РАЗУМЕВАЊЕ МУЗИЧКИХ ПОЈМОВА ТЕМПО И ИНСТРУМЕНТ У ТРЕЋЕМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт *У раду се бавимо испитивањем квалитета знања, односно нивоа усвојености појмова темпо и инструмент у настави музичке културе у трећем разреду основне школе. Квалитет знања смо дефинисали кроз различите нивое разумевања одабраних појмова. Осим теоријских разматрања општих питања у вези са процесом музичког образовања у основној школи, у доступној методичкој литератури, аутори се не баве проблемом развоја појмова у настави музичке културе. У овом смислу се може рећи да рад отвара нову област истраживања у методици музичке културе. Такође, један од важних циљева рада је да укаже на конкретне наставне поступке који би допринели ефикаснијем развоју музичких појмова. Добијени резултати показују да се знање већине ученика трећег разреда у односу на појам темпо (и појам инструмент) налази на почетном, претпојмовном нивоу и на нивоу знања вербалне дефиниције. По томе судећи, настава музичке културе у трећем разреду основне школе недовољно уважава или пак не препознаје особену природу музичког сазнавања и његову развојну димензију у односу на друге школске предмете. Развој научних појмова у настави музичке културе почиње од спонтаних музичких доживљаја, али је за разумевање појмова и њихову ефикасну примену неопходно мисаоно ангажовање ученика и прерада како звучних, претпојмовних представа, тако и теоријских знања.*

Кључне речи: музички појмови, темпо, инструмент, процес сазнавања, настава музичке културе.

UNDERSTANDING MUSICAL CONCEPTS OF TEMPO AND INSTRUMENT IN THE THIRD GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract *The paper deals with examining the quality of knowledge, i.e. the levels of internalization of the concepts tempo and instrument taught within the subject Musical Culture in the third grade of elementary school. The quality of knowledge we defined by different levels of understanding the selected concepts. Apart from theoretical*

considerations of general questions regarding the process of musical education in elementary school, in the available methodology literature the authors do not discuss the problem of concepts development in Musical Culture teaching. Hence, it can be safely said that this paper opens a new research field in the area of methodology of Musical Culture teaching. Additionally, one of the important aims of our work is to stress concrete teaching procedures which can stimulate a more efficient development of musical concepts. The obtained results show that the knowledge of the majority of the third-grade students of the concept tempo (and instrument) is on the initial pre-conceptual level, and the level of knowing verbal definitions. According to this, the teaching of Musical Culture in the third grade of elementary school insufficiently recognizes the unique nature of musical acquisition and its developmental dimension, in comparison to other school subjects. The development of scientific concepts in Musical Culture teaching starts with spontaneous musical experiences, but for understanding the concepts, and their efficient application, necessary is the student's thoughtful engagement and processing of sound and pre-conceptual knowledge as well as theoretical knowledge

Keywords: musical concepts, tempo, instrument, the process of cognition, Musical Culture teaching.

ПОНИМАНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ТЕРМИНОВ ТЕМП И ИНСТРУМЕНТ В ТРЕТЬЕМ КЛАССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Резюме

В работе исследуется качество знаний, вернее уровень усвоенности терминов темп и инструмент в обучении музыке в третьем классе начальной школы. Качество знаний определяется на основе уровня понимания выбранных терминов. Помимо теоретических обсуждений общих вопросов, касающихся процесса музыкального образования в начальной школе, в доступной методической литературе не рассматривается проблема формирования понятий в обучении музыкальной культуре. В этом смысле можно сказать, что данная работа открывает новую область исследования в методике преподавания музыкальной культуры. Кроме того, авторы ставят своей целью указать на конкретные методы обучения, которые способствуют эффективному развитию музыкальных понятий. Полученные результаты показывают, что знание о терминах темп и инструмент у большинства учеников третьего класса находится на начальном уровне, на уровне знаний вербальных определений. На основании этого можно сделать вывод, что обучение музыкальной культуре в третьем классе начальной школы, в отличие от других учебных предметов, недостаточно признает своеобразный характер музыкального познания и его развивающих и формирующих потенциалов. Формирование научных понятий в преподавании музыкальной культуры начинается от спонтанного музыкального опыта, но для полного понимания понятий и их эффективного применения

необходима мыслительная деятельность учащихся и переработка не только звуковой и допонятийной стороны, но и теоретических знаний.

Ключевые слова: *музыкальные термины, темп, инструмент, процесс обучения, преподавание музыкальной культуры.*

Уместо увода

Тежиште наставе музичке културе у млађим разредима основне школе је на васпитним циљевима. Њихово маргинализовање, и наметање образовно-сазнајних аспеката као доминантних може довести до негативних последица у читавом музичком развојном процесу. Такве тенденције и ставови истакнутих музичких педагога, међутим, не искључују могућност усклађивања васпитних, функционалних и образовних задатака наставе, међу којима није пожељно направити јасну дистинкцију, поготово на млађем школском узрасту. Напротив, остваривање равнотеже у њиховом постављању и реализацији, уважавање особености развојних карактеристика усвајања знања у настави музичке културе, као и особеног односа између чулне и когнитивне стране у овом процесу јесу циљеви нове концепције наставе/образовања. У односу на то, програмски захтеви који предвиђају усвајање елементарних знања и развијање интересовања за музику не умањују значај разумевања појмова у области музичке писмености за цео развојни процес сазнавања.

Карактеристике процеса сазнавања у настави музичке културе

Савремена схватања образовног процеса као најважнију промену у односу на традиционалну концепцију наставе истичу „померање тежишта са наставних садржаја на јасно дефинисане исходе учења, са наставних програма на сам образовни процес и његове резултате.“ (Pešić i sar., 2009: 62). Као важне компоненте и исходи савременог образовног процеса, подвлаче се сврсисходност и применљивост знања и развој аналитичког, креативног и критичког мишљења ученика.

У предмету музичка култура, овај заокрет или промена у перспективи разумевања процеса наставе/учења и знања ученика огледа се у новој концепцији постојећих програмских садржаја чија је основна намера да уважи специфичност музичких садржаја (у односу на друге школске предмете), а затим да у настави оствари одговарајуће релевантне активности. Без обзира на уметничку вредност која их обједињује, музички садржаји су хетерогени по својој формалној структури и појединачним компонентама музичког израза. У Образовним стандардима они су операционализовани на два основна начина; први – кроз дефинисање четири

области постигнућа: Знање и разумевање (музичко знање), Слушање музике (музичка аперцепција), Музичко извођење и Музичко стваралаштво, и други – дефинисањем јединствених и заједничких дескриптора у свакој од њих (музичка писменост, извођачки састави, епохе, музичко-сценска и концертна музика, жанрови и народна музика) (*Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja za nastavni predmet Muzička kultura*, 2010).

За разлику од досадашње концепције наставног програма, циљеви наставе/учења у области музичких знања и дескриптора музичке писмености проширени су изван оквира препознавања и репродуковања тонских трајања, опажања и интонирања тонских висина из нотног текста, на контекст музичког догађаја, препознавање везе између музичких елемената и музичког израