лав Виготски (Lev Vygotsky, према Pinzino, 2007) указује да се учење одвија спонтано и да када смо постали свесни онога што смо научили достижемо виши ниво учења. Стичемо већу контролу над нашим сазнањима. Експериментални програм који смо реализовали показао је музичко сазревање испитаника и виши ниво успешности упознавања музике и дубљи ниво музичког разумевања. Развили смо опипљив модел у којем се певањем пре свега прво разуме и осети музика кроз тонске и ритмичке елементе музике.

## **2. Педагошке импликације истраживања**

Достизање музичке успешности је процес који је потребно сагледавати дугорочно и управо зато настава предмета Музичка култура, чија је наставна област и певање песама, мора од самог почетка заузимати значајно место у раду сваког наставника, а не само у наставном плану и програму. Напредовање се одвија корак по корак уз вешто управљање наставника кроз кумулативан ефекат у овладавању вештином певања. Сам процес развоја и изградње вештина, а самим тим и стицање компетенција за певање и интересовања и љубави за музиком уопште, траје од најранијег узраста. И зато је важно почети што раније деловање на развој музичких способности ученика. У развијању и школовању ученика важну улогу има породица и окружење ученика, друштво у којем ученици расту и развијају се. Данашње друштво је глобални свет информација заснован на

комуникацијским системима. „Људи међусобно комуницирају (персонална комуникација), али још више аперсонално (с медијем). Све то доприноси снажним променама и у образовању“ (Гајић, 2007:61). Ученик постаје део комуникацијског система у коме су норме, мерила понашања, вредновања и стицања знања померене.

Утицаји садржаја наставе као и различити нивои постигнућа доводе нас и до различитих нивоа осетљивости сваког ученика, његовог естетског процењивања и нашег деловања на музички укус ученика. Ово је од изузетног значаја, јер само систематским и хијерархијским деловањем постићи ћемо код ученика на млађем школском узрасту и афективни и конгнитивни развој музичког искуства. „Истанчаније и аналитичко опажање, веће знање и разумевање, воде и већој способности афективног реаговања, естетског вредновања и доживљавања оног што се слуша“ (Радош, 2010:305). За повољан развој како личности тако и музичких диспозиција потребно је поћи од „сложене динамичке интеракције друштвене средине, генетских фактора и властите активности индивидуе, где се међу факторима друштвене средине посебно указује на одговорну функцију породице“ (Станојловић, 1996:18). Потребна је примена савремених наставних метода и средстава у процесу извођења наставе која полази од захтева наставног плана и програма као законског оквира усмеравања стандарда знања шта ученик треба да зна и уме у области музике по завршетку основног образовања. У том смислу је потребно иновирати наставне програме садржајима који су ученицима интересантни са савременијим ритмовима и текстовима песама.

Сматрамо да ће овај рад бити од велике користи као путоказ за усмеравање интересовања и музичког укуса ученика уз развијање њихових вокалних способности у оквиру музичких. Основни задатак школе не би требало да буде снабдевање ученика што већом количином података већ да их трајно заинтересује и развије диспозиције што раније систематски од првих школских дана. Квалитетно певање са елементима вокалне технике управо одговара на те задатке и ствара код ученика трајну потребу и љубав за уметничку музику. Не можемо очекивати разумевање уметности и музике од ученика којима не омогућимо да се баве уметношћу, да певају, да развију способности запажања и разумевања музичког дела. Конструктивистичким приступом организовања наставе предмета Музичка култура у којој ће певање бити конструкт усвајања знања омогућићемо

укључивање ученика у хор на млађем школском узрасту. Предност ће бити у функцији стицања и усвајање знања и упознавања ученика са вредностима не само хорске музике коју изводе него и музике као уметности уопште.

Истраживање које смо спровели отворило је и нека нова истраживачка питања у овој области.

1. Утврдити деловање експерименталног фактора на усвајање музичких појмова у трећем и четвртном разреду када почиње музичко описмењавање. Наше истраживање обухватило је ученике другог разреда општеобразовне школе. На овом узрасту основа стицања и усвајања знања јесте певање песама по слуху као и у првом разреду. Спровођењем модела методичких приступа од првог разреда па до трећег стекао би се бољи увид у резултате деловања експерименталног фактора.

2. Испитати мишљења и ставове студената Педагошких факултета о значају певања песама по слуху као и њиховој оспособљености за извођење садржаја предмета Музичка култура.

3. Утврдити одговарајуће механизме праћења и вредновања евалуацијом и контролом укупних исхода наставних садржаја о методама, средствима и резултатима мера које се предузимају у остваривању политике образовања. Само тако унапредићемо квалитет образовања, и можда, док још није касно, вратити певање не само у школе него и у породицу (која је основа за стварање предиспозиција) и друштво. Породицу је „била и остала изузетно значајан фактор и најсигурнији сарадник школе“ (Грандић, 2001:285) а друштво које се мења и постаје свет електронских медија само је приводно на страни школе.

4. Углавном се након реформи новинама и иновацијама појединих музичких стручњака овај предмет афирмисао у ваннаставним активностима. Реформа образовања у Србији у друштву које се брзо мења захтева систем који може да одговори на постављене стандарде наставних садржаја и уклопи их у наставни план. Систем образовања мора да одговара друштвеним променама и развоју друштва јер ће само тако моћи да одговори на потребе, знања, навике, умења, вештине и вредности младих нараштаја. „Најмоћнији покретач друштва је управо образовање, тако да и оно захтева примену иновација у циљу квалитетнијег рада, компетентног ученика и наставника“ (Грандић и Стипић; 2011:199).

5. Истраживање које смо спровели показало је да је за реализацију садржаја предмета Музичка култура недовољан по један час недељно. Из тих разлога потребно је вршити још оваквих истраживања и утицати на стручну јавност да се број часова повећа на два часа недељно у свим разредима основне општеобразоване школе.

6. Испитати посебно стручност и компетенције учитеља за реализацију садржаја предмета Музичка култура и у том смислу на Педагошким факултетима оспособљавати студенте будуће учитеље.

7. Истраживања (Harland, Lord, Stott, Kinder, Lamont & Ashworth, 2005; Uppitt, Smithrim & Soren, 1999; Wahlstrom, 2003), како наводи Андрувс (Andrews, 2008: 5), показују да је сарадња са професионалним уметницима ефикасно средство за развој вештина које од оних који подучавају (наставника/васпитача) захтева стручност. „Таква сарадња подстиче педагошке раднике да уметност примењују у својим учионицама“ (Јеремић, 2012d). У том смислу потребно је и код нас у наставни процес укључити уметнике и то не само музичке него и из осталих области уметности.

Ова теза означава синтезу теорије и стваралачке праксе у настави и има изразито практична обележја. Како и на који начин приближити дечје песме ученицима који одрастају и живе у времену када су норме и мерила понашања и вредновања искривљена? Како постићи духовно јединство и мир поред повишене интонације у говору ученика, у слушању музике преко слушалица које оштећују слух и руше лепо у певању? Како се борити против „немузичких“ садржаја? Како победити у конкурентској борби са „главним“ то јест „друштвено важним“ школским предметима?

Кодаљеве речи можда најбоље илуструју значај теме о којој говоримо: „Дете које свира пре него што научи да пева може остати немузикално за цео живот“.

## V Литература

### A

- Aaron, J. (1992, April). Effects of vocal coordination instruction on the pitch accuracy, range, pitch discrimination, and tonal memory of inaccurate singers. Paper presented at the *Music Educators National Conference National Convention Poster Session*, New Orleans, LA.
- Abeles, H., F. & Hoffer, Charles R. and Klotman, R., H. (1984). *Foundations of Music Education*. New York: Schirmer Books.
- Alderson, R. (1979). *Complete handbook of voice training*. West Nyack, NY: Parker Publishing Company, Inc.
- Alten, M. (1997). Un siècle d'enseignement musical à l'école primaire. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire Vol. 55*. 3-15
- Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf
- Андевски, М.(2008). *Уметност комуницирања*. Нови Сад: Цеком – боокс д.о.о.
- Андре, Л.(2009). *Педагогија музичког конструкта*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Andrews, B. W. (2008). The Odyssey Project: Fostering teacher learning in the arts. *International Journal of Education & the Arts*, 9(11). Retrieved [4.2.2011.] from <http://www.ijea.org/v9n11/>.
- Antić, S. (2010). *Kooperativno učenje: modeli, potencijali, ograničenja*. Institut za psihologiju Beograd: Filozofski fakultet.
- Apfelstadt, H. (1984). Effects of melodic perception instruction on pitch discrimination and vocal accuracy of kindergarten children. *Journal of Research in Music Education*, 32, 15-24.
- Аристотел (1990). *О песничкој уметности*. Београд: ЗУНС.
- Aronson, A., E. (1990). *Clinical voice disorders*. 3rd ed. New York: Thieme Inc.

## B

- Ballantyne, J. (2001). The distinctive nature of musiceducation and music teacher education. In P. Singh & E. McWilliam (eds), *Designing educational researchers: Theories, methods and practices*, 1-12. Flaxton, Qld: PostPressed.
- Бајић, И. (1904). *Теорија нотног певања*. Наше црквено појање.
- Баковљев, М. (1997). *Основи методологије педагошких истраживања*. Београд: Научна књига.
- Beardsley, M. (1970). Aesthetics and education. In R. A. Smith (Ed.). *Aesthetic concepts and education*, (pp. 3-20). Urbana, IL: University of Illinois.
- Beer, M. (1998). *How do Mathematics and Music Relate to Each Other?* Brisbane.
- Ben-Pertz, M. (2000). When Teaching Changes, Can Teacher Education Can be Far Behind?, *Prospects*, 30 (2), 215-224
- Bentley, A. (1968). Monotones: A comparison with “normal singers” in terms of incidence and musical abilities. *Music Education Research Papers, No. 1*. London: Novello.
- Berelson B & Steiner G A. (1964). *Human behavior: an inventory of scientific findings*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Berlo, D. (1960). *The process of communication: An introduction to theory and practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Björn, V. (2008). *A Perspective Theory of Music Perception and Emotion*. Doctoral dissertation in musicology at the Department of Culture, Aesthetics and Media, Sweden: University of Gothenburg. Retrieved [10.1.2011.] from [http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/9604/2/gupea\\_2077\\_9604\\_2.pdf](http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/9604/2/gupea_2077_9604_2.pdf).
- Богуновић, Б. (2008). *Музички таленат и успешност*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Buchberger, F., Campos, B.P, Kallos, S. и Stephenson, J. (Eds)(2000). Green Paper on Teacher Education in Europe – High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. *Thematic Network on Teacher Education in Europe*, Umea, Sweden.

- Будић, С., Гајић, О. и Лунгулов, Б. (2009). Структурирање знања ученика: различита гледишта. у *Европске димензије промена образовног система и Србији*. (ур.одбор Оливера Гајић, и сар.). Нови Сад: Филозофски факултет, 88-93.
- Bunch, M. (1997). *Dynamics of the singing voice*. 4th ed. New York: Springer-Verlag.
- Будић, С. и Гајић, О. (2006). Улога наставника у развијању критичког мишљења, у *Европске димензије промена образовног система и Србији*, (ур.одбор Оливера Гајић, и сар.), Нови Сад: Филозофски факултет, 117.
- Брдарић, Р. (1986). *Припремање наставника за наставу гласбене културе*. Загреб: Школска књига.

## С

- Cameron L. и Carlisle, K. (2004) What kind of social climate do we create in our music classrooms? In Bartel, L (Ed). *Questioning the Music Education Paradigm*. Toronto: Canadian Music Educators Association. 21-38.
- Cancelliere, A. и Kertesz, A. (1990). Lesion localization in acquired deficits of emotional expression and comprehension. *Brain and Cognition*, 13, 133-147.
- Callaghan, W. J и Van Doorn, J. (2000). *Visual feedback in teaching singing, using speech technology*. Retrieved [12.6.2012] from <http://www.mq.edu.au/~watson/seminars/seminarsOO/sing-ing.html>.
- Caune, J. (1997). *Esthetique de la communication*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Carlos Santos-Luiz (2007). The learning of music as a means to improve mathematical skills, *International Symposium on Performance Science*, (135-140), Department of Music, College of Higher Education of Coimbra, Portugal.
- Clayton, L. (1986). *An investigation of the effect of a simultaneous pitch stimulus on vocal pitch accuracy*. Unpublished master's thesis, Indiana University, Bloomington.
- Cleall, C. (1970). *Voice production in choral technique*. (Revised and enlarged). London: Novello.

- Cohen, A. J. (2009). A protocol for cross-cultural research on acquisition of singing. *Neurosciences and Music III-Disorders and Plasticity: Annals of the New York Academy of Science*, 1169, 112-115.
- Collins, D. L. (1981). *Cambiata concept*. Conway, AR: Cambiata Press.
- Colwell, R. и Goolsby, T. (1992). *The teaching of instrumental music* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Comeau, G. (2012). Playing by ear in the Suzuki Method: Supporting evidence and concerns in the context of piano playing. *The Canadian Music Teacher*, 62 (3), 42.
- Corbin, L. A. (1986). Practical applications of vocal pedagogy for choral ensembles. *Choral Journal*, 26(8), 5-9.
- Curtis, E., C. (1895). *Children's voices: How harmed and how helped*. Cincinnati, OH: John Church Co.
- Croft, R., S. (2004). *Communication Theory*. Retrieved [15.4.2012.] from <http://www.edututors.info/pdf/1/communication-theory-richard-s-croft.html>.
- Цвејић, Б. Костић, Д., Ђурковић, Б. и Мицић, Љ., (1983). *Албум хорских композиција*. Књажевац: Нота Књажевац
- Цветковић – Лау, Ј. (2002). *Даровито је, шта ћу са собом?*, Загреб: Алинеа.
- Цветановић, В. (2001). *Основе културе говора и реторике*. Београд: Топу Војно издавачки завод.
- Couperin, F. (1716/1974). *L'Art de toucher le clavecin*. (M. Halford, Trans.). Van Nuys, CA: Alfred Publishing Co. (Original work published 1716).

## Ć

- Ćalić, M.R., Sudzilovski, D.M. (2011) Analiza udžbenika za prvi razred osnovne škole iz predmeta Muzička kultura. *Uzdanica (Jagodina)*, vol. 8, br. 1. 151-166.

## D



- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. In: *Teacher Education at the Turn of the Century: The Progression Responds*. V. 51, No. 3, (166-173).
- Decker, W. K. (1975). *A study of vocal pedagogy for the choral rehearsal based on theories presented in published literature from 1960 to 1970 and on interviews and observations of selected choral conductors*. (Doctoral dissertation. Temple University, Philadelphia, Pa., 1975). Dissertation Abstracts International, li, 7920A.
- Decker, W. (1977a). Can your choristers sing? Breathing. *Choral Journal*, 11(5), 16-18.
- Dejonckere, P. H. (2001). "Introduction: The concept of occupational voice disorders." V: P.H. Dejonckere (ur.), *Occupational voice: Care and cure* (pp. vii-xii). Hague: Kugel Publications.
- Despić, D. (1987). *Harmonska analiza*. Beograd: Univerzitet umetnosti.
- DeYarman, R. M. (1972). An experimental analysis of the development of rhythmic and tonal capabilities of kindergarten and first grade children. In E. E. Gordon (Ed.), *Experimental research in the psychology of music*. 8 (1-44). Iowa City: University of Iowa Press.
- DeVries, P. (2011). The first year of teaching in primary school: Where is the place of music? *International Journal of Education & the Arts*, 12(2). Retrieved [10.12.2010] from <http://www.ijea.org/v12n2/>.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: Heath & Co.
- Dewey, J. (1934). *Arts as experience*. New York: Minton, Balch & Co.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York: Dover.
- Дробни, И. (2000). Улога песме у музичком описмењавању. *Педагошки форум (II)*, ФМУ, Катедра за солфеђо, Зборник радова.
- Дробни, И. (2010). Докторске дисертације из области музичке педагогије. Београд: *Педагогија LXV*, 1, 26-39.

- Ђорђевић, В. Р. (1928). *Певанка за ученике основних школа и учитељских школа у Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца*. Београд: Издавачка књижевница Геце Кона.
- Ђорђевић, Ј. (2004). Daroviti učenici i različiti didaktički oblici i organizacija rada sa njima. Zbornik radova: *Strategije podsticanja darovitosti*. (165-177). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

## E

- Eikum, R. L. (1963). *Singer vs. non-singer: An educational research study of the Clarkston, Washington elementary school system concerning the students' ability to sing and factors affecting singing ability*. Unpublished master's thesis, University of Idaho, Moscow.
- Eisner, E. W. (1982). *Cognition and curriculum*. Longman Hermanson, L. 1972. *An investigation of the effects of timbre on simultaneous vocal pitch of young children*. Dissertation Abstracts International, Doctoral dissertation, 323, 3558A.
- Ehmann, W. (1968). *Choral Directing*. Minneapolis, MN: Augsburg Publishing House.

## F

- Fauvel, J., Flood R. и Wilson, R. (2006). *Music and Mathematics: From Pythagoras to Fractals*. Oxford University Press.
- Ferrell, M., A. (2010). *Perspectives on Choral and Solo Singing: Enhancing Communication Between Choral Conductors and Voice Teachers*. Open Access Dissertations. Paper 494. [http://scholarlyrepository.miami.edu/oa\\_dissertations/494](http://scholarlyrepository.miami.edu/oa_dissertations/494).
- Fiske, J. (1990). *Introduction to Communication Studies*. London: Routledge.
- Fischer, W. (1982). *Methoden Musikunterricht der Primarstufe*. Mainz: Brunner W.
- Fleur, M. (1966). *Theories of Mass Communication*. New York. David McKay Company.
- Flowers, P. J. и Dunne-Sousa, D. (1990). Pitch-pattern accuracy, tonality, and vocal range in preschool children's singing. *Journal of Research in Music Education*, 38, 102-114.
- Foulger, D. (2004, Feb.). *Models of the Communication Process*.

<http://davis.foulger.info/research/unifiedModelOfCommunication.htm>> Accessed on Januar 31, 2012.

Franklin. E. (1956). *Tonality as a Basis for thr Study of Musical Talent*. Göteberg: Gumperts Forlag.

## G

Gagne, F. (2004). Transforming gifts into talents :the DMGT as a developmental theory, u: High ability studies. *The journal of the European Council for High Ability, ECHA, Carfax Publishing. Vol.15, No. 2, Ulm, University, Germany.*

Гајић, О. (1999). *Уметност моја изабрана стварност*. Нови Сад:Савез педагошких друштава Војводине.

Гајић, О. (2004). Проблемска настава књижевности у теорији и пракси. Нови Сад: Филозофски факултет Нови Сад.

Gajić, O. (2007). *Prilozi metodici vaspitno-obrazovnog rada. Diskurs o strategijama obrazovanja i socijalno-pedagoškim temama*, Novi Sad: Filozofski fakultet, str. 148.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple inteligenes*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: Theory into practice*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1997), *Giftedness from a multiple intelligences perspective*; in N. Colangelo & G.A. Davis (eds.): *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.

Garvis, S. & Pendergast, D. (2011). An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education. *International Journal of Education & the Arts, 12(9)*. Retrieved [10.12.2010] from <http://www.ijea.org/v12n9/>.

Gembris, H.(1998). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. Augsburg: Dr. Bernd Wißner.

Gerling C. C, & Domenici C. и dos Santos R. A. T. (2008). Exploring intended and perceived emotion in piano performance supported by the circumplex model. *International Society for Music Education World Conference*. 451-456. Bologna. Italy.

Glascoc,F.P.(1996). *Suradnja sa roditeljima*. Zagreb: Naklada Slap.

- Goetze, M. (1985). *Factors affecting accuracy in children's singing*. Dissertation Abstracts International, 46, 2955A. (University Microfilms No. DAI8528488).
- Good, T. L., и Brophy, J. E. (1997). *Looking in classrooms* (7th ed.). New York, NY: Longman.
- Gould, O. (1969). Developing specialized programs in singing in the elementary school. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 17, 57-73.
- Gordon, E. E. (1965/1995). *Musical aptitude profile*. Chicago: GIA
- Gordon, E. E. (1979). *Primary measures of music audiation*. Chicago: GIA
- Gordon, E., E. (1980). *Learning Sequences in Music*. Chicago: G.I.A. Publications, Inc., p. 11.
- Gordon, E. E. (1982). *Intermediate measures of music audiation*. Chicago: GIA.
- Gordon, E., E. (1984). *Learning Sequences in Music*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Gordon, D.S. (1985). A survey of literature and practice in assisting the pitch-defective singer in the elementary school. Pennsylvania Music Educators Association: *Bulletin of Researcher in Music Education*, 16, 11-18.
- Gordon, E., E. (2001). *Jump right in: The music curriculum, reference handbook for using learning sequence activities*. Chicago: GIA
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Грандић, Р. (2001). *Породична педагогија*. Нови Сад: КриМел
- Грандић, Р. и Стипић, М. (2011). Професионални развој наставника – пут до квалитетног образовања. *Педагошка стварност*. 57(3-4). 198-209.
- Gratton, M. (1992). *The effect of three vocal models on uncertain singers' ability to match and discriminate pitches* (Masters thesis, McGill University, Canada, 1989). Masters Abstracts International, 30 (4).
- Greenberg, M. (1970). Musical achievement and self-concept. *Journal of Research in Music Education*, 18(1), 57-64.
- Green, G. A. (1990). The effect of vocal modeling on pitch-matching accuracy of elementary school children. *Journal of Research in Music Education*, 38, 225-232.
- Green, L. (1997). *Music, gender, education*. New York, NY: Cambridge University Press
- Gregg, J. W. (2002). Vocal Development and Articulation in Speech and Song. V: *Journal of Singing*, 58, 5, 18.

Guerrini, S. C. (2002). *The acquisition and assessment of the developing singing voice among elementary students*. AAT 3040318.

## H

Hallam, S. (2004). Sex differences in the factors which predict musical attainment in school aged children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 161/162, 107-115.

Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Davies, V., Rogers, L. и Kokotsaki, D. (2009). „Trainee primary school teachers’ perceptions of their effectiveness in teaching music“, *Music education research*. 11 (2). pp. 221-240.

Heman-Ackah, Y. D., Dean, C. M. и Sataloff, R. T. (2002). Stroboscoped laryngoscopic findings in singing teachers. V: *Journal of Voice*, 16, 81-86.

Heveler, K. (1990). *Muzički leksikon: priručnik za ljubitelje muzike*. Novi Sad: Matica srpska

Heyning, L. (2011). “I can’t sing!” The concept of teacher confidence in singing and the use within their classroom. *International Journal of Education & the Arts*, 12(13). Retrieved [20.10.2011] from <http://www.ijea.org/v12n13/>.

Holahan, J., M. (1984). The Effects of Vocal Techniques Instruction on the Improvement of First Grade Children's Tonal Developmental Music Aptitudes. *Pennsylvania Music Educators Association Bulletin* p. 19.

## I

Ивановић, М., (1981). *Методика наставе музичког васпитања у основној школи*, Књажевац: Издавачка организација Нота.

Ивановић, Н.(2002). *Музика и знакови*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства:

Ивановић, Н. (2007). *Методика општег музичког образовања за основну школу*. Београд: ЗУНС

Iverson, B. (2011). Music and gender: A qualitative study of motivational differences at the upper elementary level. *Visions of Research in Music Education*, 18. Retrieved [2.9.2012] from <http://www.usr.rider.edu/vrme~/>

- Ivačić, S. (2009). *Mala zborovska šola Osnove vokalne tehnike*. Portorož: Zavod republike Slovenije za Šolstvo
- Илић, Г. (2007). *Приручник за учитеље уз радни уџбеник Чаробни свет музике*: Музичка култура за 1. разред основне школе. Београд: Клет.
- Илић, Г. (2008). *Приручник за учитеље уз радни уџбеник Чаробни свет музике*. Београд: ЗУНС.
- Илић, В. (2008). *Музичка култура за други разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Irwin, M. (2009). *Educating boys: Helping kiwi boys to succeed at school*. Auckland, New Zealand: Griffin Press

## Ј

- Jackson, P. (1998). *John Dewey and the lessons of art*. New Haven: Yale University Press.
- Jaffurs, S. E. (2000). *The relationship between singing achievement and tonal music aptitude*. Unpublished Masters Thesis, Michigan State University.
- Jarjisian, C. S. (1981). *The effects of pentatonic and/or diatonic pitch pattern instruction on the rote-singing achievement of young children*. Dissertation Abstracts International, 42, 2015A. (University Microfilms No. 8124581).
- Јеремиић, Б. (2009). Историјски осврт на значај певања на млађем школском узрасту у наставним плановима и програмима од 1948 до 1984.године. *Норма*, 14, (3), 307-322.
- Јеремиић Б. (2010). Хорско певање – љубав и образовање. у књ. резимеа: *Љубав и образовање. Међународни скуп*, Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Нови Сад: Индекс.
- Јеремиић В. (2011). Darovitost, talenat i kreativnost – odrednice. *Obrazovna tehnologija*, XII (3), 277 - 286.
- Јеремиић Б. (2011а). Певање као детермината друштвеног прогреса у наставним плановима и програмима од 1984 – 1990. године на млађем школском узрасту. *Норма*, 16 (2) 159 – 167.

- Jeremić B., Ognjenović, V., i Brtko, V. (2011b). Development factors of predisposition for plain song. U *International Conference on information technology and development of education INTRO 2011*. (298 – 303). Zrenjanin: Tehnički fakultet Mihajlo Pupin.
- Јеремиић, Б. и Павловић, М. (2011с). Природа, откривање и манифестовање музичког талента на млађем школском узрасту. У *V међународна научна конференција „Методика рада са талентованим ученицима“* (436-448). Суботица: Учитељски факултет на мађарском наставном језику.
- Јеремиић Б. (2011d). Моделовање процеса сазнавања хорским певањем на млађем школском узрасту. У Т. Грујић (Ур.) *Зборник ВШССОВ*, VI 2 (95-106). Кикинда: ВШССОВ
- Јеремиић, Б. (2012). Педагошка подршка ученицима са хиперактивним понашањем у оквиру наставе Музичке културе *Socijalna misao*. 19(1) 44-56.
- Јеремиић Б. (2012а). Одреднице предмета музичка култура кроз призму наставних планова и програма у време грађанског рата и транзиције. *Образовна технологија*, XI (2). 179-190.
- Јеремиић, Б. (2012b). Модел комуникације током хорског извођења. *Настава и Васпитање*. (2) 333-350.
- Јеремиић, Б. (2012с). Емоционалне реакције деце предшколског узраста у току слушања музике. У Т. Грујић (Ур.) Тематски зборник радова *Научно – стручна конференција Методички дани: „Компетенције васпитача за друштво знања“*. (211-220). Кикинда: ВШССОВ.
- Јеремиић, Б. (2012d). Интегративни и интердисциплинарни приступ у раду са децом предшколског узраста у оквиру активности музичке културе. У Т. Грујић (Ур.) *Зборник ВШССОВ*, VII 2 (98-113). Кикинда: ВШССОВ
- Jones, M. (1993). *An assessment of audiation skills of accurate and inaccurate singers in grades 1, 2, and 3*. Update, 11, 14-17.
- Јовановић, П. (1972). *Помоћ породице у развијању интересовања за читање код деце* Београд: Србоштампа.

- Juslin, P., N. (2000). Cue Utilization in Communication of Emotion in Music Performance: Relating Performance to Perception. *Journal of Experimental Psychology*. Vol 26 (6). 1797 – 1813.
- Juslin P. N. and Persson R. S. (2002). Emotional communication. In R. Parncutt and G. E. McPherson (eds.), *The Science and Psychology of Music Performance* (219-236). Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P., N. & Laukka, P. (2003). Communication of Emotions in Vocal Expression and Music Performance: Different Channels, Same Code? *University Psychological Bulletin. American Psychological Association*. Vol. 129, No. 5, 770–814.
- Juslin, P., N. и Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, 559 – 621.
- Juslin, P., N. и Sloboda J., A. (2010). *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Jurström, R., S. (2011). A multimodal model for musical meaning-making – designs for learning in choir. *Design for learning*, Vol. 4 (1) p. 1 – 20.
- Јукић, С. (2005). *Дидактичко – методички фрагменти изабрани текстови*. Нови Сад: Виша школа за образовање васпитача, Вршац
- Jónsdóttir, V. I. (2002). Cordless amplifying systems in classrooms. A descriptive study of teachers' and students' opinions. V: *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 27, 29–36.
- Јурић, В. (1988). *Методика рада школских педагога*. Загреб: Школска књига.

## К

- Каменов, Е. (2006). *Васпитно-образовни рад у дејем вртићу – општа методика*. Нови Сад: Драгон.
- Kenney, S. (2011, January): *Teaching Young Children How to Sing, One School's Experience* *General Music Today*. 24: 52-56, first published on October 13, 2010.
- Kodaly, Z. (1983). *Wege zur Musik. Ausgewählte Achriften und Reden*. Budapest: F. Bonis.
- Којов-Буквић. И. (1989). *Методика настава музичког васпитања за другу годину педагошке академије*. Београд: Завод за наставна средства.



- Конечни, В., Ј. (2003). Музика и емоције. Приказ. *Психологија*. 36 (3) 395-495 (са енглеског превела Светлана Петровић – Миливојевић).
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development Englewood Cliffs*. NJ: Prentice Hall. Retrieved [31.5.2012] from <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf>
- Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine
- Knecht, H. A., Nelson P. B., Whitelaw, G. M. и Feth, L. L. (2002). Background noise levels and reverberation times in unoccupied classrooms: Predictions and measurements. V: *American Journal of Audiology*, 11, 65–71.
- Крстић, Д. (1991). *Психолошки речник*. Београд: Савремена администрација.
- Круљ, С. Р., Качапор, С. и Кулић, Р. (2003). *Педагогија*. Београд: Свет књиге.
- Квашчев, Р. (1978). *Моделирање процеса учења*. Београд : Просвета

## L

- Langer, E. (1997). *The power of mindful learning*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Landis, В. и Carder, Р. (1972). The Eclectic Curriculum in American Music Education: *Contributions of Dalcrozel Kodaly, and Orff Washington, D.C.*: Music Educators National Conference, 1972, p. 9.
- Lamb, G. (2009, March 13). *Formation of Vowels*. Retrieved [20.11.2012] from the Connexions Web site: <http://cnx.org/content/m20173/1.1/>
- Lamb, G. (2009a, March 13). *Darkening Vowels*. Retrieved [20.11.2012] from the Connexions Web site: <http://cnx.org/content/m20324/1.1/>
- Lamb, G. (2009b, March 13). *Consonants*. Retrieved [20.11.2012] from the Connexions Web site: <http://cnx.org/content/m20326/1.1/>.
- Lasswell, H., D. (1948). The Structure and Function of Communication in Society, The Communication of Ideas, editor, Lyman Bryson. New York: *Institute for Religious and Social Studies*, Jewish Theological Seminary of America, p. 37 -51
- Лекић, Ђ. (1955). *Методика наставе певања у основној школи*. Београд: Народна књига

- Levinowitz, L. M., Barnes, P., Guerrini, S., Clement, M., D'April, P. и Morey, M. J. (1998). Measuring singing voice development in the elementary general music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 46, 35-47.
- Lewis M, Haviland J, editors. Handbook of emotions. New York: Guilford; 2000.
- Lieberman, A. и Miller, L. (2000). Teaching and Teacher Development: A New Synthesis for a New Century. In Brandt, R.S. (Ed) *Education in a New Era*. Alexandria, VA: ASCD, 47-65.
- Lundin, R. W. (1985). *An Objective Psychology of Music*. 3rd ed. New York: The Ronald Press.
- Lhotka-Kalinski, I. (1975). *Umjetnost pjevanja*. Zagreb: Izdavačko preduzeće Mladost.

## M

- Манастериоти, В. (1973). *Музички одгој на почетном ступњу*. Загреб: Школаска књига
- Манојловић, А., Арсић, З. (1992). *Психологија детињства и младости*. Нови Сад: Мисао.
- Mainwaring, J. (1941). The meaning of musicianship: A problem in the teaching of music. *British Journal of Educational Psychology*, 11(3), 205-214.
- Mainwaring, J. (1947). The assessment of musical ability. *British Journal of Educational Psychology*, 17(1), 83-96.
- Mainwaring, J. (1951). Psychological factors in the teaching of music. Part II: Applied musicianship. *British Journal of Educational Psychology*, 21(3), 199-213.
- McKinney, J. (1982). The diagnosis and correction of vocal faults. Nashville, Tennessee: Broadman Press. Music Educators National Conference (1994). *What every young American should know and be able to do in the arts: National standards for arts education*. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- McKelvie, P., & Low, J. (2002). Listening to Mozart does not improve children's spatial ability: Final curtains for the Mozart effect. *British journal of developmental psychology*, 20(2), 241-258.
- McKinney James C (1994). *Dijagnoza i korekcija voklanih grešaka*. Nashville, Tennessee: Genovex Music Group, 213.

- McPherson, G. E. and Gabrielsson, A. (2002). From sound to sing. In R. Parncutt and G. E. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance*, (99-115). New York: Oxford University Press
- Милојевић, М. (1926). *Музичке студије и чланци*. Београд: Издавачка делатност Геце Кона
- Miller, R.(2004). *Rješenja za pjevače*. Oxford University Press, 286.
- Мирковић, М. (1948). Наставни план и програм НР Србије за 1948/49 годину. Београд: Савремена школа, бр.7-8.
- Мишков, М., (1999). Приступ одабирању песама и хорских композиција за децу. *Норма*, (1-2),181-190.
- Miell, D., Macdonald, R. A. R. и Hargreaves D. J. (2005). *Musical Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Miller, S. D. (1985). Upper grade music: How as well as what. *Update*, 4(1), 6-9.
- Miles, M. B. и Huberman, A. M. (1984) *Qualitative Data Analysis: an Expanded Sourcebook*, Thousand Oaks, Calif., Sage.
- Mizener, C. (1993). Attitudes of children toward singing and choir participation and assessed singing skill. *Journal of Research in Music Education*, 41, 233-245.
- Munro, M. и Groenewald, E. (2004). Computer-aided voice training in higher education: participants' subjective evaluation. *South African Journal of Higher Education Vol.18(2)*. 288-301.
- Mursell, J., L. (1937). *The Psychology of Music*. New York: Norton.
- Miyamoto, Karen A.(2005). Effects of a remedial singing method on the vocal pitch accuracy of inaccurate elementary singers. *Music Education*, v3 n1 Retrieved [20.6.2012] from [www.stthomas.edu/rimeonline/vol3/miyamoto1.htm](http://www.stthomas.edu/rimeonline/vol3/miyamoto1.htm).
- Мужић, В .(1982). *Методологија педагошког истраживања*. Сарајево: Свјетлост.
- Muzička enciklopedija 3 Or-Ž Dodatak*. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod MCMLXXVII.
- Montgomery, T. (1988). A study of the associations between two means of vocal modeling by a male music teacher and third grade students' vocal accuracy in singing pitch patterns. Ann Arbor, Michigan: *University Microfilms International 8822404*.

Montessori, M. (1998). Creative Development in the Child: *The Montessori Approach, Vol. 1 & 2*. Edited and compiled notes from 1939 Madras course that Mario Montessori translated as a study aid. Ed. Rukmini Ramachandran. Trans. Mario M. Montessori. Madras, India: Kalakshetra.

Moyeda, Iris Xochitl Galicia; Gomez, Ixtlixochitl Contreras; Flores, Maria Teresa Pena. (2006, March 22). Implementing a musical program to promote preschool children's vocabulary development The Free Library. Retrieved February 05, 2012 from [http://www.thefreelibrary.com/Implementing a musical program to promote preschool children's...-a0153052509](http://www.thefreelibrary.com/Implementing+a+musical+program+to+promote+preschool+children's...-a0153052509).

Mortensen D., C. (1972). Communication Models, Ch.2 in *The Study of Human Communication*: McGraw-Hill Book Co.

## N

Надрљански, Ђ. и Надрљански, М. (2007). *Основе информатике*. Сплит: Филозофски факултет свеучилишта.

Nancy E. Perry, Julianhe C. Turner, Debra K. Mayer (2006). *Classrooms as contexts for motivating learning*; im Alexander, P. A.-Winne, Ph. H.(eds): *Handbook of Educational Psychology*, London:Erlbaum.

Nichols, J. (2011). Music education for changing times: A review essay. *International Journal of Education & the Arts*, 12(Review 2). Retrieved [12.1.2011] from <http://www.ijea.org/v10r2/>.

Novaćić, S., Kutnjak, P., Njirić, N и Makjanić, V. (1987): *Glazbena kultura u prvom, drugom i trecem razredu osnovne škole; prirucni za nastavnika*. Zagreb: Školska knjiga.

## O

Образовни стандарди за крај обавезног образовања. (2009). Београд: Министарство просвете Републике Србије Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, 57-60.

Osborne, H. (1991). Types of aesthetic theory. In R. Smith & A. Simpson (Eds.). *Aesthetics and arts education*, (32-38). Urbana, IL: University of Illinois Press.

Oreck, B. (2006). Artistic choices: A study of teachers who use the arts in the classroom. *International Journal of Education & the Arts*, 7(8). Retrieved [2.6.2012] from <http://ijea.asu.edu/v7n8/>.

## Р

Панић, В. (1989). *Психолошка истраживања уметничког стваралаштва*. Београд: Научна књига

Parncautt, R., McPherson, G. (2002). *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford University: Press.

Peev, I. (1964). *Očerci po metodika na obučenieto po solfež*. Sofija.

Petzold, R. (1966). Auditory perception of musical sounds by children in the first six grades. *Cooperative Research Project No. 1051*, Madison: University of Wisconsin.

Pinzino, M., E. (2007). Audiation - Another Way of Knowing. *Letters On Music Learning*. vol 12.

Плавша, Д., Поповић, Б. и Ерић, Д. (1962). *Музичко васпитање први део, Методички приручник за наставнике музичког васпитања у основној школи од I до V разреда*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.

План и програм за основну школу у САП Војводини (1975). Нови Сад: Покрајински завод за издавање уџбеника.

План и програм основног образовања (1988). 2. Педагошки завод Војводине.

Пољак, В. (1985). *Дидактика*. Загреб: Школска књига.

Поткоњак, Н. (1974). *Опита педагогија уџбеник за 6.разред педагошке академије 2.део*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Power, V. и Klopper, C. (2011). The classroom practice of creative arts education in NSW primary schools: A descriptive account. *International Journal of Education & the Arts*, 12(11). Retrieved [12.1.2011] from <http://www.ijea.org/v12n11/>.

Пожгај, Ј. (1950). *Методика музичке наставе*. Загреб: Накладни завод Хрватске.

- Пожгај, Ј. (1975). *Методика Глазбеног одгоја у основној школи*. Загреб: Просвјетни сабор Хрватске.
- Пожгај, Ј. (1988). *Методика наставе гласбене културе у основној школи*. Загреб: Школска књига.
- Просветни савет СР Србије.(1990). *План и програм основног образовања и васпитања*, Београд: Педагошка академија за образовање наставника разредне наставе у Београду.
- Програм основне школе у Француској (1997). Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Програм основне школе у Немачкој(1997). Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Програм основне школе у Руској федерацији (1997). Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Правилник о Наставном плану и програму основног музичког образовања и васпитања (1994): *Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник, 6., 1-5*
- Правилник о изменама и допунама правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања. (2004). *Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник, 4., 199-200 .*
- Правилник о Наставном плану и програму основног музичког образовања и васпитања (2007). *Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник, 6.(у припреми)*
- Phillips, К. Н. (1985). Training the child voice. *Music Educators Journal*, 21(4), 57-58.
- Phillips, К. Н. (1986). Back to basics: Teaching children to sing. *Choral Journal*, 12(3), 34-36.
- Phillips, К. Н. (1996). *Teaching Kids to Sing*. Belmont, California, Schirmer.
- Phillips, К. Н. и Vispoel, W. P. (1990, Spring). The effects of class voice and breath-management instruction on vocal knowledge, attitudes, and vocal performance among elementary education majors. *The Quarterly*, 1(152), pp. 965-105. (Reprinted With permission in *Visions of Research in Music Education*, 16(1), Summer, 2010). Retrieved [22.11.2012] from the from [http://wwwBusr.rider.edu/~vrme/](http://www.Busr.rider.edu/~vrme/).

## R

- Радичева, Д. (1997). Увод у методику наставе солфеђа. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду.
- Radoš, K. (1980). Apsolutno suđenje o muzici – psihološka priroda apsolutnog sluha. *Psihologija*. Vol. XIII, 3, 78-84.
- Радош-Мирковић, К. (1983). *Психологија музичких способности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Радош, К. М. (1998). *Психологија музичких способности*. Београд : Завод за уџбенике и наставна средства.
- Радош, К. (2010). *Психологија музике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Radoš, K. и Kovačević, P. (1989). *Psihološko identifikovanje muzikalnosti, Naučnoistraživački projekat*. Београд: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta. str 270.
- Радош-Мирковић, К. и Ковачевић, П. (1997). *Стандартизовани тестови за процену музичких способности*. Београд : Центар за примењену психологију.
- Ракијаш, Б. (1961). *Музички одгој дјетета* – приручник за наставнике музичког одгоја.
- Rakišaš, B. (1965). *Pesma i igra, prirucnik za ucitelje u I, II i III razred*, Školska knjiga, Zagreb.
- Rauscher, F., H. (2002). Mozart and the mind: Factual and fictional effects of musical enrichment. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education (269-278)*. New York: Academic Press.
- Regelski, T. (2009). Curriculum Reform: Reclaiming 'Music' as Social Praxis. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 8/1: 66-84. Retrieved [16. 8. 2012] from the [http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski8\\_1.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski8_1.pdf).
- Remer, J. (1996). *Beyond enrichment: Building effective arts partnerships with schools and your community*. New York: American Council for the Arts.
- Révész, G. (1954). *Introduction to the Psychology of Music*. Norman: University of Oklahoma Press.
- Regelski, T., A. (2008). Music Education for a changing Society. Published in German: *Diskussion Musikpädagogik*. (38) pp. 34 – 42. Retrieved [3. 9. 2011] from the <http://www.tarleton.edu/Faculty/boucher/Regelski%20article.pdf>.

- Riedel, S.(2010).*Musikalität*. (Diplomarbeit), Universität Wien.
- Rich, A. L. (1946). *Lowell Mason*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press.
- Ristić, Ž. (1995). *O istraživanju metodu i znanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Rojko, P. (1987). *Kriza muzičke kulture u školi i mogućnosti njenog prevladavanja*. (doktorska disertacija). Zagreb:Filozofski fakultet.
- Росић, В. и Злоковић, Ј. (2002). *Прилози обитељској педагогији*. Ријека: Свеучилишна књижница.
- Rousseau, J., J. (1762/1979). *Emile, or On Education*. (Alan Bloom, Trans.). New York, NY: Basic Books. (Original work published 1762).
- Roberts, E. и Davies, A. (1975). Poor Pitch Singing: The response of “monotones” to a program of remedial training. *Journal of Research in Music Education*, 23, 227-239.
- Russell, A., Oates, J., и Greenwood, K. M. (1998). Prevalence of voice problems in teachers. V: *Journal of Voice*, 12, 467–479.
- Russell, G. O. (1931). *Speech and voice*. New York: The Macmillan Company.

## S

- Sakač, M., Pećanac, R., и Jeremić, B. (2012). Some Psychological implications of integrated instruction. U *Theory and practice of connecting and integrating in teaching and learning process – Proceedings*, Sombor: Serbia, 25.-27. May 2012, University of Novi Sad, Faculty of Education in Sombor.
- Савремена школа (1950). Број 3-4. Београд.
- Савремено образовање 1.(1988). *План и програм основног васпитања и образовања у САП Војводини* ,(1988).Нови Сад : Педагошки завод Војводине.
- Савремено образовање 2.(1988). *План и програм основног васпитања и образовања у САП Војводини* ,(1988).Нови Сад: Педагошки завод Војводине.
- Salvador, K. ( 2010) How Can Elementary Teachers Measure Singing Voice Achievement? A Critical Review of Assessments, 1994-2009. *Update: Applications of Research in Music Education*. vol. 29 no. 1 40-47 Retrieved [19. 11. 2011] from the <http://update.sagepub.com>.



- Sax, L. (2005). *Why gender matters*. New York, NY: Random House, Inc.
- Seashore, C. E. (1938). *Psychology of Music*. New York: McGraw Hill.
- Sergeant, D., C. и Thatcher, G. (1974). Intelligence, Social Status and Musical Abilities. *Psychology of Music*, 2 (2), 3-19.
- Sims, W. L., Moore, R. S. и Kuhn, T. L. (1982). Effects of female and male vocal stimuli, tonal pattern length and age on vocal pitch-matching abilities of young children from England and the United States. *Psychology of Music*, Special Issue: *Proceedings of the IX International Seminar on Research in Music Education*, 104-108.
- Shannon, C., E. (1948). A Mathematical Theory of Communication. *The Bell System Technical Journal*. Vol XXVII No 3 p. 379 – 423.
- Shannon, C. и Weaver, W. (1949). The mathematical theory of communication. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Schramm, W. (1954). *How Communication Works, in The Process and Effects of Communication*, ed. Wilbur Schramm . Urbana: University of Illinois Press, 3-26
- Scherer, K., R., Banse, R. и Wallboot, H., G. (2001). Emotion inferences vocal expression correlate across languages and cultures. *Juornal of cross – cultural psychology*. Vol.32 (1) p. 76- 92.
- Службени лист (1974). Закон о основама васпитања и образовања. СР Југославија 1.27.
- Службени гласник РС - Просветни гласник, бр. 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006, 15/2006 и 2/2008. <http://mirjanamilic.files.wordpress.com/2011/10/nastavni-program-za-1-i-2-razred.pdf>
- Службени лист (1972) бр 1 стр.27.
- Sudžilovski, D. (2011). Analiza udžbenika za prvi razred osnovne škole za predmet muzička kultura - drugi deo. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, Užice*, (13), 235-244.
- Suzuki S. (1986). *Talent Education for Young Children*. New Albany, IN: World-Wide Press. (Original work published in Japanese in 1969).
- Suzuki, S. (1989). *Shinichi Suzuki: His speeches and essays*. Secaucus, NJ: Warner Bros.
- Sloboda, J. A. (1997). Music as a language. In: F. R. Wilson & F. L. Roehmann. (Eds.). *Music and child development*. Ann Arbor: MMB Music, Inc., 28-43.

- Small, A., и McCachern, F. L. (1983). The effect of male and female vocal modeling on pitch-matching accuracy of first-grade children. *Journal of Research in Music Education*, 31(3), 227-233.
- Smale, M., J. (1987). *An investigation of pitch accuracy of four- and five-year-old singers*. Dissertation Abstracts International, 48, 2013A. (University Microfilms No. DA8723851).
- Smithrim K. и Upitis, R. Eds, (2007) *Listen to their voices: Research and Practice in Early Childhood Music*. Volume III of the Series "Research to Practice: A Biennial Series." Canadian Music Educators' Association, Lee Bartel, Series Editor. Pp. 57-86
- Shuter-Dyson, R. (1985). *Musik Sozialisierung in der Familie und in der Schule*; im H. Bruhn, H. Rosing & R. Oerter (eds.): *Musik Psychologie*. München:Urban & Schwarzenberg.
- Станковић, Е. (2002). *Методички аспекти опажања и препознавања феномена у општеобразовној музичкој педагогији*. Нови Сад: Покрајински секретеријат за културу, образовање и науку.
- Станковић, Е. (2010). Стари и нови програми наставе музике и њихова примена у педагошкој пракси. У Зборник: *Zbornik prác 6. konferencie muzikológov a hudobných odborníkov Slovenská hudba vo Vojvodine*. Nový Sad: ЗКВС.
- Стаматовић – Николић, Ј. (1950). Соло певање. Београд: ЗУНС.
- Станојловић.Б.Д. ( 1996 ). *Породица и васпитање деце*. Београд: Научна књига.
- Stengel, I. и Strauch, T. (2000) *Voice and Self: Handbook of personal voice development therapy*, Free Association Books, London/NY.
- Стефановић, Б. Д. (1958). *Методика музичког васпитања предшколске деце*. Београд: Нолит.
- Стојановић, Г. (1996). *Настава музичке културе од 1. до 4. разреда основне школе - приручник за учитеље и студенте Учитељског факултета*. Београд: Завод уџбенике и наставна средства.
- Стојановић, Г. (1997). *Музичко описмењавање ученика млађих разреда основне школе*. *Учитељ*, бр. 55/56.
- Стојановић, Г. (2001). *Компаративна методологија наставе музичке писмености и почетног читања и писања*. (докторска дисертација), Београд: ФМУ.

- Стојановић, Г. (2005). *Музичка култура* - приручник за наставнике за други разред основне школе. Београд: ЗУНС.
- Стоковић, П. (1988). *Настава музичке културе од I до IV разреда основне школе*, Приручник за учитеље и студенте педагошког академија. Београд: Завод за уџбеника и наставна средства.
- Stošić, A. (2008). Polifunkcionalnost pesme u nastavi muzičke culture. *Pedagogija* vol. 63, br. 1, 62-74.

## T

- Tellstrom, T., A. (1971). *Music in American Education Past and Present*. New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 246-247.
- Теплов, Б., М. (1967). *Психологија музичких способности*, зборник музичко – педагошких радова, Софија: Народна просвета.
- Timmers R. (2007) Vocal expression in recorded performance of Schubert songs. *Musicae Scientiae*, 11, 237-268.
- Timmers, R., Ashley, R, Desain, P. и Heijink, H. (2000). The influence of musical context on tempo rubato. *Journal of New Music Research* 29 (2), 131-158.
- Theodorson, S. и Theodorson, A. (1969). *A modern dictionary of sociology*. New York: Cassell Education Limited.
- Trehub, S., E (2008). Music as a dishonest signal. *Behavioral and Brain Sciences*. 31, 598 – 599.
- Трнавац, Н. (2004). *Три епохе и теоријске концепције о комуникацији у школској настави*. У Зборник радова Комуникација и медији и савременој настави. (ур. одбор Марјан Блажич и др), Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини, 51.

## U

- Uzelac, M. (2007). *Filozofija muzike*. Novi Sad: Stylos.
- Upitis, R., Smithrim, K., Patteson, A., Meban, M., (2001). The Effects of an Enriched Elementary Arts Education Program on Teacher Development, Artist Practices, and

Student Achievement: *Baseline Student Achievement and Teacher Data from Six Canadian Sites*. Queen's University Kingston, Ontario, Canada. Vol.2 No. 8.

Überblick über die geschichte der abendländischen musikerziehung Abendländische Anfängen bis ins 18. Retrieved [4.2.2010] from the <http://www.moz.ac.at/user/inst9/docs/Geschichte%20der%20Musikp%E4dagogik.pdf>.

## V

Vasiljević, M., A. (1940). *Notno pevanje u teoriji i praksi*, prvi deo. Beograd: Izdanje Jovana Frajta.

Vasiljević, Z. M. (1991). *Muzički bukvar*. Beograd: ZUNS.

Васиљевић, З. М. (1985). *Музички буквар*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Vasiljević, Z. M. (2000). *Metodika muzičke pismenosti*. Beograd: Akademija.

Van Driel, V. H., Beijaard, D. и Verloop, N. (2000). Professional Development and Reforms in Science education: The Role of Teachers' Practical Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158

Vennard, W. (1967). *Singing-the mechanism and the technic* (revised ed.). New York: Carl Fischer, Inc.

Видовић, В., Ријавец, М., Влаховић Штетић, В. и Миљковић, Д. (2003). *Психологија образовања*. Загреб: ИЕП.

Виготски, Л. (1996). Проблеми опште психологије. Сабрана дела. Београд: Завод за уџбенике

Vilkman, E. (2001). A survey on the occupational safety and health arrangements for voice and speech professionals in Europe. V: P.H. Dejonckere (ur.), *Occupational voice: Care and cure* (pp. 129–137). Hague: Kugel Publications.

Vilkman, E. (2004). Occupational safety and health aspects of voice and speech professions. V: *Folia Phoniatria et Logopaedica*, 56, 220-253.

Влаховић, Б. (2001). *Путеви иновација у образовању*. Београд: Стручна књига.

Vygotsky, L. (1971). *The Psychology of Art*. Cambridge, MA: MIT Press.

## W

- Wassum, S. (1979). Elementary school children's vocal range. *Journal of Research in Music Education*, 12(4), 214-226.
- Welch, G. F. (2005) Singing as communication. In *Musical Communication: D. Miell, R. MacDonald & D. Hargreaves D.J.*, 239-261. Oxford: Oxford University Press.
- Welch, G., F. и Howard, D., M. (2005). Evangelos Himonides and Jude Brereton Real-time feedback in the singing studio: an innovatory action-research project using new voice technology. *Music Education Research* Vol. 7, No. 2, 225-249.
- Wiener N. (1973). *Kibernetika i društvo*. Beograd: Nolit.
- Wiggins, R., A. и Wiggins, J. (2008). Primary music education in the absence of specialists. *International Journal of Education & the Arts*, 9(12). Retrieved [12.11.2011] from <http://www.ijea.org/v9n12/>.
- Wing, H., D. (1971). *Standardised Tests of Musical Intelligence*. Windsor: England: NFER-NELSON.
- Wilson, D., S. (1970). *A study of the child voice from six to twelve*. Dissertation Abstracts International, 31, 5453.
- Wilson, L. H. (2006). *How students really learn: Instructional strategies that work*. Oxford, UK: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Woody, R. H. (2012). Playing by Ear: Foundation or Frill? *Music Educators Journal*, December 2012; vol. 99, 2: 82-88.

## Y

- Yarbrough, C., Bowers, J. и Benson, W. (1992). The effect of vibrato on the pitch-matching accuracy of certain and uncertain singers. *Journal of Research in Music Education*, 40, 30-28.
- Yuba, Toru (1998). *Dream voice training: Muscles for singing* (with CD). Tokyo, JAPAN: Victor Entertainment, Inc.

- Yuba, T. (2000). Method for Curing Motor-Related Off-Key Singing: Is Tone Deafness Really Deafness? *The Japan Journal of Logopedics and Phoniatrics*, 41, (4).
- Yuba, T. (2001). *How to Train the Muscles for Singing*. Okuyama, Japan. Unpublished paper.
- Yuba, T. (2002). Cause of Off-Key Singing and Its Curative Education. *Journal of Otolaryngology, Head and Neck Surgery*, Tokyoigakusha Inc., June.

## Z

- Завршки, Ј. (1979). *Рад са дјечијим пјевачким збором*. Методички приручник за наставнике гласбеног одгоја и водитеље дјечијих пјевачких збора. Загреб: Школска књига.
- Завршки, Ј. (1988). *Методске упуте за рад са дечјим збором у основним школама*. Загреб: Школска књига.
- Зуковић, С. (2007). Плурализам теоријског модела и приступа у проучавању функционалности савремене породице, у *Европске димензије промена образовног система и Србији*, (ур.одбор Оливера Гајић и сар.), Нови Сад: Филозофски факултет, 79.
- Zwissler, R. N. (1972). *An investigation of pitch discrimination skills of first grade children identified as accurate singers and those identified as inaccurate singers*. Dissertation Abstracts International, 32, 4056A-4057A. (University Microfilms No. AAC 7202947).

**ПРИЛОГ БР. 1:**

**СКАЛА ПРОВЕРЕ ВОКАЛНИХ СПОСОБНОСТИ ПРИМЕНОМ ТЕСТА ЗА  
ПРОЦЕНУ МУЗИЧКИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА ДРУГИХ РАЗРЕДА  
ОСНОВНИХ ОПШТЕОБРАЗОВНИХ ШКОЛА**

**1. Репродуковање познате песме.**

Moderato

Б. Јеремић

*p* Пе - вај ка - ко го - во - риш, чи - тај ка - ко пи - ше.  
А Е И У О пра - ви - ла су то.

**2. Репродуковање мелодијске фразе.**

Moderato

D.Radičeva

Ска - че зе - ка, ска - че зе - ка по зе - ле - ној тра - ви.  
Пче - ла зу - ји, пче - ла зу - ји, од цве - та до цве - та.

3. Репродуковање исте мелодијске фразе али у промењеном тонском роду.

1.

Moderato

D.Radičeva

Ска - че зе - ка, ска - че зе - ка по зе - ле - ној тра - ви.

2.

У - мо - ран је ма - ли зе - ка, за - спа - о на тра - ви.

4. Репродуковање познате бројалице.

Moderato

дечја народна бројалица

Ка - ши - ка, ви - љу - шка, нож, ју - ри бр - зи воз.

А на бр - зом во - зу ка - ши - ка, ви - љу - шка, нож.



## 5. Репродуковање задатих ритмичких мотива – музичка меморија

The image shows four rhythmic exercises labeled a, b, c, and d, all in 2/4 time. Exercise a consists of two measures: the first has a quarter note followed by a beamed eighth-note pair, and the second has a quarter note followed by a half note. Exercise b consists of two measures: the first has a quarter note followed by a beamed eighth-note pair, and the second has a quarter note followed by a half note. Exercise c consists of two measures: the first has a triplet of eighth notes followed by a quarter note, and the second has a quarter note followed by a half note. Exercise d consists of two measures: the first has a triplet of eighth notes followed by a quarter note, and the second has a quarter note followed by a half note.

### ПРИЛОГ БР. 1а:

### ТЕСТ ИНИЦИЈАЛНОГ И ФИНАЛНОГ МЕРЕЊА

Датум испитивања \_\_\_\_\_ Школа: \_\_\_\_\_  
Име и презиме: \_\_\_\_\_ Разред и одељење: \_\_\_\_\_  
Стручна спрема родитеља: Мајка \_\_\_\_\_ Отац \_\_\_\_\_  
Социоекономски статус: 1.Добар            2.Осредњи            3.Лош  
Школски успех: \_\_\_\_\_ М            Ж  
Успех из предмета Музичка култура:    5    4    3    2    1

#### Процена вокалних способности ученика

1. Репродуковање познате песме по слуху.....1 2 3 4 5
2. Репродуковање. познате песме по слуху транспоноване за малу терцу навише  
.....1 2 3 4 5
3. Репродуковање. познате песме по слуху транспоноване за малу терцу наниже  
.....1 2 3 4 5
4. Осетљивост ученика за тачност интонације.....1 2 3 4 5

#### Процена способности музичке меморије ученика

1. Репродуковање задате мелодијске фразе.....1 2 3 4 5
2. Репродуковање исте мелодијске фразе у промењеном тонском роду.....1 2 3 4 5

### Процена емоционалне способности (афективне осетљивости) ученика

1. Емоционална осетљивост за слушањем песме у тренутку извођења.....1 2 3 4 5
2. Емоционална израженост и жеља за певањем.....1 2 3 4 5
3. Емоционална реактивност ученика на музичке утиске.....1 2 3 4 5

### Процена осећаја за музички ритам код ученика

1. Способност ученика да тачно репродукује познату бројалицу.....1 2 3 4 5
2. Способност ученика да одржава промењени темпо познате бројалице.....1 2 3 4 5
3. Способност ученика да одржава темпо задатог музичког ритма.....1 2 3 4 5

### Процена квалитета певања ученика

1. Дисање ( контролисано, спонтано, нечујно).....1 2 3 4 5
2. Обим гласа ( мала терца, кварта, квинта, секста, октава децима).....1 2 3 4 5
3. Боја гласа ( светла, тамна, грлено).....1 2 3 4 5
4. Изражајно ( дикција, темпо, динамика, артикулација).....1 2 3 4 5

### ПРИЛОГ БР. 16:

### ПРИМЕРИ НАСТАВНИХ ЈЕДИНИЦА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ПРОГРАМА

#### Пример 2

Наставна јединица: Дуње ранке, народна из Србије

ОПШТИ ПОДАЦИ О ЧАСУ	
Назив школе:	ОШ „Аврам Мразовић“
Разред	II
Датум:	19.10.2011.
ОПШТИ МЕТОДИЧКИ ПОДАЦИ	
Наставни предмет:	Музичка култура
Наставна тема:	Играј коло разиграно
Наставна област:	Извођење музике певањем
Наставна јединица:	Дуње ранке, народна из Србије

Тип часа:	Обрада
Циљ часа:  Исходи часа	Подстицање и неговање способности за извођење музике певањем и извођењем покрета уз народну песму. Ученик разуме и доживљава песму. Ученик уме да покретом искаже ритмичку структуру песме.
Задаци часа Образовни:	Развијање мелодијског слуха и осећаја за ритам певањем и покретом. Развијање осетљивости за музичке вредности, упознавањем музичке традиције и културе свог народа. Оспособљавање ученика за извођење музичких садржаја гласом. Упознавање традиционалног народног музичког стваралаштва.
Васпитни:	Развијање љубави према музици. Неговање смисла за заједничко музицирање. Развој колективизма и социјалних односа. Развој опште културе и понашања. Развијање интересовања, музичке осетљивости и креативности.
Функционални:	СТИЦАЊЕ навике слушања музике, подстицање доживљаја и оспособљавање за разумевање музичких порука. Развијање способности за вокално извођење. Развијање навике правилног држање тела и правилног дисања приликом певања. Усклађивање покрета са музиком. Развијање смисла за ритам кроз покрет. Развијање естетског осећаја за лепо у музици.
Облици рада:	Фронтални. Индивидуални.

	Групни.
Наставне методе:	Дијалoшка. Вербално – текстуална. Демонстрације.
Наставна средства:	Уџбеник, рачунар, пројектор, компакт диск и уређај за репродукцију, мелодијски инструмент са клавијатуром.
Објекат:	Учионица
Корелација:	Српски језик, Свет око нас, Ликовна култура, Народна традиција.
Литература:	Илић, В. (2008). Музичка култура за II разред основне школе, Београд: Креативни центар. Службени гласник бр. 10/2004.
Активности наставника:	Ствара добру радну атмосферу. Подстиче на активно извођење музике певањем и извођењем покрета уз песму. Развија код ученика љубав према музици. Свира пева, игра, посматра, запажа и индивидуално усмерава развој музичких и вокалних способности ученика.
Активности ученика:	Пажљиво слушају, доживљавају, описују, разумеју музичку композицију. (емотивно и мисаоно су активни). Певају песму и изводе изводе покрете, кораке уз певање.
<b>АРТИКУЛАЦИЈА ЧАСА</b>	
Уводни део часа: (око 10 минута)	Слушање композиција у циљу препознавање народних песама. Разговор о народној музици. Разговор о народној традицији. Задатак. Угледно певање наставника. Разговор. Истицање циља часа.
Централни део часа:	Обрада литерарног текста песме.

(око 25 минута)	<p>Вежбе дисања.</p> <p>Распевавање по моделима.</p> <p>Учење песме по мелодијско ритмичким целинама.</p> <p>Утврђивање научене песме уз учење корака народне игре уз песму Дуње ранке.</p>
Завршни део часа: (око 5 минута)	Утврђивање научене песме и извођење покрета по тексту песме: обуци се, очешљај се, води коло.
<b>ТОК ЧАСА</b>	
Уводни део часа:	<p>На самом почетку часа наставник успоставља контакт са ученицима разговором о народној музици и народним песмама које су певали и слушали на предходним часовима. Понављање и утврђивање наставних садржаја се одвија у виду игре која носи назив Квиз (прилог 2, пример 2). Ученици слушају композиције (народне и уметничке). Задатак јесте да препознају композиције. Успешно решена питања из квиза откривају слику старог бакиног ормара на којем се налазе дуње, (прилог 2, пример 2, слика 2). Следи разговор о народној традицији (о ношњи, инструментима и обичајима) и о елементима музике, на основу којих су ученици препознали народне песме (мелодији, темпу, инструментима).</p> <p>Затим наставник задаје задатак ученицима да пажљиво саслушају песму (прилог 3, пример 2). Задатак за ученике јесте да уоче да ли расположење и садржај песме могу да се повежу са песмама које су слушали на почетку часа.</p> <p>Угледно певање наставник демонстрира певањем и свирањем пратње песме (прилог 3, пример 2).</p> <p>Разговор са ученицима о првим утисцима након</p>

	<p>слушања нове песме води се у смеру добијања одговора ученика: мелодија песме је весела; расположење и садржај песме су исти као и песме које су слушали на почетку часа (веселе, народне). Наставник истиче циљ часа, и то учење народне песме из Србије Дуње ранке.</p>
<p>Централни део часа:</p>	<p>Обрада литерарног текста песме (прилог 5, пример 2).  На хамеру је приказан текст песме који сви ученици фронтално / хорски читају. Након прочитаног текста песме наставник постављањем питања утврђује да ли је литерарни текст ученицима јасан. (Шта су то Дуње?“ (воће, од њих мама прави слатко, сок, компот) „Како изгледају?“ (сличне јабуци, жуте су боје), „Каквог су укуса?“ (опорог). „У овој песми се помиње још једно воће. Које?“ (крушке). Следи анализа непознатих речи, уколико их има. Наставник предпоставља да им реч „ранке“ није позната па је и објашњава (врста дуња).  Следи припрема ученика за вокално извођење песме која се састоји из вежби дисања (прилог 6, пример 2).  Након вежби правилног дисања, следи упевавање према мелодијским моделима. Упевавање се спроводи неутралним слогом (ма, мо, му, ме), према унапред утврђеним мелодијско ритмичким моделима (прилог 7, пример 2).  Након упевавања и увођења ученика у мелодијско ритмичке елементе мелодије песме наставник започиње учење песме по мелодијско ритмичким целинама (стр. 60).  Пошто су ученици усвојили песму, наставник им објашњава покрете који се изводе уз певање ове песме.  Опис игре: „Током првог дела песме ученици играју</p>

	коло на једну, а приликом понављања на другу страну. На рефрен парови се хватају за руке (десна са левом, лева са десном) и уз поскок се крећу на једну страну, а при понављању на другу страну“ (Илић, 2007:25).
Завршни део часа:	Након савладаних покрета уз песму сви ученици утврђују научену песму певањем и изводе покрете према тексту песме: обуци се, очешљај се, води коло. Наставник прати и процењује ниво знања ученика. Изглед табле (прилог 11, пример 2).

### Пример 3

Наставна јединица: Вишњичица род родила, народна из Србије

ОПШТИ ПОДАЦИ О ЧАСУ	
Назив школе:	ОШ "Аврам Мразовић"
Разред :	II
Датум:	9.11.2011.
ОПШТИ МЕТОДИЧКИ ПОДАЦИ	
Наставни предмет:	Музичка култура
Наставна тема:	Музика у природи
Наставна област:	Извођење музике певањем
Наставна јединица:	Вишњичица род родила, народна из Србије
Тип часа:	Обрада
Циљ часа:	Подстицање и неговање способности за извођење музике певањем. Развијање осетљивости за музичке вредности, упознавањем музичке традиције и културе свог народа.
Исходи часа:	Ученици треба да стекну навику да слушају традиционалну народну музику, да умеју да отпевају песму по слуху, да усвоје појмове солиста / хор, да уоче динамику (тихо, гласно) и динамичко нијансирање – постепено појачавање и

	утишавање.
Задаци часа Образовни:	Упознавање традиционалне музике свог народа. Учење мелодије и текста народне песме Вишњичица род родила. Препознавање гласова извођача солиста / хор. Доживљавање различитих динамичких ступњева.
Васпитни:	Подстицање афинитета за изражајно певање. Подстицање интересовања за групне музичке активности. Развијање интересовања, музичке осетљивости и креативности.
Функционални:	Увођење ученика у разумевање и доживљавање лепог и разликовање истинских вредности од оних које то нису. Упознавање са музичком традицијом и културом свог народа.
Облици рада:	Фронтални, групни, индивидуални.
Наставне методе:	Дијалoшка, демонстративна.
Наставна средства:	Уџбеник, рачунар, пројектор, мелодијски инструмент са клавијатуром.
Објекат:	Учионица
Корелација:	Ликовна култура, Свет око нас, Народна традиција
Литература:	Илић, В. (2008). Музичка култура за II разред основне школе, Београд: Креативни центар. Службени гласник, бр. 10/2004.
Активности наставника:	Ствара добру радну атмосферу. Подстиче на активно извођење музике певањем. Свира на инструменту (мелодијски инструмент са клавијатуром), пева, посматра, запажа и индивидуално усмерава развој музичких и вокалних способности ученика. Развија код ученика љубав према народној музици и интересовања за певање и слушање традиционалне народне музике.



Активности ученика:	Пажљиво слушају, доживљавају, описују, разумеју музичку композицију (емотивно и мисаоно су активни).
<b>АРТИКУЛАЦИЈА ЧАСА</b>	
Уводни део часа: (око 10 минута)	Игра Скривени предмет. Разговор након откривања предмета. Задатак. Угледно певање наставника. Разговор.
Централни део часа: (око 25 минута)	Обрада литерарног текста песме. Вежбе дусања. Упевавање по моделима. Учење песме по мелодијско ритмичким целинама. Утврђивање научене песме. Упознавање са појмовима солиста и хор. Уочавање динамичког нијансирања постепено појачавање и утишавање.
Завршни део часа: (око 10 минута)	Утврђивање научене песме.
<b>ТОК ЧАСА</b>	
Уводни део часа	Након успостављања контакта са ученицима, прелазимо на игру Скривени предмет (прилог 2, пример 3). Откривањем слике скривеног предмета (прилог 2, пример 3, слика 4) понавља се наставно градиво. Затим наставник задаје задатак ученицима да пажљиво саслушају песму (прилог 3, пример 3) коју ће им он извести и у току слушања уоче у каквој је вези скривени предмет са литерарним текстом песме и каквог је она расположења. Угледно певање наставник демонстрира певањем и
Централни део часа	свирањем пратње песме Вишњицица род родила, народна из Србије (прилог 4, пример 3).

	<p>Следи разговор о постављеним задацима након изведене песме: литерарни текст песме говори у скривеном предмету вишњи док је расположење песме весело. Наставник даје објашњење да је и ова песма настала у народу као и песме о којима су разговарали током откривања скривеног предмета.</p> <p>Обрада литерарног текста песме, (прилог 5, пример 3). Литерарни текст пеме прочитаће четири ученика (по строфама). Након прочитаног литерарног текста песме наставник проверава да ли им је он јасан. Констатује да је по карактеру љубавна и да је настала у народу.</p> <p>Следи припрема ученика за вокално извођење песме која се састоји из вежби дисања (прилог 6, пример 3).</p> <p>Након вежби правилног дисања следи упевавање према мелодијским моделима. Упевавање се спроводи неутралним слогом (ми, мо, ма) према унапред утврђеним мелодијско ритмичким моделима (прилог 7, модел 3).</p> <p>Након упевавања и увођења ученика у мелодијско ритмичке елементе мелодије песме наставник започиње учење песме по мелодијско ритмичким целинама (стр. 60).</p> <p>Ученике затим делимо у две групе. Прва група пева први део песме (такт 1 - 3) у динамици <i>mf</i> а затим друга група пева други део песме (такт 4 - 7) у динамици <i>mp</i>. Након изведене песме у овој динамици ученици мењају групе а самим тим и динамику извођења песме. Затим са ученицима разговарамо којом јачином смо певали први стих а којом јачином други стих песме. Закључак јесте да смо певали гласно и тихо. Први део песме извођен је гласније од другог дела песме.</p> <p>Исти поступак спроводи се али са једним учеником који је</p>
--	--

	<p>солиста наспрам групе ученика који су хор. За време певања динамика остаје иста као и када су певали сви ученици.</p> <p>Усмереним питањима наставник долази до одговора да су песму Вишњичица род родила извели један ученик и сви остали заједно. Наставник затим даје објашњење да када пева један глас у музици то називамо солистичко певање а када пева организована група певача једногласно или у више гласова то се назива хорско певање. Динамичко нијансирање одређених делова песме ученици ће доживети извођењем песме једног ученика који ће започети песму певањем испред учионице а затим ће се приближавати групи ученика која се налази на другом крају учионице. Ученик који пева ће песму изводити у истој јачини <i>mp</i>. Ученици имају задатак да уоче да ли су ученика који пева песму увек истом јачином чули увек исто? Закључак ученика је да су најтише чули ученика када је био испред врата учионице а како им се постепено приближавао све су га гласније чули. Ову констатацију наставник поткрепљује примерима из околине: ауто који наилази, воз који пристиже у станицу. Након овог разговора наставник се договара са ученицима и објашњава им начин извођења песме Вишњичица род родила: Песму ученици изводе тако што почињу тихо, постепено појачавају до 5. такта где певају <i>mf</i> а затим постепено утишавају до последњег такта који се пева најтише. Наставник прво демонстрира извођење песме на овакав начин а затим прати складно извођење ученика према датим упутствима и то целе песме.</p>
--	--

Завршни део часа	Певањем песме у извођењу солисте и хора, са динамичким нијансирањем, на самом крају часа утврђује се научена песма као и ниво стеченог знања ученика. Изглед табле (прилог 11, пример 3).
------------------	---

#### Пример 4

Наставна јединица: Ресаво водо ладна, народна песма

ОПШТИ ПОДАЦИ О ЧАСУ	
Назив школе:	ОШ „Аврам Мразовић“ Сомбор
Разред :	II
Датум:	23.11.2011.
ОПШТИ МЕТОДИЧКИ ПОДАЦИ	
Наставни предмет:	Музичка култура
Наставна тема:	Музика у природи
Наставна област:	Извођење музике певањем
Наставна јединица:	Ресаво водо 'ладна, народна песма из Србије
Тип часа:	Обрада
Циљ часа:	Подстицање и неговање способности за извођење музике певањем у молском тоналитету. Усвајање текста и мелодије дечје песме по слуху.
Исходи часа:	Ученици умеју изражајно, по слуху, да отпевају песму <i>Ресаво водо 'ладна</i> ; Ученици разумеју и доживљавају песму.
Задаци часа Образовни:	Интонативна и ритмичка прецизност приликом извођења музике гласом. Усвајање текста по слуху и изражајно певање. Развијање осетљивости за музичке вредности, упознавањем музичке традиције и културе свог народа

Васпитни:	Развијање љубави према музици; Неговање смисла за заједничко музицирање. Развијање музичке осетљивости.
Функционални:	Потстицање навике правилног држање тела и правилног дисања приликом певања. Развијање способности за вокално извођење тужног карактера песме у молу.
Облици рада:	Фронтални. Индивидуални. Групни.
Наставне методе:	Дијалошка. Вербално – текстуална. Демонстрације.
Наставна средства:	Уџбеник, рачунар, пројектор, мелодијски инструмент са клавијатуром.
Објекат:	Учионица
Корелација:	Српски језик, Свет око нас, Ликовна култура
Литература:	Илић, В. (2008). Музичка култура за други разред основне школе. Београд: Креативни центар Службени гласник, бр.10/2004.
Активности наставника:	Ствара добру радну атмосферу. Подстиче на активно извођење музике певањем и слушањем. Развија код ученика љубав према традиционалној народној музици. Свира, пева, посматра, запажа и индивидуално усмерава развој музичких и вокалних способности ученика
Активности ученика:	Пажљиво слушају, описују, разумеју и доживљавају музичку композицију, мисаоно су активни. Певају песму по слуху.
<b>АРТИКУЛАЦИЈА ЧАСА</b>	
Уводни део часа:	Игра меморије.

(око 10 минута)	Разговор о реци са слике. Задатак. Угледно певање наставника. Разговор. Циљ часа.
Централни део часа: (око 30 минута)	Обрада литерарног текста песме. Вежбе дисања. Упевавање по моделима. Учење песме по мелодијско ритмичким целинама. Утврђивање научене песме.
Завршни део часа: (око 5 минута)	Слушање композиције: Ој Мораво, народна из Србије.
ТОК ЧАСА	
Уводни део часа:	<p>Час започињемо игром меморије (прилог 1, пример 5). Након успешно решених задатака и откривања слике реке (прилог 1, пример 5, слика 1) следи разговор о реци која је приказана на слици са својим биљним светом, као и понављање знања из предмета Свет око нас. Ученици треба да уоче да их слика подсећа на једну усамљену реку, јер је дубина воде плитка, тече споро јер је све мирно на слици. Даље, ученици треба да кажу да ли и које реке они знају? (Очекивани одговори: реке Дунав, Сава, Тиса...).</p> <p>Затим наставник задаје задатак ученицима да пажљиво саслушају песму (прилог 3, пример 4) коју ће им он извести и у току слушања уоче да ли расположење песме може да се повеже са доживљајем који у њима изазива гледање приказане слике реке. Да ли је мелодија песме весела или тужна, којом брзином се песма изводи (брзо или споро) и да ли се спомиње име неке реке?</p> <p>Угледно певање наставник демонстрира певањем и</p>

	<p>свирањем пратње песме Ресаво водо ладна, народна из Србије (прилог 4, пример 4).</p> <p>Следи разговор о постављеним задацима након изведене песме: мелодија песме је тужна по расположењу као и слика приказане реке, спора и лагана је по брзини извођења. Име река које се спомињу су Ресава и Морава. На овај начин ученици сазнају и назив наставне једнице, то јест назив песме коју ће данас научити.</p>
<p>Централни део часа:</p>	<p>Обрада литерарног текста песме, (прилог 5, пример 4), спроводи се тако што сваку строфу песме чита други ученик. Након прочитаног текста песме наставник утврђује да ли је литерарни текст ученицима јасан у смислу да усмереним питањима дође до одговора о садржају текста песме. Ученици сазнају да је песма настала у народу. Затим тумачењем непознатих речи бродиш и заодиш, сазнају где се налази река Ресава и у коју реку се улива пролазећи кроз планине. Наиме, река Ресава пролази кроз планине и то не право него кривуда (броди и заоди) а сам текст песме каже да се улива у реку Мораву.</p> <p>Следи припрема ученика за вокално извођење песме која се састоји из вежби дисања (прилог 6, пример 4).</p> <p>Након вежби правилног дисања следи упевавање према мелодијским моделима. Упевавање се спроводи неутралним слогом (ма, мо, му) према унапред утврђеним мелодијско ритмичким моделима (прилог 7, пример 4).</p> <p>Након упевавања и увођења ученика у мелодијско ритмичке елементе мелодије песме наставник започиње учење песме по мелодијско ритмичким целинама (стр. 60).</p> <p>Следи утврђивање научене песме, певањем по групама, и то посебно дечаци па девојчице. Прву строфу певају дечаци а</p>

	<p>другу строфу девојчице које певајући постављају питање дечака текстом песме. Певањем треће строфе у извођењу дечака они одговарају на постављено питање. Песму изводе, са елементима изражајног певања (јасна и чиста дикција при певању текста, певање музичке фразе на једном даху и правилна артикулација легато). Групе мењају редослед па тако сада прво почињу девојчице прву строфу а дечаци им постављају питање певањем друге строфе. Певањем треће строфе девојчице одговарају групи дечака. На овај начин остварен је дијалог и драматизација текста песме.</p>
Завршни део часа:	<p>У завршном делу часа ученици слушају народну песму „Ој Мораво“ са задатком да повежу расположење и текст песме са песмом коју су певали на данашњем часу. Затим сликом реке која се налази на табли и временом када је настала. Композиција коју су слушали је и тужна и весела, док је песма коју су певали само тужна. Говори о реци Морави као и слика и песма са данашњег часа. Настала је давно у народу.</p> <p>Наставник даје додатно обавештење ученицима да су обе песме настале у народу а записао их је неко од школованих музичара тако да је и ми данас можемо учити.</p> <p>Изглед табле (прилог 11, пример 4).</p>

### Пример 5

Наставна јединица: Летња песма, Ст. П. Коруновић

ОПШТИ ПОДАЦИ О ЧАСУ	
Назив школе:	ОШ „Аврам Мразовић“ Сомбор
Разред :	II



Датум:	18.4.2012
<b>ОПШТИ МЕТОДИЧКИ ПОДАЦИ</b>	
Наставни предмет:	Музичка култура
Наставна тема:	Песме и игре
Наставна област:	Извођење музике певањем и свирањем на дечјим ритмичким инструментима
Наставна јединица:	Летња песма, Ст. П. Коруновић
Тип часа:	Обрада
Циљ часа:	Подстицање и неговање способности за извођење музике певањем и свирањем. Усвајање текста и мелодије дечје песме и свирање на дечјим ритмичким инструментима.
Исходи часа:	Ученик треба да стекне навику да слуша и гласом репродукује музику. Ученик уме да отпева песму по слуху, ученик уме да покретом и свирањем на дечјим ритмичким инструментима искаже ритмичку структуру песме.
Задаци часа Образовни:	Развијање мелодијског слуха и осећаја за ритам свирањем на дечјим ритмичким инструментима. Оспособљавање ученика за извођење музичких садржаја гласом и на дечјим ритмичким инструментима.
Васпитни:	Развијање љубави према музици. Неговање смисла за заједничко музицирање. Оспособљавање ученика за извођење музичких садржаја гласом и на дечјим ритмичким инструментима. Усвајање текста песме по слуху и изражајно певање. Развијање естетског осећаја за лепо.
Функционални:	Развијање навике правилног држање тела и правилног дисања приликом певања. Развој маште и музичких способности ученика. Развијање способности за вокално извођење.

	Развијање координације покрета према ритму рукама и свирање на дечјим ритмичким инструментима ритма песме која се пева.
Облици рада:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Фронтални.</li> <li>• Индивидуални.</li> <li>• Групни.</li> </ul>
Наставне методе:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Дијалогска.</li> <li>• Вербално – текстуална.</li> <li>• Демонстрације.</li> </ul>
Наставна средства:	Уџбеник, рачунар, пројектор, мелодијски инструмент са клавијатуром, Орфов инструментариј (бубањ и штапићи – удараљке).
Објекат:	Учионица
Корелација:	Српски језик, Свет око нас, Ликовна култура.
Литература:	Илић, В. (2008). Музичка култура за други разред основне школе, Београд: Креативни центар. Службени гласник, бр. 10/2004.
Активности наставника:	Ствара добру радну атмосферу. Подстиче на активно извођење музике певањем и свирањем. Свира на инструментима (мелодијски инструмент са клавијатуром, дечји ритмички инструменти), пева, посматра, запажа и индивидуално усмерава развој музичких и вокалних способности ученика
Активности ученика:	Пажљиво слушају, доживљавају, описују и разумеју музичку композицију (емотивно и мисаоно су активни). Певају песму и изводе ритам песме на дечјим музичким инструментима.
<b>АРТИКУЛАЦИЈА ЧАСА</b>	
Уводни део часа: (око 10 минута)	Игра парова. Разговор о годишњем добу које је приказано на хамеру.

	<p>Задатак.</p> <p>Угледно певање наставника.</p> <p>Разговор о утисцима и постављеном задатку.</p>
<p>Централни део часа: (око 30 минута)</p>	<p>Обрада литерарног текста песме.</p> <p>Вежбе дисања.</p> <p>Упевавање по моделима.</p> <p>Учење песме по методичком поступку обраде песме по слуху.</p> <p>Утврђивање научене песме.</p>
<p>Завршни део часа: (око 5 минута)</p>	<p>Извођење аранжмна научене песме на дечјим ритмичким инструментима и певањем по групама.</p> <p>Саопштавање циља часа</p>
<p><b>ТОК ЧАСА</b></p>	
<p>Уводни део часа:</p>	<p>Час отпочињемо Игром парова (прилог 1, пример 5). Наставник подстиче ученике на проналажење истих парова и откривање слике на којој је приказано годишње доба лето (прилог 1, пример 5, слика 5). Следи разговор о годишњем добу које је приказано на слици. Наставник задаје задатак ученицима да пажљиво саслушају песму (прилог 3, пример 5) коју ће им он извести и у току слушања уоче да ли расположење песме може да се повеже са доживљајем који у њима изазива гледање приказане слике лета. Угледно певање наставник демонстрира певањем и свирањем акордске пратње песме Летња песма, Ст. П. Коруновића (прилог 4, пример 5) Следи разговор о постављеним задацима након изведене песме. Мелодија и текст песме су веселе као и боје на приказаној слици лета.</p>
	<p>Обрада литерарног текста песме, (прилог 5, пример 5),</p>

<p>Централни део часа:</p>	<p>која се састоји од фронталног читања текста песме свих ученика. Након прочитаног текста песме следи разговор о начинима оглашавања животиња-гласовно јављање животиња које се спомињу у тексту песме.(ласте цвркућу, жабе крекећу).</p> <p>Следи припрема ученика за вокално извођење песме која се састоји из вежби дисања (прилог 6, пример 5).</p> <p>Након вежби правилног дисања следи упевавање према мелодијским моделима. Упевавање се спроводи неутралним слогом (ма, мо, му) према унапред утврђеним мелодијско ритмичким моделима (прилог 7, пример 5).</p> <p>Након упевавања и увођења ученика у мелодијско ритмичке елементе мелодије песме наставник започиње учење песме по мелодијско ритмичким целинама (стр. 60).</p> <p>Следи озвучавање метричко ритмичке структуре песме (утврђивање научене песме) уз помоћ сликовитог приказа песме у виду бројалице (прилог 8, пример 2). Ученици пљеском дланова истичу наглашени део такта а пуцкетањем прстима два ненаглашени дела такта. (прилог 9, пример 2).</p> <p>Пошто су ученици савладали песму и извођење метричке структуре песме покретима руку наставник дели ученике у три групе. Прва група изводи ритам наглашених делова такта пљесак замењујемо ударцем у бубањ. Друга група изводи ритам ненаглашеног дела такта пуцкетање прстима, замењујемо ударцем штапићима. (прилог 10, пример 2). Трећа група ученика изводи већ научно озвучавање метричке структуре песме покретима руку.</p>
<p>Завршни део часа:</p>	<p>Утврђивање наученог аранжмана песме одвија се</p>

	<p>заједничким извођењем. Ученици певају и свирају на дечјим ритмичким инструментима према договореним групама уз наставникову пратњу на мелодијском инструменту са клавијатуром. Наставник прати ниво знања ученика и успешност њиховог извођења. Констатује да су научили да певају песму и да је изводе на дечјим ритмичкиј инструментима. Изглед табле (прилог 11, пример 5).</p>
--	---

## ПРИЛОГ БР. 2:

### МОТИВАЦИОНИ ДЕО ЧАСА

#### Пример 1

Наставна јединица: **Јесен, Ст. П. Коруновић**

Назив игре - *Укрштеница*

Опис игре: на табли се налази укрштеница (слика бр.1) чије је усправно решење и назив песме која се учи на часу (Јесен). Наставник поставља питање за сваку колону водоравно. Давањем одговора на постављена питања ученици откривају слику која се налази испод укрштенице (слика бр.2).

Питања за укрштеницу:

1. Препознај инструмент. (слика бр.3) (Очекивани идговор: Гајде)
2. Како називамо музику коју изводимо гласом? (Очекивани идговор: Певање)
3. Како називамо музику коју изводи група свирача на инструментима?

(Очекивани идговор: Оркестар)

4. Препознај инструмент. (слика бр.4) (Очекивани идговор: Даире)

5. Допуни стих из песме коју сте учили: „Ако песму чујеш или звона звон, када неко свира то се зове...“? (Очекивани идговор: Тон, из песме Звук – тон, З. М. Васиљевић).

Слика бр.1: Укрштеница

1.Г	А	Ј	Д	Е			
	2.П	Е	В	А	Њ	Е	
3.О	Р	К	Е	С	Т	А	Р
4.Д	А	И	Р	Е			
	5.Т	О	Н				

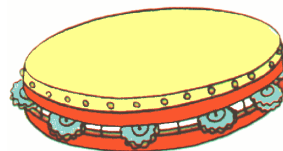
Слика бр.2: Скривена слика - годишње доба јесен





Слика бр.3: Народни инструмент Гајде

Слика бр.4: Народни инструмент Даире



## Пример 2

Наставна јединица: **Дуње ранке, народна из Србије**

Назив игре - *Игра откривања поља*

Опис игре: на табли се налази слика која је прекривена бројевима од 1 – 3 (слика бр. 1). Сваки задатак представљен је одређеним бројем. Ученици имају задатак да одаберу број а затим одговоре на питање из наставне области слушање музике. Слушањем одговарајућих примера и њиховим препознавањем ученици постепено откривају скривену слику старог ормара са дуњама (Слика бр.2). Циљеви игре су открити сва поља давањем тачних одговора на постављене задатке; понављање знања из наставне области слушање музике препознавањем задатог музичког примера. Након откривања свих поља ученици препознају на слици: дуње на ормару као и неке старе предмете (пегла, фењер, млин за шећер). Кратким разговором наставник са ученицима констатује да слика ормара подсећа на давно време када су настајале народне песме.

Примери за слушање:

Број 1: У ливади под јасеном, народна игра из Србије.

Број 2: Дивна, дивна, народна игра из Србије.

Број 3: II руковет, Стеван Ст. Мокрањац.



Слика бр 1: Приказ игре откривања поља



Слика бр.2: Скривена слика - ормар са дуњама



### Пример 3

Наставна јединица: **Вишњичица род родила, народна из Србије**

Назив игре - *Откривање скривеног предмета на слици*

Опис игре: на табли се налази слика (слика бр.4) преко које су залепљени бројеви од 1 до 4 (слика бр.3). Сваки број носи одређено питање на који ученици давањем тачног одговора откривају део скривеног предмета (плод воћа вишње). На табли се налазе и слике (број 1 и 2 као део питања иза бројева 3 и 4). Циљеви игре су открити скривени предмет и поновити стечена знања о народној уметности.

Питања по бројевима:

Питање број 1 - Како су настајале народне песме?

(Очекивани одговор: Даровити појединац стварао је мелодију и текст песме коју је народ прихватио а даровити појединци преносили су је усменим путем са једне генерације на другу).

Питање број 2 – Које сте народне песме до сада учили и о чему је говорио њихов садржај?

(Очекивани одговор: О приликама из свакодневног живота, дуњама, имену Дивна, рекама, народним обичајима...)

Питање број 3 - Шта је приказано на слици број 1? (Очекивани одговор: Људи у народним ношњама).

Питање број 4 - Препознај инструменте на слици број 2. (Очекивани одговор: народни инструменти бубањ и хармоника).

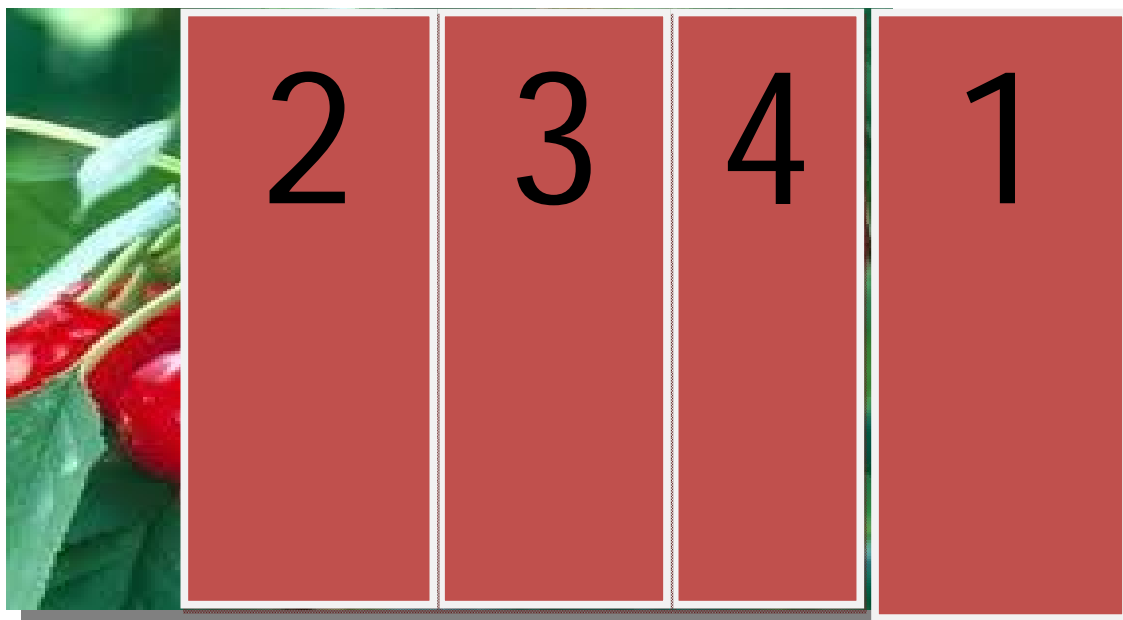
Слика број 1: Приказ народних ношњи



Слика број 2: Народни инструменти - велики бубањ и хармоника



Слика број 3: Приказ постепеног откривања скривеног предмета



Слика број 4: Скривени предмет - плод воћа вишње



## Пример број 4

Наставна јединица: **Ресаво водо ладна, народна песма из Србије**

Назив игре - *Игра меморије*

Опис игре: на табли се налази 16 поља означених бројевима од 1 – 16 (слика бр.1), иза којих се налазе слике децјих ритмичких инструмента (слика бр.2). Ученици имају задатак да открију четири иста поља. Проналажењем четири иста поља отварају се и остала поља са истим инструментом. Коначно решење јесте слика реке (слика бр.1). Циљ игре је открити четири иста инструмента, поновити знања о децјим ритмичким инструментима до коначног решења које се налази испод бројева - слике реке (слика бр.3). Након откривања слике наставник усмереним питањима понавља стечена знања из предмета Свет око нас тј знања о водама где долази до имена река које ученици знају.

Слика бр.2: Децји ритмички инструменти у игри меморије



Триангл (1, 6, 7, 15,) Звечке (2,5,11,16) Добош (3 ,8, 9, 12,) Штапићи (4,10,13,14)

Слика бр.1: Приказ поља иза којих се налазе слике инструмената

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16

Слика бр.3: Скривена слика -река Ресава



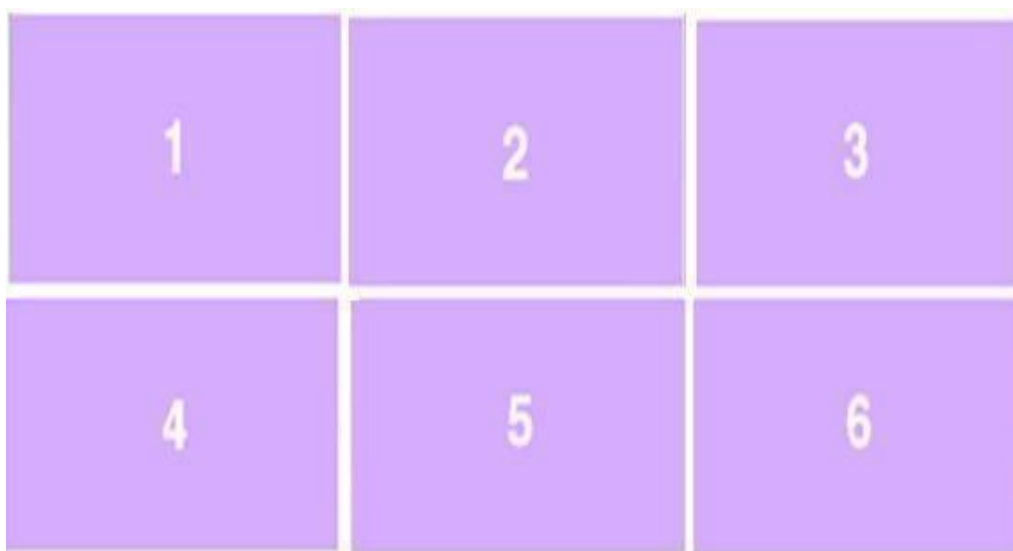
## Пример 5

Наставна јединица: **Летња песма - Ст. П. Коруновић**

Назив игре - *Игра парова*

Опис игре: На табли се налази слика лета (слика бр.4) преко које су залепљени бројеви од 1 - 6 (слика бр.1) са друге стране броја налазе се слике дечјих ритмичких инструмената (слика бр.2). Ученик бира два броја које наставник затим открива уколико се испод бројева налазе исти дечји ритмички инструменти, наставник открива поља (слика бр.3) уколико нису игра се наставља. Уколико ученик открије пар има задатак да одговори како се назива инструмент приказан на слици и да ли се на њему може одсвирати мелодија коју певамо или овим инструментима равномерно изводимо ритам песме коју певамо. Проналажењем парова постепено се открива слика која се налази испод бројева. Циљ игре је открити два иста инструмента, поновити знања о дечјим ритмичким инструментима и препознати годишње доба које се налази на слици.

Слика бр.1: Приказ табле са бројевима од 1 – 6

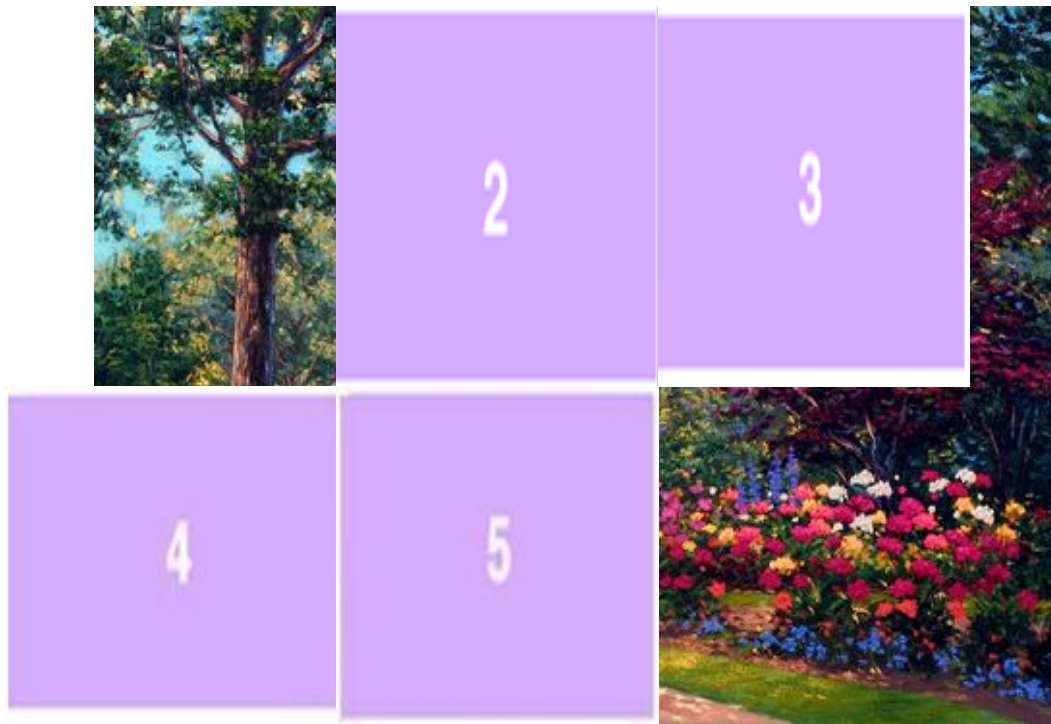


Слика бр.2: Приказ полеђине бројева са дечјим ритмичким инструментима

	<p>На другој страни слике означене бројем 1 и 5 налази се слика дечјег ритмичког инструмента штапића.</p>	
	<p>На другој страни слике означене бројем 2. и 4 налази се слика дечјег ритмичког инструмента триангла.</p>	
	<p>На другој страни слике означене бројем 3 и 6 налази се слика дечјег ритмичког инструмента добоша</p>	



Слика бр.3: Приказ постепеног откривања скривеног предмета



Слика бр.4: Скривена слика - годишње доба лето



ПРИЛОГ БР. 4:

НОТНИ ПРИМЕРИ ПЕСАМА СА ТЕКСТОМ

Пример 1

Јесен

Брзо

Ст. П. Коруновић

Не-ста-ло је ле-та, до-шла је-сен жу-та,  
А-пти-чи-це ма-ле о-ти-шле су ју-гу,  
5 Ни-шта за-то, де-цо, је-сен ће нам про-ћи,  
не-ма ви-ше цве-ћа крај шу-ме и пу-та.  
не-ма ви-ше пе-сме у шу-ми и лу-гу.  
он-да ће нам о-пет бе-ла зи-ма до-ћи.

Пример 2

Дуње ранке

Весело

народна из Србије

И-ди ку-ћи, о-бу-ци се, ле-ле ду-ње ран-ке, ду-ње ран-ке, ду-ње ран-ке,  
И-ди ку-ћи, о-чеш-љај се, ле-ле ду-ње ран-ке, - - - - -  
7 Он-да до-ђи, ко-ло во-ди, ле-ле ду-ње ран-ке, - - - - -  
кру-шке ка-ра-ман-ке, ду-ње ран-ке, ду-ње ран-ке, кру-шке ка-ра-ман-ке.  
- - - - -  
- - - - -

### Пример 3

Вишњичица род родила

Живо

народна из Србије



Ви- шњи- чи- ца род ро- ди- ла, ви- шњи, ви- шњи- чи- ца род ро - ди- ла,  
од ро- да се са- ло- ми- ла, од ро, од ро- да се са- ло - ми- ла.  
Не- ма ви- шњу кој да бе- ре, не- ма, не- ма ви- шњу кој да бе- ре,  
са- мо мом- че и де- вој- че, са- мо, са- мо мом- че и де - вој- че.

### Пример 4

Ресаво водо 'ладна

Умерено

народна из Србије



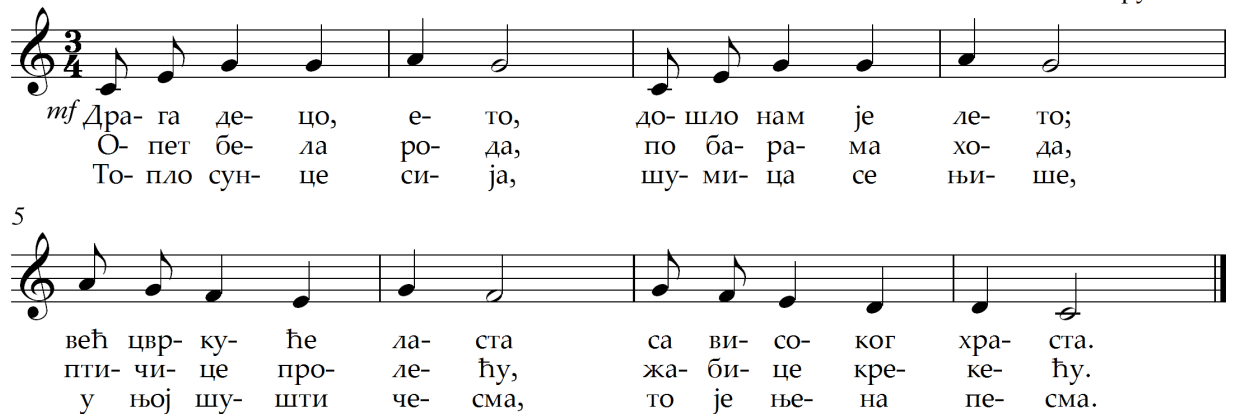
Ре- са- во, во- до `лад- на, — Ре- са- во.  
Куд бро- диш, во- до `лад- на, — за- `о- диш?  
Мо- ра- ви во- ди бро- дим, — за- `о- дим.

## Пример 5

Летња песма

Весело

Ст. П. Коруповић



*mf* Дра- га де- цо, е- то, до- шло нам је ле- то;  
О- пет бе- ла ро- да, по ба- ра- ма хо- да,  
То- пло сун- це си- ја, шу- ми- ца се њи- ше,  
5  
већ цвр- ку- ће ла- ста са ви- со- ког хра- ста.  
пти- чи- це про- ле- ћу, жа- би- це кре- ке- ћу.  
у њој шу- шти че- сма, то је ње- на пе- сма.

## Пример 6

Кока снела јаје

Весело

Ј. Горњшек



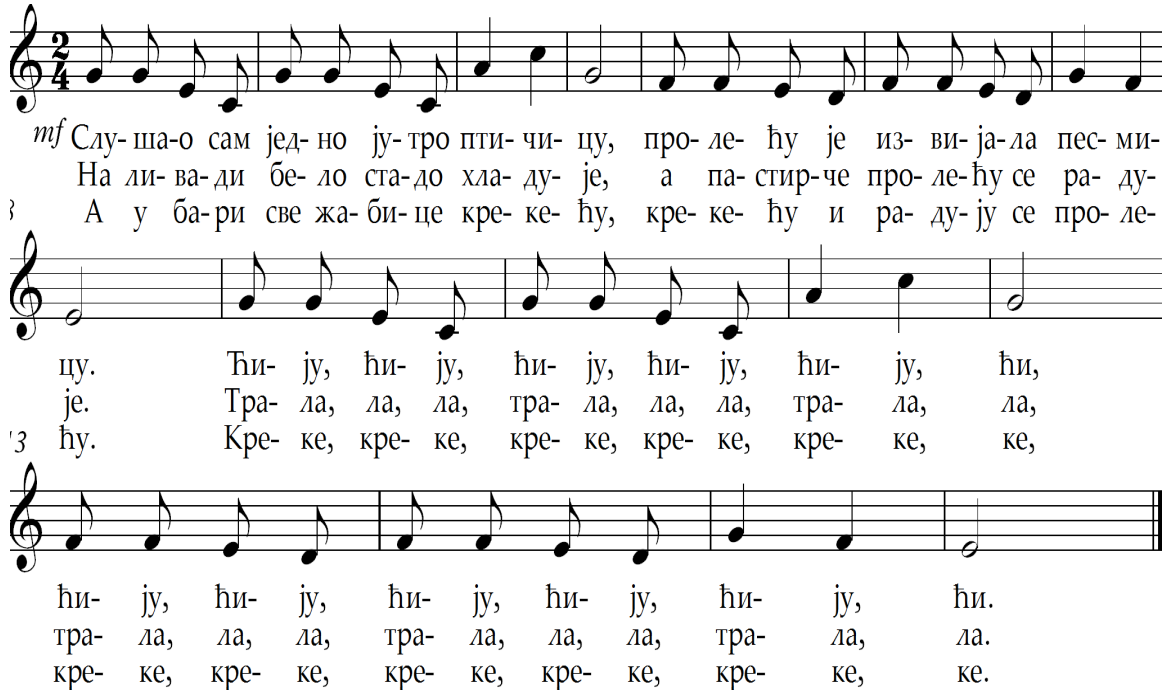
Ко-ка сне-ла ја – је ко –ко да. Сад-ће би-ти гра-је ко-ко да.  
9  
Ко-ко-ко-ко-да ко-ко да ко-ко- да. Ко-ко-ко-ко-ко-ко-да, ко-ко да.

## Пример 7

Пролећна песма

Умерено

Ст. П. Коруновић



*mf* Слу-ша-о сам јед-но ју-тро пти-чи-цу, про-ле-ћу је из-ви-ја-ла пес-ми-  
На ли-ва-ди бе-ло ста-до хла-ду-је, а па-стир-че про-ле-ћу се ра-ду-  
А у ба-ри све жа-би-це кре-ке-ћу, кре-ке-ћу и ра-ду-ју се про-ле-  
цу. Ћи-ју, ћи-ју, ћи-ју, ћи-ју, ћи-ју, ћи-ју, ћи-ју, је. Тра-ла, ла, ла, тра-ла, ла, ла, тра-ла, ла, ла,  
3 3 ћу. Кре-ке, кре-ке, кре-ке, кре-ке, кре-ке, кре-ке, кре-ке, ке.

ћи-ју, ћи-ју, ћи-ју, ћи-ју, ћи-ју, ћи-ју, ћи-ју,  
тра-ла, ла, ла, тра-ла, ла, ла, тра-ла, ла, ла,  
кре-ке, кре-ке, кре-ке, кре-ке, кре-ке, кре-ке, кре-ке, ке.

## Пример 8

Песма о коњићу

Брзо

Б. Станчић

*mf* Клоп, клоп, кло-па, клоп, клоп, клоп, кло-па, клоп, ју-ри ко-њић у га-лоп.

*f* Пре-ко ре-ка, пре-ко го-ра, ју-ри ко-њић чак до мо-ра.

1. Клоп, клоп, кло-па клоп, ју-ри ко-њић у га-лоп. 2. у га-лоп.

## Пример 9

Кукавица

Умерено

из Аустрије

Ку-ку, ку-ку, су-наш-це сја, ку-ку, ку-ку, и пе-вам ја.

Пти-чја се пе - сма ве-се-ло о - ри, а по-ток ма - ли ти-хо жу - бо - ри.

Ку-ку, ку-ку, су-наш-це сја, ку-ка - ви-ца зо-вем се ја.

## Пример 10

Паче и пчела

Споро

Вл. Илић

Je - дно па - че жу - то не - ста - шно је би - ло,  
ша - ре - ног леп - ти - ра у - је - ло за кри - ло.

Жалио се лептир пчелици у лету:  
„Ујео ме, секо, на шареном цвету.“

## ПРИЛОГ БР 4:

### АКОРДСКА ПРАТЊА ПЕСАМА

## Пример 1

Јесен, Ст. П. Коруновић

*mp* *mf* *mp*

### Пример 2

*Дуње ранке, народна из Србије*

7

The musical score for 'Дуње ранке' is written in 2/4 time. It consists of two systems of piano accompaniment. The first system has four measures, and the second system has six measures. The melody is primarily in the right hand, featuring eighth-note patterns and chords. The left hand provides a steady accompaniment with eighth notes. Dynamics include *mp* (mezzo-piano) and *mf* (mezzo-forte). A repeat sign is present at the end of the first system.

### Пример 3

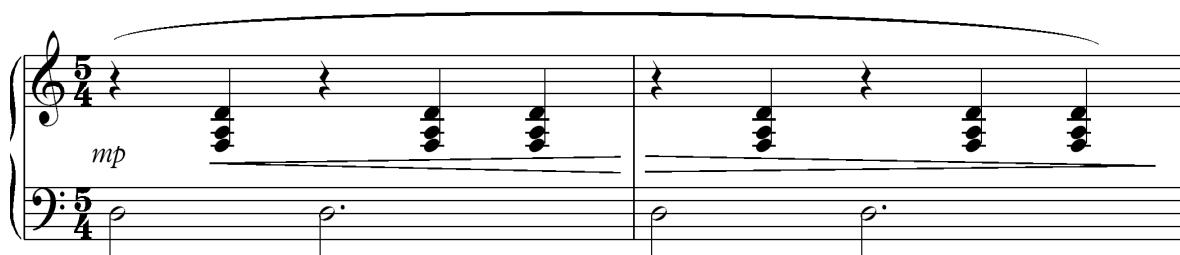
*Вишњицица род родила, народна из Србије*

The musical score for 'Вишњицица род родила' is written in 2/4 time. It consists of two systems of piano accompaniment. The first system has four measures, and the second system has six measures. The melody is primarily in the right hand, featuring eighth-note patterns and chords. The left hand provides a steady accompaniment with eighth notes. Dynamics include *mp* (mezzo-piano) and *mf* (mezzo-forte).



#### Пример 4

*Ресаво водо 'ладна, народна из Србије*



#### Пример 5

*Летња песма, Ст. П. Коруновић.*



#### ПРИЛОГ БР. 5:

#### ЛИТЕРАРНИ ТЕКСТОВИ ПЕСАМА ПРИЛАГОЂЕНИ МУЗИЧКОЈ ФОРМИ ПЕСМЕ (понављање стихова или строфа)

#### Пример 1

*Јесен, Ст. П. Коруновић*

Нестало је лета,  
дошла јесен жута,  
нема више цвећа  
крај шуме и пута.

А птичице мале  
отишле су југу,  
нема више шесме  
у шуми и лугу.

Ништа зато, децо,  
јесен ће нам проћи,  
онда ће нам опет  
бела зима доћи.

## **Пример 2**

*Дуње ранке, народна из Србије*

Иди кући, обуци се, леле, дуње ранке.

Иди кући, обуци се, леле, дуње ранке.

Дуње ранке, дуње ранке, крушке караманке,  
Дуње ранке, дуње ранке, крушке караманке.

Иди кући, очешљај се, леле, дуње ранке.

Иди кући, очешљај се, леле, дуње ранке.

Дуње ранке, дуње ранке, крушке караманке,  
Дуње ранке, дуње ранке, крушке караманке.

Опет дођи, коло води, леле, дуње ранке.

Опет дођи, коло води, леле, дуње ранке.

Дуње ранке, дуње ранке, крушке караманке,

Дуње ранке, дуње ранке, крушке караманке.

**Пример 3**

*Вишњицица род родила, народна из Србије*

Вишњицица род родила,

Вишњицица род родила.

Од рода се саломила,

Од рода се саломила.

Нема вишњу кој да бере,

Нема вишњу кој да бере.

Само момче и девојче,

Само момче и девојче.

**Пример 4**

*Ресаво водо 'ладна, народна из Србије*

Ресаво, водо 'ладна, Ресаво.

Куд бродиш водо 'ладна, за'одиш?

Морави води бродим, за'одим.

**Пример 5**

*Летња песма, Ст. П. Коруновић*

Драга децо ето дошло нам је лето,  
Већ цвркуће ластва са високог храста.

Опет бела рода по барама хода,  
птичице пролећу жабице крекећу.

Топло сунце сија шумица се њише,  
у њој шушти чесма то је њена песма

### **Пример 6**

*Кока снела јаје, Ј. Горњшек*

Кока снела јаје кокода,  
сад ће бити граје кокода.  
Кокококода, кокококода,  
кокококода, кокода.

### **Пример 7**

*Пролећна песма, Ст. П. Коруновић*

Слушао сам једно јутро птичицу,  
Пролећу је извијала песмицу.  
Ћију, ћију, Ћију, ћију  
Ћију, ћи.  
Ћију, ћију, Ћију, ћију  
Ћију, ћи.

На ливади бело стадо хладује,  
а пастирче пролећу се радује.

Трала, ла,ла, Трала, ла, ла,

Трала, ла.

Трала, ла, ла, Трала, ла, ла,

Трала, ла.

А у бари све жабице крекећу  
крекећу и радују се пролећу.

Креке, ке, ке, Креке, ке, ке,

Креке, ке.

Креке, ке, ке, Креке, ке, ке,

Креке, ке.

### **Пример 8**

*Песма о коњићу – Б. Станчић*

Клоп, клоп, клопа, клоп,

клоп, клоп, клопа, клоп,

Клоп, клоп, клопа, клоп,

јури коњић у галоп.

Преко река преко гора,

јури коњић чак до мора.

Клоп, клоп, клопа, клоп,

јури коњић у галоп.

Клоп, клоп, клопа, клоп,

јури коњић у галоп.

### **Пример 9**

*Кукавица, из Аустрије*

Куку, куку, сунашце сја,  
Куку, куку и павам ја.  
Птичја се песма весело ори,  
а поток мали тихо жубори.  
Куку, куку, сунашце сја,  
кукавица зовем се ја.

### **Пример 10.**

*Паче и пчела, Вл. Илић*

Једно паче жуто несташно је било,  
шареног лептира ујело за крило.  
Жалио се лептир пчелици у лету:  
„Ујео ме секо, на шареном цвету“.

## **ПРИЛОГ БР. 6:**

### **ВЕЖБЕ ДИСАЊА**

#### **Пример 1**

Јесен – Ст. П. Коруновић

#### **Прича**

*„Девојчица Маша са својом мамом шетала се једног поподнева парком (слика бр. 1). Ветар је шушкао по трави час јаче час тише. Сунце се стидљиво промаљало кроз дрворед и мамило девојчици осмех. Један лист пао јој је на јакну и она га је покушала одувати и баиш тада високо на дрвету храста угледала је нешто мало што скакуће са једне гране на другу. Потрчала је и видела да је то веверица. Дозивала је али је она настављала да скакуће и ускоро је више није видела. Дубоко је уздахнула и вратила са својој мами“.*

#### **Вежбе дисања**

Наставник након приче уводи ученике у елементе правилног дисања и то усмереним питањима и вежбама које демонстрира кроз поновно причање приче: „Реците ми како паркови изгледају у јесен? Које боје је јесен“? (Очекивани одговор: лишће опада, трава је зелена али прекривена лишћем које је променило боју у жуту, браон, златну).

Вежба 1 - „Замислите да сте у парку и затворених уста дубоко кроз нос удахните ваздух а затим га мало задржите јер је веома пријатан и у себи реците „Како је лепо“ а затим га постепено издахните као када дува ветар на слово Ш.

Вежба 2 - „Ветар је померао лишће час тише час јаче“ (наставник демонстрира удах затворених уста кроз нос задржавања даха пријатног израза лица и дуг издах на слово Ш у динамици mp и mf).

Вежба 3 - „Лист је пао на јакну и девојчица га је одувала“ (наставник демонстрира кратак удах кроз нос и издах на слово П).

Вежба 4 - „Девојчица је дозивала веверицу коју је видела“ (наставник демонстрира дуг удах, задржавање даха гестикулирајући мимиком лица приказује изненађење и дуг издах на слог ХЕЕЕЈ)

Вежба 5 – „Видно разочарана што није ухватила веверицу Маша се вратила мајци“ (наставник демонстрира удах кроз нос, задржавање даха, разочарање при чему мимиком лица то и показује а испрекидан издах на слог ХУ).

Слика бр. 1: слика парка





## **Пример 2.**

Дуње ранке, народна из Србије

### **Прича**

*„Јесенас сам била код моје баке у селу на неком весељу. Ушла сам у њену собу и осетила диван мирис. Онда сам на ормару угледала жуте дуње. Бака ми је обећала да ће ми од њих направити компот“.*

### **Вежбе дисања**

Наставник након кратког саопштења личног доживљаја усмереним задацима спроводи вежбу дисања на следећи начин:

Вежба 1 – „Зажмурите и замислите да сте у соби моје баке. Удахните на нос и покушајте да осетите мирис бакиних дуња и задржите тај пријатан мирис док у себи кажете „Како су лепе дуње“ а издахните ваздух као да пирите како бисте охладили компот који је управо бака скувала

Вежба 2 - „Наједном нешто је почело да шишти ШШШШШ, уплашено сам се осврнула и угледала гуску која је стајала поред прозора“ (наставник демонстрира вежбу удаха кроз нос и издаха ваздуха на слово „Ш“, коју ученици понављају два пута.

Вежба 3 – „Истрчала сам напоље и покушала да одјурим гуске даље од прозора“ (наставник демонстрира пример дубоки удах кроз нос, задржавање даха гестикулирајући мимиком лица љутњу а затим издах са испрекиданим словом Ш).

### Пример 3

Вишњиџица род родила, народна из Србије

#### Прича

*„Маја је код своје баке на селу. На селу нема галаме као у граду, све је мирно и тихо. Ујутро су је будили звуци села. Још увек сањива удисала би мирисе јутра. Наједном на прозору је угледала кокошку која је скочила са сложених дрва и посматрала је. Маиа је потрчала ка прозору узвикујући и терајући кокошку. Брзо је устала и нашла се у дворишту окружена кокошкама и уздахнула.*

#### Вежбе дисања

Вежба 1 – „Маја је баш добро спавала. Пробудила се и још увек поспана зевајући се протеглила“ (наставник демонстрира вежбу дисања дубоки удах кроз отворена уста као када зевамо, задржавање даха померањем руку када да се истежемо и контролисани издах на слово С).

Вежба 2 – „Одједном угледала је кокошку на прозору скочила је са кревета и покушала да је отера“ (наставник демонстрира удах са положајем усана за слово И, затим задржавање даха дизањем руке као да терају кокошку и уједначен издах на слово Ш док имају узет ваздух).

Вежба 3 – „Кокошка је отишла а Маја је потрчала за њом у двориште где је било још пуно кокошака (наставник демонстрира вежбу дисања: дубоки удах кроз нос затворених уста, задржавање даха забринутог погледа и испрекидани издах на слогу ХУ).

## Пример 4

Ресаво водо 'ладна, народна песма из Србије

### Прича

*„Дечак Воја воли да пеца. Са својим другарима отишао је једног јутра на обличјну реку. Још увек сањив протезао се и удисао хладан ваздух који је река ширила. Око реке налазила су се дрва тополе која је цветала. Узео је пецаљку ставио муву и забацио. Ускоро штап се затресао и риба је била на удици. Воја је ухватио рибу која је сада тешко дисала и уста држала широко отворена. Толико је изгледала тужно да се Воја сажалио и вратио рибу у реку.*

### Вежбе дисања

Вежба 1 - „Воја је био сањив, протезао се и радовао дану који ће провести на пецању.“ (наставник демонстрира вежбу дисања тако што дубоко уздахне дижући руке горе, задржава дах отварањем уста као да зева и затим издах на слог ХУ).

Вежба 2 - „Замислите да сте се једног пријатног топлог дана ви нашли покрај реке, на чијој обали има пуно дрвећа тополе и да хватате мале, беле, „маце“ које падају са грана дрвета топола. Када ухватите мацу зажмурите, замислите жељу, дубоко удахнете и дунете. Ако довољно дунете да „маца“ одлети испуниће вам се жеља“. Уста су вам затворена. А затим дах задржите док не замислите жељу и издахните на уста полако као да дувате у „мацу“ да одлети. (наставник демонстрира пример удах кроз нос затим задржавање даха то јест замисли жељу и дуг издах на слово Ф).

Вежба 3 – „Воја је тада узео пецаљку и мамце које је понео. Чуо је од свог деде да пастрмке трзају на муве. Узео је муву која је зујала и ставио је на удицу“ (наставник демонстрира зујање муве: удах кроз нос, затим задржавање даха док намешта удицу и дуг издах на слово З).

Вежба 4 – „Одједном је почео да се помера штап за пецење, риба је сигурно упецана. Узео је рибу која је тешко дисала широм отворених уста“ (наставник демонстрира вежбу дисања и то удах кроз нос, затим здржавање даха чиме опонаша зачућено гледање у рибу отворених уста у облику слова О и испрекидан издах на слог ХА.

### **Пример 5**

Летња песма, Ст.П. Коруновић

#### **Прича**

*„Једног сунчаног дана дечак Стеван и девојчица Љубица возили су се бициклом. Пут их је довео до једне ливаде која је била препуна цвећа. Пожелели су да се прошетају по зеленој трави и наберу цвећа мами. Љубица је набрала цвећа и рекла Стевану да га помирише. Један цвет био је маслачак. Неки маслачци били су беле боје и када су у њих дували цвет се распришио и ветар га је носио далеко од њих. Јурили су за њима и били веома срећни. Дан им је баш лепо протекао.“*

#### **Вежбе дисања**

Наставник након приче уводи ученике у елементе правилног дисања и то усмереним питањима и вежбама које демонстрира кроз поновно причање приче: „Реците шта је то ливада? Како она изгледа лети? (Очекивани одговор: Ливаде су места која су лети прекривена зеленом травом и разнобојним цвећем.

Вежба 1 - „Замислите да сте се једног топлог летњег дана нашли на ливади пуној цвећа и да желите да осетите мирис цвета који сте убрали(слика 1). Уста су вам затворена и дубоко удахните кроз нос као да миришете најлепши цвет (слика 2). Помиришите цвет и у себи реците „Ово је маслачак“ (слика 3) и издахните на уста полако као да дувате у расцветани маслачак беле боје (слика 4) (наставник демонстрира ову вежбу два пута коју затим ученици понављају два пута).

Вежба 2 - „ Одједном је почео да дува ветар и то благи поветарац замислите га и покушајте на слово „Ф“ да имитирате ветар“ (наставник демонстрира пример на слово Ф након удисања и задржавања даха у динамици *tr* и *mf*).

Вежба 3 - „Ветар не престаје него дува испрекидано као да наилази на неке препреке“ (наставник демонстрира на слово П кратак удах и издах.

Вежба 4 - „Наједном ветар се смирио а на цвет је долетео мали бумбар (наставник демонстрира зујање бумбара на слово „З“, удах, задржавање даха и издах на слово З)

Вежба 5 – „Бумбар је час ближи цвету па се удаљава и поново слеће на цвет“(наставник питањима долази до одговора да гласније „зујимо „ када је бумбар на цвету – што показује руком, а тише „зујимо“ када бумбар оде са цвета, а затим ради вежбу дисања). Ученици понављају удах, задржавање даха (ослушкују зујање бумбара) и издах на слову З са постепеним појачавањем и утишавањем.

Слика 1



Слика 2



Слика 3



Слика 4.



ПРИЛОГ БР. 7:

МОДЕЛИ ЗА УПЕВАВАЊЕ

Модел 1

Јесен, Ст. П. Коруновић

бр.1

ма ма ма ма ма ма ма ма ма ма ма ма

бр.2

ма ма ма ма ма ма МО МО МО МО МО МО МО МО МО МО МО МО

бр.2 (continued)

МО МО МО МО МО МО МО МО МО МО МО МО МО МО МО МО

бр.3

МО МО МУ МУ МУ МУ МУ МУ МУ МУ МУ МУ МУ МУ МУ МУ МУ МУ



## Модел 2

Дуње ранке, народна из Србије

Весело

бр.1 бр.2 бр.3

*mp* ма ма ма ма ма ма ма мо мо мо мо му му му му

*pp*

6 бр.4 бр.5

му му ме ме ме ме ме ме ма ма ма ма ма ма

Detailed description: The musical score is written in 2/4 time and consists of five variations, labeled бр.1 through бр.5. Each variation is marked with a slur above the vocal line. The first three variations (бр.1-3) are marked with *mp* and the last two (бр.4-5) with *pp*. The piano accompaniment consists of simple chords in the bass clef. The lyrics are in Cyrillic: 'ма ма ма ма ма ма ма мо мо мо му му му му' for variations 1-3, and 'му му ме ме ме ме ме ма ма ма ма ма ма' for variations 4-5.



### Модел 3

Вишњичица род родила, народна из Србије

Живо

The musical score is written in 2/4 time and consists of two systems. The first system contains measures 1 through 7, and the second system contains measures 8 through 15. The vocal line is in the upper staff, and the piano accompaniment is in the lower two staves. The lyrics are written below the vocal line. The score is marked with dynamics *mp* and *pp*. The tempo is indicated as 'Живо' (Allegro). The score is divided into eight phrases, labeled 'бр.1' through 'бр.8'.

бр.1 бр.2 бр.3 бр.4

*mp* ми ми ми ми ми ми ми ми ми ми ми ми ма ми ми мо мо

*pp*

8 бр.5 бр.6 бр.7 бр.8

мо мо ма ма ма ма ма ма ми ми ми ми мо мо мо мо мо ма ма ма ма

Модел 4

Ресаво водо 'ладна, народна песма из Србије

Умерено

бр.1

бр.2

ма ма ма ма ма      ма ма ма ма ма      МО МО МО МО МО МО

4

бр.3

МО МО МО МО МО МО      МУ МУ МУ МУ МУ МУ      МУ МУ МУ МУ МУ МУ

The musical score is written in 5/4 time. It consists of two systems. The first system contains three measures, each with a vocal line and piano accompaniment. The vocal lines are: 'ма ма ма ма ма', 'ма ма ма ма ма', and 'МО МО МО МО МО МО'. The piano accompaniment consists of a single note in the right hand and a chord in the left hand. The second system also contains three measures, with a measure rest at the beginning. The vocal lines are: 'МО МО МО МО МО МО', 'МУ МУ МУ МУ МУ МУ', and 'МУ МУ МУ МУ МУ МУ'. The piano accompaniment is the same as in the first system. The score is marked 'Умерено' (Moderato).

Модел 5

Летња песма, Ст. П. Коруновић

Умерено

Бр 1.

The musical score is presented in three systems, each with a vocal line and piano accompaniment. The time signature is 3/4. The key signature has one flat (B-flat). The vocal line consists of a series of eighth notes with the lyrics "ма ма ма ма ма ма". The piano accompaniment features a steady bass line in the left hand and chords in the right hand. The first system is marked *mp* and the second system is marked *pp*. Measure numbers 6, 9, and 12 are indicated at the beginning of their respective systems.

Бр. 2

Musical score for the first system, measures 1-5. The score is written for voice and piano in 3/4 time. The key signature has two sharps (F# and C#). The vocal line consists of the syllable 'MO' repeated in a rhythmic pattern. The piano accompaniment features chords and moving lines in both hands, with some notes held across measures.

Musical score for the second system, measures 6-8. The score continues from the first system. The vocal line continues with 'MO' syllables. The piano accompaniment includes chords and moving lines, with some notes held across measures.

Musical score for the third system, measures 9-12. The score continues from the second system. The key signature changes to one flat (Bb). The vocal line continues with 'MO' syllables. The piano accompaniment includes chords and moving lines, with some notes held across measures.

Бр. 3

The image displays a musical score for three systems, each consisting of a vocal line and piano accompaniment. The time signature is 3/4. The key signature changes from one sharp (F#) to one flat (Bb) across the systems.

**System 1 (Measures 1-5):** The vocal line begins with the lyrics "му му му му му му" (mu mu mu mu mu mu) and continues with "му му му му му му" (mu mu mu mu mu mu). The piano accompaniment features a bass line with eighth notes and chords in the right hand.

**System 2 (Measures 6-9):** The vocal line starts with "му му" (mu mu) and continues with "му му му му му му" (mu mu mu mu mu mu) and "му му му му му му" (mu mu mu mu mu mu). The piano accompaniment continues with similar rhythmic patterns and chordal textures.

**System 3 (Measures 10-14):** The vocal line begins with "му му" (mu mu) and continues with "му му му му му му" (mu mu mu mu mu mu) and "му му му му му му" (mu mu mu mu mu mu). The piano accompaniment concludes the piece with sustained chords and a final bass line.

Бр. 4

The image displays a musical score for three systems, each consisting of a vocal line and a piano accompaniment. The time signature is 3/4. The key signature is one sharp (F#), with a key change to one flat (Bb) at the beginning of the second system. The vocal line features a melodic line with lyrics 'MO MO MO MO' and rests. The piano accompaniment includes a right-hand part with chords and a left-hand part with a simple bass line. The first system (measures 1-5) is in F# major. The second system (measures 6-9) changes to Bb major. The third system (measures 10-13) remains in Bb major. The score concludes with a double bar line at the end of the third system.







бр.4

27

му му му      му му му      му му му      ма ма ма

36

ма ма ма      ма ма ма      ма ма ма      ма ма ма      ма ма ма      ма ма ма      ма ма ма

### Модел 8

Песма о коњићу, Б. Станчић

Брзо

бр.1 бр.2 бр.3

*mp* мо мо мо мо мо ме ме ме ме ме ме ме ме ме мо мо

*p*

6 бр.4 бр.5

мо мо мо му му му му му му му ма ма ма ма ма ма ма

# Модел 9

Кукавица, из Аустрије

Умерено

бр.1 , бр.2 , бр.3 ,

*mp* му му му му ма ма ма ма мо мо мо мо

*pp*

7 бр.4 , бр.5 , бр.6

ме ме ме ме му му му ма ма ма ма

# Модел 10

Паче и пчела, Вл. Илић

Споро  
бр.1

му му му ма му му му ма

му му му ма му му му ма му му му

ма ма ма ма ма ма ма

ма ма ма ма ма ма ма мо мо мо мо

2

27

MO MO MO MO MO MO MO MO MO MO MO MO MO

бp.4

33

MO MO MO ма ма ма ма ма ма ма ма ма ма

39

ма ма ма ма ма ма ма ма ма ма

ПРИЛОГ БР. 8:

СЛИКОВИТЕ НОТЕ

Пример 1

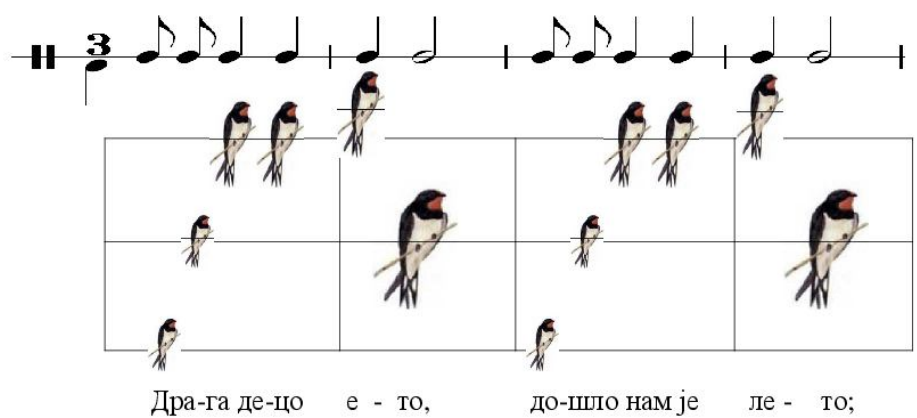
Јесен, Ст. П. Коруновић

The first line of music is in 2/4 time, starting with a treble clef and a key signature of one flat. The melody consists of quarter and eighth notes. Below the staff is a grid of two rows and four columns. Yellow maple leaves are placed in the grid to represent the notes: the first column has two leaves, the second has one, the third has two, and the fourth has two. Below the grid is the text: "Не-ста-ло је ле - та, до-шла је-сен жу - та,"

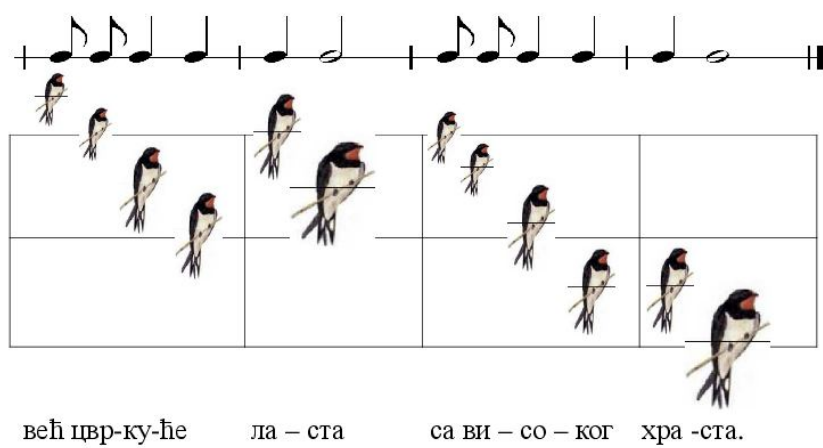
The second line of music continues the melody with quarter and eighth notes. Below the staff is a grid of two rows and four columns. Yellow maple leaves are placed in the grid: the first column has two leaves, the second has one, the third has two, and the fourth has two. Below the grid is the text: "не - ма ви - ше цве - ћа крај шу- ме и пу - та."

## Пример 2

Летња песма, Ст. П. Коруповић



Дра-га де-цо е - то, до-шло нам је ле - то;




већ цвр-ку-ће ла - ста са ви - со - ког хра - ста.









**ПРИЛОГ БР 9**

**ОЗВУЧАВАЊЕ МЕТРИЧКЕ СТРУКТУРЕ ПЕСМЕ ПОКРЕТИМА РУКУ**


**Пример 1**











Јесен, Ст. П. Коруновић



Не-ста-ло је ле - та, до-шла је-сен жу - та,



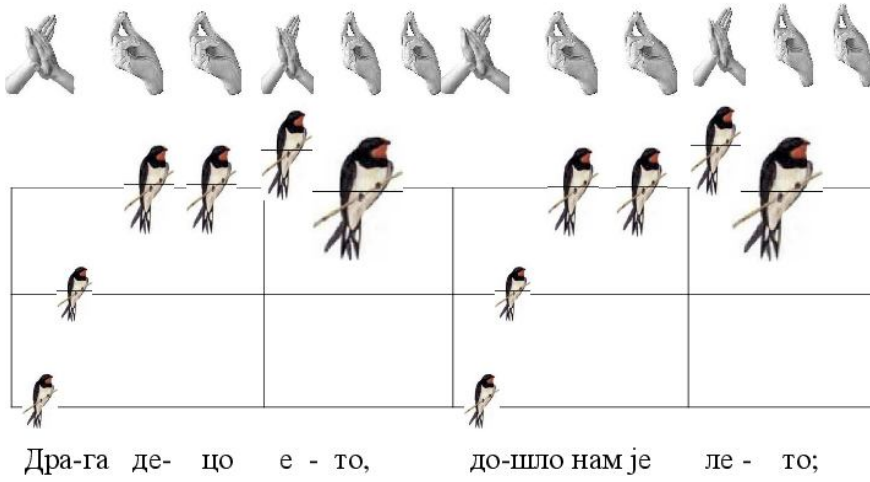
 	 		
		 	 

не - ма ви - ше цве - ћа крај шу- ме и пу - та.

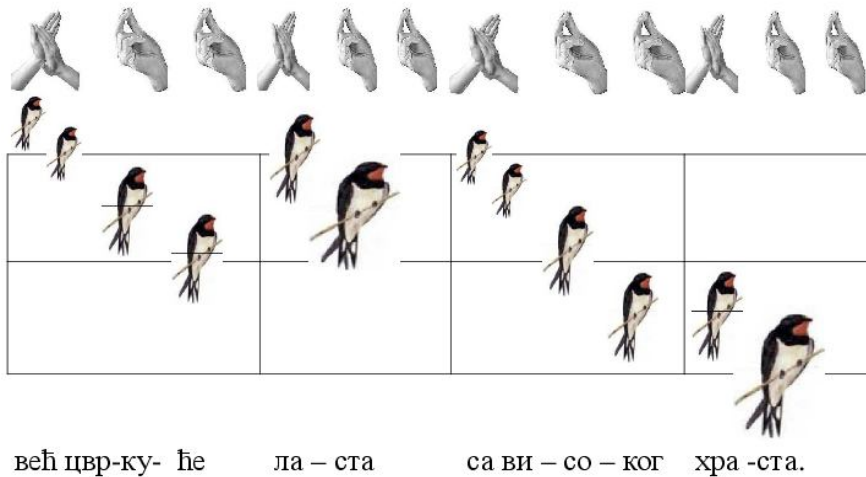


## Пример 2

Летња песма, Ст. П. Коруновић



Дра-га де- цо е - то, до-шло нам је ле - то;



већ цвр-ку- ће ла - ста са ви - со - ког хра - ста.

**ПРИЛОГ БР. 10:**

**СЛИКОВИТЕ НОТЕ СА РИТМИЧКОМ ПРАТЊОМ ПЕСМЕ НА ДЕЧЈИМ  
РИТМИЧКИМ ИНСТРУМЕНТИМА**

**Пример 1**

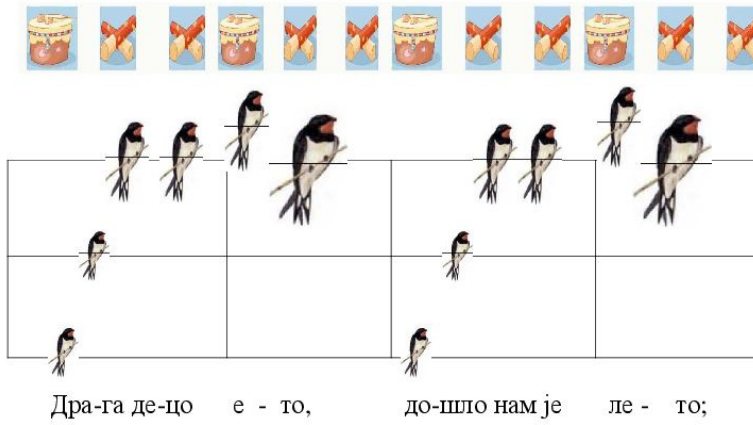
Јесен, Ст. П. Коруновић


Не-ста-ло је ле - та, до-шла је-сен жу - та,

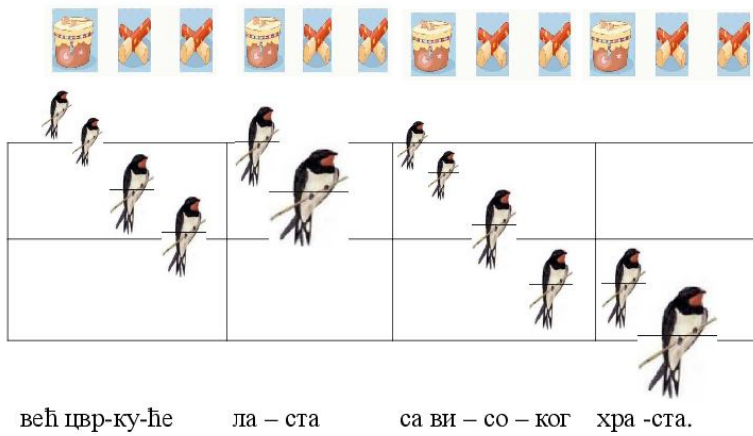

не – ма ви – ше цве - ћа крај шу- ме и пу - та.

## Пример 2

Летња песма, Ст. П. Коруновић



Дра-га де-цо е - то, до-шло нам је ле - то;



већ цвр-ку-ће ла - ста са ви - со - ког хра - ста.

## ПРИЛОГ БР. 11:

### ИЗГЛЕД ТАБЛЕ

#### Пример 1

Наставна јединица: Јесен, Ст.П.Коруновић

Школски рад 5.10.2011.

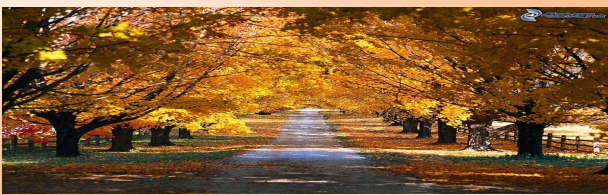
*Јесен, Ст.П.Коруновић*

		Г	А	Ј	Д	Е		
			П	Е	В	А	Њ	Е
О	Р	К	Е	С	Т	А	Р	
Д	А	И	Р	Е				
	Т	О	Н					

Нестало је лета,  
дошла јесен жута,  
нема више цвећа  
крај шуме и пута.

А птичице мале  
отишле су југу,  
нема више шесме  
у шуми и лугу.

Ништа зато, децо,  
јесен ће нам проћи,  
онда ће нам опет  
бела зима доћи.



## Пример 2

Наставна јединица: Дуње ранке, народна из Србије

Школски рад 19.10.2011

### Дуње ранке, народна из Србије



Иди кући, обуци се, леле, дуње ранке.  
Иди кући, обуци се, леле, дуње ранке.

Дуње ранке, дуње ранке, крушке караманке,  
Дуње ранке, дуње ранке, крушке караманке.

Иди кући, очешљај се, леле, дуње ранке.  
Иди кући, очешљај се, леле, дуње ранке.

Дуње ранке, дуње ранке, крушке караманке,  
Дуње ранке, дуње ранке, крушке караманке.

Опет дођи, коло води, леле, дуње ранке.  
Опет дођи, коло води, леле, дуње ранке.

Дуње ранке, дуње ранке, крушке караманке,  
Дуње ранке, дуње ранке, крушке караманке.

### Пример 3

Наставна јединица: Вишњичица род родила, народна из Србије

Школски рад 9.11.2011.

Вишњичица род родила, народна из Србије



Вишњичица род родила,  
Вишњичица род родила.  
Од рода се саломила,  
Од рода се саломила.

Нема вишњу кој да бере,  
Нема вишњу кој да бере.  
Само момче и девојче,  
Само момче и девојче.

## Пример 4

Наставна јединица: Ресаво водо 'ладна, народна из Србије

Школски рад 23.11.2011

Ресаво водо ладна, народна из Србије

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16

Ресаво, водо 'ладна, Ресаво.

Куд бродиш водо хладна, за'одиш?

Морави води бродим, за'одим.



## Пример 5

Наставна јединица: Летња песма, Ст. П. Коруновић

*Школски рад 18.04.2012.*

Летња песма, Ст.П.Коруновић



Драга децо ето дошло нам је лето,  
већ цвркуће ластва са високог хроста.

Опет бела рода по барама хода,  
птичице пролећу жабице крекећу.

Топло сунце сија шумица се њише,  
у њој шушти чесма то је њена песма.



## ПРИЛОГ БР. 12:

### УПИТНИК ЗА УЧИТЕЉЕ

Пред Вама је упитник намењен учитељима разредне наставе других разреда основне школе. У току је истраживање које има циљ да утврди ефекте примене иновативних методичких приступа у настави Музичке културе и утицај модела обраде песме по слуху на развој вокалних способности ученика на млађем школском узрасту

Ваше исказано мишљење ће допринети расветљавању овог проблема, па Вас Молимо да најискреније одговорите на питања у упитнику. Анкета је анонимна.

На питања у упитнику одговарајете тако што ћете заокружити једно слово испред понуђеног одговора са којим се слажете или уписати свој одговор на питања, уколико се не слажете или је Ваш одговор нешто што нисмо понудили у одговорима.

Датум попуњавања упитника: \_\_\_\_\_

М Ж (заокружи пол)

1. Ваше године радног стажа:

- а) до 10. година
- б) 10. – 20. година
- в) 20. – 30. година
- г) преко 30. Година

2. Ваша школска спрема :

- а) висока, професор разредне наставе
- б) виша, наставник разредне наставе
- в) специјалистичке студије
- г) мастер
- д) \_\_\_\_\_

3. Ваше музичко образовање је:

а) основна музичка школа

б) самоук/а сам

в) стечено на Педагошком / Учитељском факултету

г) \_\_\_\_\_

4. Да ли у Вашој школи постоји хор млађих разреда? (заокружи)

ДА

НЕ

5. Уколико је Ваш одговор НЕ, реците нам по Вашем мишљењу зашто Ваша школа нема хор?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. У реализацији наставних садржаја проблем Вам представља (заокружите све одговоре које сматрате тачним):

а) певање песама по слуху

б) вежбе вокалне технике

в) слушање музике

г) свирање на ДРИ (дечји ритмички инструменти)

д) стварање музике

ђ) хорско и оркестарско музицирање

е) \_\_\_\_\_

7. На часовима предмета Музичка култура са својим ученицима песме обрађујете помоћу доступних звучних снимака и то: (заокружите само један одговор који сматрате тачним, или допуните).

а) ученици слушају са музичког уређаја и певају песму коју обрађујемо док је не науче

б) певам са ученицима уз звучни снимак

в) не обрађујем је са звучног снимка

г) \_\_\_\_\_

8. Уколико је Ваш одговор на предходно питање под „в“ образложите га:

\_\_\_\_\_

9. Која наставна средства најчешће користите у реализацији наставне области извођење музике певањем? (заокружите само један одговор који сматрате тачним, или допуните).

а) немам их, ослањам се на своје вокалане способности,

б) уџбеник и ЦД који га прати- користим истовремено,

в) само уџбеник, јер немам CD плејер,

г) \_\_\_\_\_

10. Која је према Вашем мишљењу најважнија област за реализацију садржаја предмета Музичка култура на овом узрасту? (заокружите само један одговор који сматрате тачним, или допуните).

а) извођење музике певањем ,

б) извођење музике свирањем,

в) слушање музике

г) дечје музичко стваралаштво

д) \_\_\_\_\_

11. Када, ученици најчешће показују тешкоће у усвајају знања и губе интересовање за садржаје из наставног програма музичке културе:

а) првом разреду

б) другом разреду

в) трећем разреду

г) четвртом разреду

12. Образложите по Вашем мишљењу који су разлози?

---

---

13. Која је наставна област (мисли се на делове садржаја предмета) у којима ученици са радошћу и лакоћом учествују? (заокружите само један одговор са којим сте сагласни):

- а) певање песама по слуху
- б) хорско и оркестарско музицирање
- в) слушање музике
- г) свирање на ДРИ
- д) музичко стваралаштво
- ђ) \_\_\_\_\_

14. У реализацији наставне области извођење музике певањем по слуху нове песме Ваш методички поступак је следећи: (обележите бројевима редослед)

- а) слушање нове песме \_\_\_\_
  - б) угледно певање песме \_\_\_\_
  - в) певање песме по мелодијским целинама \_\_\_\_
  - г) певање целе песме уз ритмичку пратњу на децјим ритмичким инструментима \_\_\_\_
  - д) обрада литерарног текста песме \_\_\_\_
  - ђ) вежбе дусања \_\_\_\_
  - е) распевавање \_\_\_\_
- 

15. Шта мислите, колико су садржаји наставе примерени узрасту ученика, а самим тим и адекватни за развијање интересовања ученика за наставну област извођење музике певањем? (заокружи један одговор са којим се слажеш)

- а) у потпуности су примерени
- б) делимично су примерени
- в) нису примерени, јер су преобимни и неинтересантни
- г) нису примерени, јер су претешки и неразумљиви
- д) \_\_\_\_\_

16. Да ли, недељни фонд часова (са једним часом недељно) из предмета Музичка култура задовољава и омогућава реализацију садржаја овог предмета?(заокружите само један одговор са којим сте сагласни ):

- а) да, у потпуности задовољава
- б) не, потребно је увести више часова у току недеље
- в) не, и то је много
- г) нешто друго (напишите шта) \_\_\_\_\_

17. Сматрате ли да су Ваша знања стечена током школовања довољна за реализацију садржаја предмета Музичка култура? (заокружи)

ДА НЕ

18. Да ли сте до сада имали прилику да се усавршавате из методике наставе предмета Музичка култура? (заокружи)

ДА НЕ

19. Колико сте заинтересовани за усавршавање из методике наставе предмета Музичка култура? (заокружите само један одговор са којим сте сагласни ):

- а) да, веома сам заинтересован/а
- б) само ако је обавезно, то јест ако морам
- в) не, нисам заинтересован/а
- г) \_\_\_\_\_



а) уметничку - класичну: опере, арије, концерте (музика коју су стварали школовани музичари)

б) традиционалну народну музику (изворне народне песме)

в) композиције које слушамо у школи

г) забавну (диско, денс ,хип, турбо – фолк ...)

д) нешто друго (напиши шта)\_\_\_\_\_

2. Да ли волиш да певаш? (заокружи)

ДА

НЕ

3. Ако си на преднодно питање одговорио/ла са НЕ реци нам зашто?

---

4. Ако си на преднодно питање одговорио/ла са ДА реци нам коју музику волиш да певаш? (заокружи само један одговор)

а) уметничку (музика коју су стварали школовани музичари)

б) традиционалну народну музику (изворне народне песме)

в) песме које певамо у школи

г) забавну (диско, денс ,хип, турбо – фолк ...)

д) нешто друго (напиши шта)\_\_\_\_\_

5. Да ли родитељи певају са тобом? (заокружи)

ДА

НЕ

6. Где си стекао знања о музици (о певању, свирању, слушању музике) (одабери/заокружи све одговоре с којима се слажеш ).

а) само на часовима предмета Музичка култура

б) идем у Музичку школу

в) певањем у хору

г) на приватним часовима музике

д) нешто друго (напиши шта) \_\_\_\_\_

**7.** Које активности су најприсутније на часовима предмета Музичка култура?  
(одабери/заокружи све одговоре с којима се слажеш )

а) певање,

б) свирање,

в) слушање музике,

г) читање и записивање нота,

д) нешто друго (напиши шта) \_\_\_\_\_

**8.** Да ли сте на часовима предмета Музичка култура учили како да дишете и отварате уста док певате? (заокружи)

ДА

НЕ

**9.** Да ли сте песмама које сте певали на часовима предмета Музичка култура нешто и научили? (заокружи)

ДА

НЕ

**10.** Ако јесте напиши шта сте научили?

---

---

---

**ХВАЛА НА САРАДЊИ!**



**ПРИЛОГ БР.14:**

**ИЗБОР НАЈЗНАЧАЈНИЈИХ СТАТИСТИЧКИХ ПАРАМЕТАРА**

Табела бр.1: *Приказ поређења група према параметрима скале за проверу вокалних способности ученика*

Вишеструка поређења Tukey HSD							
мера	(И) спрема оца	стручна(Ј) спрема оца	стручнапросечна разликаст. (И-Ј)	грешка	р.	95% интервал поверења	
						доња граница	горња граница
вокалне способности	0	I	2,8333	3,39698	,991	-7,6754	13,3421
		II	-3,2222	2,77362	,941	-11,8026	5,3581
		III	-4,2500	3,72121	,946	-15,7617	7,2617
		IV	-5,5789	2,67706	,432	-13,8605	2,7026
		V	-5,4500	2,88243	,560	-14,3669	3,4669
		VI	-1,6000	3,11338	1,000	-11,2314	8,0314
		VII	-5,8529	2,78177	,419	-14,4585	2,7526
		0	-2,8333	3,39698	,991	-13,3421	7,6754
	I	II	-6,0556	2,32058	,164	-13,2344	1,1233
		III	-7,0833	3,39698	,431	-17,5921	3,4254
		<b>IV</b>	<b>-8,4123*</b>	<b>2,20425</b>	<b>,005</b>	<b>-15,2312</b>	<b>-1,5933</b>
		<b>V</b>	<b>-8,2833*</b>	<b>2,44960</b>	<b>,022</b>	<b>-15,8613</b>	<b>-,7054</b>
		VI	-4,4333	2,71759	,730	-12,8403	3,9736
		<b>VII</b>	<b>-8,6863*</b>	<b>2,33031</b>	<b>,007</b>	<b>-15,8952</b>	<b>-1,4774</b>
		0	3,2222	2,77362	,941	-5,3581	11,8026
		I	6,0556	2,32058	,164	-1,1233	13,2344
	II	III	-1,0278	2,77362	1,000	-9,6081	7,5526
		IV	-2,3567	1,00610	,281	-5,4691	,7557
		V	-2,2278	1,46766	,796	-6,7681	2,3125
		VI	1,6222	1,88116	,989	-4,1972	7,4417
		VII	-2,6307	1,25851	,428	-6,5240	1,2625
		0	4,2500	3,72121	,946	-7,2617	15,7617
		I	7,0833	3,39698	,431	-3,4254	17,5921
		II	1,0278	2,77362	1,000	-7,5526	9,6081
	III	IV	-1,3289	2,67706	1,000	-9,6105	6,9526
		V	-1,2000	2,88243	1,000	-10,1169	7,7169
		VI	2,6500	3,11338	,990	-6,9814	12,2814
		VII	-1,6029	2,78177	,999	-10,2085	7,0026
		0	5,5789	2,67706	,432	-2,7026	13,8605
		<b>I</b>	<b>8,4123*</b>	<b>2,20425</b>	<b>,005</b>	<b>1,5933</b>	<b>15,2312</b>
		II	2,3567	1,00610	,281	-,7557	5,4691
		III	1,3289	2,67706	1,000	-6,9526	9,6105
IV	V	,1289	1,27580	1,000	-3,8178	4,0757	

		VI	3,9789	1,73563	,308	-1,3903	9,3482
		VII	-,2740	1,02834	1,000-3,4552		2,9072
		0	5,4500	2,88243	,560	-3,4669	14,3669
		<b>I</b>	<b>8,2833*</b>	<b>2,44960</b>	<b>,022</b>	<b>,7054</b>	<b>15,8613</b>
		II	2,2278	1,46766	,796	-2,3125	6,7681
V		III	1,2000	2,88243	1,000-7,7169		10,1169
		IV	-,1289	1,27580	1,000-4,0757		3,8178
		VI	3,8500	2,03819	,562	-2,4552	10,1552
		VII	-,4029	1,48300	1,000-4,9907		4,1848
		0	1,6000	3,11338	1,000-8,0314		11,2314
		I	4,4333	2,71759	,730	-3,9736	12,8403
		II	-1,6222	1,88116	,989	-7,4417	4,1972
VI		III	-2,6500	3,11338	,990	-12,2814	6,9814
		IV	-3,9789	1,73563	,308	-9,3482	1,3903
		V	-3,8500	2,03819	,562	-10,1552	2,4552
		VII	-4,2529	1,89315	,333	-10,1095	1,6036
		0	5,8529	2,78177	,419	-2,7526	14,4585
		<b>I</b>	<b>8,6863*</b>	<b>2,33031</b>	<b>,007</b>	<b>1,4774</b>	<b>15,8952</b>
		II	2,6307	1,25851	,428	-1,2625	6,5240
VII		III	1,6029	2,78177	,999	-7,0026	10,2085
		IV	,2740	1,02834	1,000-2,9072		3,4552
		V	,4029	1,48300	1,000-4,1848		4,9907
		VI	4,2529	1,89315	,333	-1,6036	10,1095
		I	3,0000	1,79916	,708	-2,5658	8,5658
		II	-,5278	1,46900	1,000-5,0722		4,0167
		III	-,5000	1,97088	1,000-6,5970		5,5970
0		IV	-1,8246	1,41786	,902	-6,2108	2,5616
		V	-1,3000	1,52663	,989	-6,0227	3,4227
		VI	,1000	1,64895	1,000-5,0011		5,2011
		VII	-1,3824	1,47332	,982	-5,9401	3,1754
		0	-3,0000	1,79916	,708	-8,5658	2,5658
		II	-3,5278	1,22906	,089	-7,3299	,2744
		III	-3,5000	1,79916	,523	-9,0658	2,0658
I		<b>IV</b>	<b>-4,8246*</b>	<b>1,16745</b>	<b>,002</b>	<b>-8,4361</b>	<b>-1,2130</b>
		<b>V</b>	<b>-4,3000*</b>	<b>1,29739</b>	<b>,027</b>	<b>-8,3135</b>	<b>-,2865</b>
		VI	-2,9000	1,43932	,477	-7,3526	1,5526
музичка меморија		<b>VII</b>	<b>-4,3824*</b>	<b>1,23421</b>	<b>,013</b>	<b>-8,2004</b>	<b>-,5643</b>
		0	,5278	1,46900	1,000-4,0167		5,0722
		I	3,5278	1,22906	,089	-,2744	7,3299
		III	,0278	1,46900	1,000-4,5167		4,5722
II		IV	-1,2968	,53286	,237	-2,9452	,3517
		V	-,7722	,77732	,974	-3,1769	1,6325
		VI	,6278	,99633	,998	-2,4544	3,7100
		VII	-,8546	,66655	,904	-2,9166	1,2074
		0	,5000	1,97088	1,000-5,5970		6,5970
		I	3,5000	1,79916	,523	-2,0658	9,0658
		II	-,0278	1,46900	1,000-4,5722		4,5167
III		IV	-1,3246	1,41786	,982	-5,7108	3,0616
		V	-,8000	1,52663	1,000-5,5227		3,9227
		VI	,6000	1,64895	1,000-4,5011		5,7011
		VII	-,8824	1,47332	,999	-5,4401	3,6754

		0	1,8246	1,41786	,902	-2,5616	6,2108
		<b>I</b>	<b>4,8246*</b>	<b>1,16745</b>	<b>,002</b>	<b>1,2130</b>	<b>8,4361</b>
		II	1,2968	,53286	,237	-,3517	2,9452
IV		III	1,3246	1,41786	,982	-3,0616	5,7108
		V	,5246	,67571	,994	-1,5658	2,6149
		VI	1,9246	,91925	,426	-,9192	4,7683
		VII	,4422	,54464	,992	-1,2427	2,1271
		0	1,3000	1,52663	,989	-3,4227	6,0227
		<b>I</b>	<b>4,3000*</b>	<b>1,29739</b>	<b>,027</b>	<b>,2865</b>	<b>8,3135</b>
		II	,7722	,77732	,974	-1,6325	3,1769
V		III	,8000	1,52663	1,000	-3,9227	5,5227
		IV	-,5246	,67571	,994	-2,6149	1,5658
		VI	1,4000	1,07949	,898	-1,9395	4,7395
		VII	-,0824	,78545	1,000	-2,5122	2,3475
		0	-,1000	1,64895	1,000	-5,2011	5,0011
		I	2,9000	1,43932	,477	-1,5526	7,3526
		II	-,6278	,99633	,998	-3,7100	2,4544
VI		III	-,6000	1,64895	1,000	-5,7011	4,5011
		IV	-1,9246	,91925	,426	-4,7683	,9192
		V	-1,4000	1,07949	,898	-4,7395	1,9395
		VII	-1,4824	1,00268	,817	-4,5842	1,6195
		0	1,3824	1,47332	,982	-3,1754	5,9401
		<b>I</b>	<b>4,3824*</b>	<b>1,23421</b>	<b>,013</b>	<b>,5643</b>	<b>8,2004</b>
		II	,8546	,66655	,904	-1,2074	2,9166
VII		III	,8824	1,47332	,999	-3,6754	5,4401
		IV	-,4422	,54464	,992	-2,1271	1,2427
		V	,0824	,78545	1,000	-2,3475	2,5122
		VI	1,4824	1,00268	,817	-1,6195	4,5842
		I	-1,5000	1,94728	,994	-7,5240	4,5240
		II	-2,7500	1,58994	,668	-7,6686	2,1686
		III	-4,7500	2,13313	,345	-11,3489	1,8489
0		IV	-4,5965	1,53459	,065	-9,3438	,1508
		V	-2,7500	1,65232	,710	-7,8615	2,3615
		VI	-3,4000	1,78471	,551	-8,9211	2,1211
		VII	-4,4118	1,59461	,115	-9,3448	,5212
		0	1,5000	1,94728	,994	-4,5240	7,5240
		II	-1,2500	1,33024	,981	-5,3652	2,8652
		III	-3,2500	1,94728	,707	-9,2740	2,7740
I		IV	-3,0965	1,26356	,229	-7,0054	,8124
		V	-1,2500	1,40420	,986	-5,5940	3,0940
		VI	-1,9000	1,55782	,924	-6,7192	2,9192
		VII	-2,9118	1,33582	,372	-7,0442	1,2207
		0	2,7500	1,58994	,668	-2,1686	7,6686
		I	1,2500	1,33024	,981	-2,8652	5,3652
		III	-2,0000	1,58994	,912	-6,9186	2,9186
II		<b>IV</b>	<b>-1,8465*</b>	<b>,57673</b>	<b>,037</b>	<b>-3,6306</b>	<b>-,0623</b>
		V	,0000	,84132	1,000	-2,6027	2,6027
		VI	-,6500	1,07835	,999	-3,9859	2,6859
		VII	-1,6618	,72143	,302	-3,8935	,5700
		0	4,7500	2,13313	,345	-1,8489	11,3489
		I	3,2500	1,94728	,707	-2,7740	9,2740
		II	2,0000	1,58994	,912	-2,9186	6,9186
III		IV	,1535	1,53459	1,000	-4,5938	4,9008
		V	2,0000	1,65232	,927	-3,1115	7,1115
		VI	1,3500	1,78471	,995	-4,1711	6,8711

эмоционална  
способност

		VII	,3382	1,59461	1,000-4,5948	5,2712
		0	4,5965	1,53459	,065 -,1508	9,3438
		I	3,0965	1,26356	,229 -,8124	7,0054
		<b>II</b>	<b>1,8465*</b>	<b>,57673</b>	<b>,037 ,0623</b>	<b>3,6306</b>
IV		III	-,1535	1,53459	1,000-4,9008	4,5938
		V	1,8465	,73134	,197 -,4159	4,1089
		VI	1,1965	,99493	,929 -1,8814	4,2743
		VII	,1847	,58948	1,000-1,6389	2,0083
		0	2,7500	1,65232	,710 -2,3615	7,8615
		I	1,2500	1,40420	,986 -3,0940	5,5940
		II	,0000	,84132	1,000-2,6027	2,6027
V		III	-2,0000	1,65232	,927 -7,1115	3,1115
		IV	-1,8465	,73134	,197 -4,1089	,4159
		VI	-,6500	1,16837	,999 -4,2644	2,9644
		VII	-1,6618	,85011	,517 -4,2916	,9681
		0	3,4000	1,78471	,551 -2,1211	8,9211
		I	1,9000	1,55782	,924 -2,9192	6,7192
		II	,6500	1,07835	,999 -2,6859	3,9859
VI		III	-1,3500	1,78471	,995 -6,8711	4,1711
		IV	-1,1965	,99493	,929 -4,2743	1,8814
		V	,6500	1,16837	,999 -2,9644	4,2644
		VII	-1,0118	1,08523	,982 -4,3690	2,3454
		0	4,4118	1,59461	,115 -,5212	9,3448
		I	2,9118	1,33582	,372 -1,2207	7,0442
		II	1,6618	,72143	,302 -,5700	3,8935
VII		III	-,3382	1,59461	1,000-5,2712	4,5948
		IV	-,1847	,58948	1,000-2,0083	1,6389
		V	1,6618	,85011	,517 -,9681	4,2916
		VI	1,0118	1,08523	,982 -2,3454	4,3690
		I	-,9167	2,62054	1,000-9,0234	7,1901
		II	-2,8333	2,13966	,888 -9,4525	3,7858
		III	-2,5000	2,87066	,988 -11,3805	6,3805
0		IV	-5,4605	2,06517	,152 -11,8492	,9282
		V	-5,7000	2,22360	,182 -12,5788	1,1788
		VI	-4,1500	2,40176	,669 -11,5800	3,2800
		VII	-5,3676	2,14594	,207 -12,0062	1,2709
		0	,9167	2,62054	1,000-7,1901	9,0234
		II	-1,9167	1,79017	,961 -7,4546	3,6213
		III	-1,5833	2,62054	,999 -9,6901	6,5234
I		IV	-4,5439	1,70043	,143 -9,8042	,7165
		V	-4,7833	1,88970	,194 -10,6292	1,0625
		VI	-3,2333	2,09643	,783 -9,7187	3,2521
		VII	-4,4510	1,79767	,217 -10,0122	1,1102
		0	2,8333	2,13966	,888 -3,7858	9,4525
		I	1,9167	1,79017	,961 -3,6213	7,4546
		III	,3333	2,13966	1,000-6,2858	6,9525
II		<b>IV</b>	<b>-2,6272*</b>	<b>,77614</b>	<b>,022 -5,0282</b>	<b>-,2262</b>
		V	-2,8667	1,13220	,194 -6,3692	,6359
		VI	-1,3167	1,45119	,985 -5,8060	3,1727
		VII	-2,5343	,97086	,164 -5,5377	,4691
		0	2,5000	2,87066	,988 -6,3805	11,3805
		I	1,5833	2,62054	,999 -6,5234	9,6901
III		II	-,3333	2,13966	1,000-6,9525	6,2858
		IV	-2,9605	2,06517	,840 -9,3492	3,4282
		V	-3,2000	2,22360	,837 -10,0788	3,6788

музички ритам

		VI	-1,6500	2,40176	,997	-9,0800	5,7800
		VII	-2,8676	2,14594	,883	-9,5062	3,7709
		0	5,4605	2,06517	,152	-,9282	11,8492
		I	4,5439	1,70043	,143	-,7165	9,8042
		II	<b>2,6272*</b>	<b>,77614</b>	<b>,022</b>	<b>,2262</b>	<b>5,0282</b>
IV		III	2,9605	2,06517	,840	-3,4282	9,3492
		V	-,2395	,98420	1,000	-3,2841	2,8052
		VI	1,3105	1,33892	,976	-2,8315	5,4525
		VII	,0929	,79330	1,000	-2,3612	2,5470
		0	5,7000	2,22360	,182	-1,1788	12,5788
		I	4,7833	1,88970	,194	-1,0625	10,6292
		II	2,8667	1,13220	,194	-,6359	6,3692
V		III	3,2000	2,22360	,837	-3,6788	10,0788
		IV	,2395	,98420	1,000	-2,8052	3,2841
		VI	1,5500	1,57232	,976	-3,3141	6,4141
		VII	,3324	1,14403	1,000	-3,2068	3,8715
		0	4,1500	2,40176	,669	-3,2800	11,5800
		I	3,2333	2,09643	,783	-3,2521	9,7187
		II	1,3167	1,45119	,985	-3,1727	5,8060
VI		III	1,6500	2,40176	,997	-5,7800	9,0800
		IV	-1,3105	1,33892	,976	-5,4525	2,8315
		V	-1,5500	1,57232	,976	-6,4141	3,3141
		VII	-1,2176	1,46044	,991	-5,7356	3,3003
		0	5,3676	2,14594	,207	-1,2709	12,0062
		I	4,4510	1,79767	,217	-1,1102	10,0122
		II	2,5343	,97086	,164	-,4691	5,5377
VII		III	2,8676	2,14594	,883	-3,7709	9,5062
		IV	-,0929	,79330	1,000	-2,5470	2,3612
		V	-,3324	1,14403	1,000	-3,8715	3,2068
		VI	1,2176	1,46044	,991	-3,3003	5,7356
		I	3,2500	3,03656	,962	-6,1437	12,6437
		II	-1,1389	2,47934	1,000	-8,8088	6,5311
		III	-1,2500	3,32638	1,000	-11,5403	9,0403
0		IV	-4,0219	2,39302	,700	-11,4248	3,3810
		V	-3,3000	2,57660	,904	-11,2708	4,6708
		VI	,0500	2,78305	1,000	-8,5595	8,6595
		VII	-3,7794	2,48662	,795	-11,4719	3,9131
		0	-3,2500	3,03656	,962	-12,6437	6,1437
		II	-4,3889	2,07436	,412	-10,8060	2,0282
квалитет певања		III	-4,5000	3,03656	,815	-13,8937	4,8937
	I	IV	<b>-7,2719*</b>	<b>1,97038</b>	<b>,008</b>	<b>-13,3674</b>	<b>-1,1765</b>
		V	-6,5500	2,18969	,066	-13,3239	,2239
		VI	-3,2000	2,42924	,890	-10,7150	4,3150
		VII	<b>-7,0294*</b>	<b>2,08306</b>	<b>,022</b>	<b>-13,4735</b>	<b>-,5854</b>
		0	1,1389	2,47934	1,000	-6,5311	8,8088
		I	4,3889	2,07436	,412	-2,0282	10,8060
	II	III	-,1111	2,47934	1,000	-7,7811	7,5588
		IV	<b>-2,8830*</b>	<b>,89935</b>	<b>,037</b>	<b>-5,6652</b>	<b>-,1009</b>
		V	-2,1611	1,31194	,721	-6,2197	1,8974

	VI	1,1889	1,68157	,997	-4,0131	6,3909
	VII	-2,6405	1,12498	,279	-6,1207	,8397
	0	1,2500	3,32638	1,000	-9,0403	11,5403
	I	4,5000	3,03656	,815	-4,8937	13,8937
	II	,1111	2,47934	1,000	-7,5588	7,7811
III	IV	-2,7719	2,39302	,942	-10,1748	4,6310
	V	-2,0500	2,57660	,993	-10,0208	5,9208
	VI	1,3000	2,78305	1,000	-7,3095	9,9095
	VII	-2,5294	2,48662	,971	-10,2219	5,1631
	0	4,0219	2,39302	,700	-3,3810	11,4248
	I	<b>7,2719*</b>	<b>1,97038</b>	<b>,008</b>	<b>1,1765</b>	<b>13,3674</b>
	II	<b>2,8830*</b>	<b>,89935</b>	<b>,037</b>	<b>,1009</b>	<b>5,6652</b>
IV	III	2,7719	2,39302	,942	-4,6310	10,1748
	V	,7219	1,14044	,998	-2,8061	4,2499
	VI	4,0719	1,55148	,159	-,7276	8,8715
	VII	,2425	,91923	1,000	-2,6012	3,0862
	0	3,3000	2,57660	,904	-4,6708	11,2708
	I	6,5500	2,18969	,066	-,2239	13,3239
	II	2,1611	1,31194	,721	-1,8974	6,2197
V	III	2,0500	2,57660	,993	-5,9208	10,0208
	IV	-,7219	1,14044	,998	-4,2499	2,8061
	VI	3,3500	1,82193	,596	-2,2862	8,9862
	VII	-,4794	1,32565	1,000	-4,5804	3,6216
	0	-,0500	2,78305	1,000	-8,6595	8,5595
	I	3,2000	2,42924	,890	-4,3150	10,7150
	II	-1,1889	1,68157	,997	-6,3909	4,0131
VI	III	-1,3000	2,78305	1,000	-9,9095	7,3095
	IV	-4,0719	1,55148	,159	-8,8715	,7276
	V	-3,3500	1,82193	,596	-8,9862	2,2862
	VII	-3,8294	1,69229	,324	-9,0646	1,4058
	0	3,7794	2,48662	,795	-3,9131	11,4719
	I	<b>7,0294*</b>	<b>2,08306</b>	<b>,022</b>	<b>,5854</b>	<b>13,4735</b>
	II	2,6405	1,12498	,279	-,8397	6,1207
VII	III	2,5294	2,48662	,971	-5,1631	10,2219
	IV	-,2425	,91923	1,000	-3,0862	2,6012
	V	,4794	1,32565	1,000	-3,6216	4,5804
	VI	3,8294	1,69229	,324	-1,4058	9,0646

Засновано на опаженим аритметичким срединама

\*. Просечна разлика је значајна на нивоу 0,05

Табела број 2: *Поређење група по вокалној способности – укупан скор*

ефекат	Вилксова ламбда	F	df хипотезе	df грешке
мерење	,993	,411 <sup>b</sup>	1,000	60,000

<b>мерење * општи успех</b>	<b>,930</b>	<b>4,517<sup>b</sup></b>	<b>1,000</b>	<b>60,000</b>	<b>,038</b>
мерење * успех из предмета Музичка култура	,966	2,129 <sup>b</sup>	1,000	60,000	,150
<b>мерење * група</b>	<b>,839</b>	<b>11,531<sup>b</sup></b>	<b>1,000</b>	<b>60,000</b>	<b>,001</b>
мерење * пол	,998	,134 <sup>b</sup>	1,000	60,000	,716
мерење * образовање мајке	,973	,421 <sup>b</sup>	4,000	60,000	,793
мерење * образовање оца	,905	1,045 <sup>b</sup>	6,000	60,000	,406
мерење * социјални статус	,966	1,054 <sup>b</sup>	2,000	60,000	,355
мерење * група * пол	,948	3,274 <sup>b</sup>	1,000	60,000	,075
мерење * група * образовање мајке	,991	,182 <sup>b</sup>	3,000	60,000	,908
мерење * група * образовање оца	,978	,672 <sup>b</sup>	2,000	60,000	,514
мерење * група * социјални статус	,995	,140 <sup>b</sup>	2,000	60,000	,869
мерење * пол * образовање мајке	,944	1,192 <sup>b</sup>	3,000	60,000	,321
мерење * пол * образовање оца	,981	,383 <sup>b</sup>	3,000	60,000	,765
мерење * пол * социјални статус	,987	,390 <sup>b</sup>	2,000	60,000	,679
мерење * образовање мајке * образовање оца	,899	1,350 <sup>b</sup>	5,000	60,000	,256
мерење * образовање мајке * социјални статус	,973	,562 <sup>b</sup>	3,000	60,000	,642
мерење * образовање оца * социјални статус	,979	,637 <sup>b</sup>	2,000	60,000	,532

## ПРИЛОГ БР.15

### ПОУЗДАНОСТ СКАЛЕ ЗА ПРОВЕРУ ВОКАЛНИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА

*Компонентна анализа Скале процене вокалне способности за прво мерење*

КМО

Kaiser-	
Meyer-Olkin.	931

Табела број 1: *Приказ компонентне анализе Скале за процену вокалних способности ученика за прво мерење*

комуналитети	иницијални	након екстракције
Репродуковање познате песме по слуху	1,000	,895
Репродуковање познате песме по слуху транспоноване за М3 навише	1,000	,726
Репродуковање познате песме по слуху транспоноване за М3 наниже	1,000	,760
Осетљивост ученика за тачност интонације	1,000	,831
Репродуковање задате мелодијске фразе.	1,000	,791
Репродуковање исте мелодијске фразе у промењеном тонском роду	1,000	,644
Емоционална осетљивост за слушањем песме у тренутку извођења	1,000	,674
Емоционална осетљивост и жеља за певањем.	1,000	,637
Емоционална реактивност на музичке утиске.	1,000	,378
Способност ученика да тачно репродукује познату бројалицу.	1,000	,703
Способност ученика да одржава промењени темпо познате бројалице.	1,000	,816
Способност ученика да одржава темпо задатог музичког ритма.	1,000	,791
Дисање	1,000	,616
Обим гласа	1,000	,698
Боја гласа	1,000	,655
Изражајно	1,000	,704

Увидом у Табелу број 1 уочавамо да све ставке имају високе комуналитете што говори да све припадају истом домену.

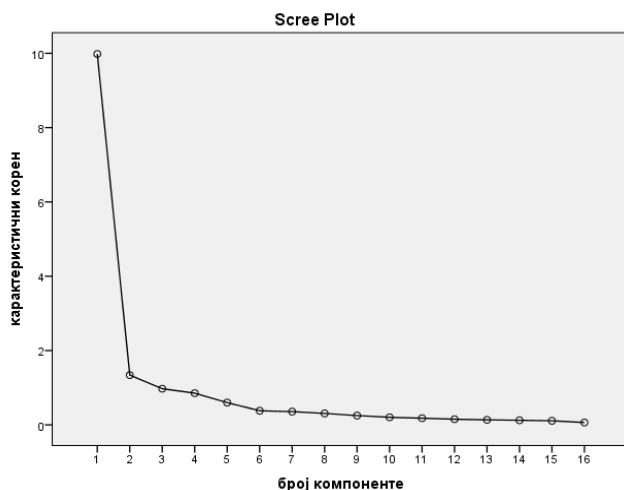


Табела број 2: *Приказ значајних компоненти Скале за процену вокалних способности ученика*

Укупна објашњена варијанса								
компонента	иницијални карактеристични коренови			карактеристични коренови екстракције			након карактеристични коренови ротације	
	% варијансе	кумулативни %	укупно	кумулативни %	% варијансе	кумулативни %	укупно	
1	9,982	62,390	2,390	9,982	62,390	62,390	9,341	
2	1,339	8,367	0,757	1,339	8,367	70,757	7,084	
3	,973	6,080	6,837					
4	,852	5,326	2,163					
5	,598	3,737	5,900					
6	,379	2,370	8,271					
7	,356	2,223	0,494					
8	,308	1,926	2,419					
9	,249	1,559	3,979					
10	,203	1,267	5,246					
11	,179	1,120	6,365					
12	,151	,944	7,309					
13	,134	,840	8,149					
14	,123	,771	98,919					
15	,109	,680	9,600					
16	,064	,400	00,000					

Из табеле број 2 објашњене варијансе видимо да се по Гутман-Кајзеровом критеријум јединичног корена издвајају две значајне компоненте које све заједно објашњавају 70,76% варијансе иницијалног скупа ставки. С обзиром да прва објашњава знатно више варијансе (62,39%) него преостала можемо рећи да *Скале за процену вокалних способности ученика* има један главни предмет мерења.

Графикон број 1: *Приказ главне компоненте мерења – Репродковање песме по слуху*



Анализом Скри-плота (скри-дијаграма) потврђује се претпоставка о једном главном предмету мерења и сугерише решење са једном значајном главном компонентом.

Табела број 3: *Корелација са главном компонентом - Репродуковање познате песме по слуху*

матрица компоненти	компонента	
	1	2
Репродуковање познате песме по слуху	,895	-,305
Осетљивост ученика за тачност интонације	,874	-,260
Репродуковање задате мелодијске фразе.	,865	-,207
Изражајно	,830	,123
Обим гласа	,827	-,118
Репродуковање познате песме по слуху транспоноване за малу терцу навише	,814	-,253
Емоционална осетљивост за слушањем песме у тренутку извођења	,811	,124
Репродуковање познате песме по слуху транспоноване за малу терцу наниже	,798	-,351
Емоционална осетљивост и жеља за певањем.	,794	
Боја гласа	,793	-,164
Репродуковање исте мелодијске фразе у промењеном тонском роду	,781	-,187
Дисање	,778	,104
Способност ученика да одржава промењени темпо познате бројалице.	,776	,463
Способност ученика да тачно репродукује познату бројалицу.	,754	,368
Способност ученика да одржава темпо задатог музичког ритма.	,630	,628
Емоционална реактивност на музичке утиске.	,547	,281

Увидом у матрицу неротираних компоненти видимо да све ставке врло високо корелирају са првом главном компонентом што поткрепљује претпоставку једног главног предмета мерења, односно хомогености теста.

Табела број 4: *Однос главне компоненте са осталим параметрима скале за процену вокалних способности ученика*

матрица склопа	компонента	
	1	2
Репродуковање познате песме по слуху	984	
Репродуковање познате песме по слуху транспоноване за малу терцу наниже	961	,155
Осетљивост ученика за тачност интонације	922	
Репродуковање познате песме по слуху транспоноване за малу терцу навише	870	
Репродуковање задате мелодијске фразе.	859	
Репродуковање исте мелодијске фразе у промењеном тонском роду	776	
Боја гласа	761	
Обим гласа	738	143
Емоционална осетљивост и жеља за певањем.	498	386
Изражајно	488	442
Емоционална осетљивост за слушањем песме у тренутку извођења	473	437
Дисање	469	400
Способност ученика да одржава темпо задатог музичког ритма.	,189	995
Способност ученика да одржава промењени темпо познате бројалице.		843
Способност ученика да тачно репродукује познату бројалицу.	175	717
Емоционална реактивност на музичке утиске.	113	538

*У анализи је коришћена direct oblimin ротација.*

Из матрице склопа видимо да је прва главна компонента највише засићује ставке вокалних способности и квалитета певања а у нешто мањој мери остале ставке. Друга главна компонента засићује ставке које се односе на музички ритам и емоционалну способност ученика.

Табела број 5: *Корелација главних компоненти скале за проверу вокалних способности ученика*

матрица структуре	компонента	
	1	2
Репродуковање познате песме по слуху	<b>945</b>	554
Осетљивост ученика за тачност интонације	<b>912</b>	562
Репродуковање задате мелодијске фразе.	<b>888</b>	585
Репродуковање познате песме по слуху транспоноване за малу терцу наниже	<b>864</b>	447
Репродуковање познате песме по слуху транспоноване за малу терцу навише	<b>852</b>	517
Обим гласа	<b>828</b>	606
Боја гласа	<b>807</b>	551

Репродуковање исте мелодијске фразе у промењеном тонском роду	<b>802</b>	528
Изражајно	<b>765</b>	748
Емоционална осетљивост за слушањем песме у тренутку извођења	<b>747</b>	734
Емоционална осетљивост и жеља за певањем.	<b>740</b>	698
Дисање	<b>720</b>	695
Способност ученика да одржава промењени темпо познате бројалице.	620	<b>900</b>
Способност ученика да одржава темпо задатог музичког ритма.	435	<b>877</b>
Способност ученика да тачно репродукује познату бројалицу.	625	827
Емоционална реактивност на музичке утиске.	450	609

Из матрице структуре видимо да постоје високе просте корелације ставки са обе главне компоненте што указује да се ради о једном предмету мерења.

Табела број 6: *Корелација изолованих компоненти*

матрица корелације компоненти		
компонента	1	2
1	1,000	,627
2	,627	,000

Корелација између изоловане две компоненте је врло висока што указује на то да се ради о јединственом предмету мерења.

ЗАКЉУЧАК: На основу свега наведеног можемо рећи да је скала процене вокалних способности високо репрезентативна, хомогена и конструктно валидна, односно да мери вокалне способности ученика, те да се на основу ње може рачунати *један укупан скор*.

Табела број 7: *Поузданост и хомогеност скале процене вокалних способности ученика*

Поузданост и хомогеност					
мерење		Кромбахова $\alpha$		Н1	N ставки
			на стандардизованим ставкама		
иницијално	<b>укупна скала</b>	<b>,958</b>	<b>,959</b>	<b>,592</b>	<b>16</b>
	вокалне способности	,933	,934	,780	4
	музичка меморија	,906	,906	,828	2
	емоционална способност	,814	,815	,595	3
	музички ритам	,900	,901	,752	3
	квалитет певања	,896	,902	,697	4

финално	<b>укупна скала</b>	<b>,974</b>	<b>,974</b>	<b>,703</b>	<b>16</b>
	вокалне способности	,960	,962	,862	4
	музичка меморија	,933	,933	,875	2
	емоционална способност	,913	,914	,799	3
	музички ритам	,950	,950	,864	3
	квалитет певања	,929	,930	,768	4

Из претходне табеле видимо да је Скала процене вокалних способности високо поуздан мерни инструмент (у оба мерења). Исто можемо рећи и за сваку од 5 супскала које се могу издвојити из ње. Хомогеност скале у целини (а и супскала) посматрана као просечна интерајтемска корелација  $H1$  је такође висока.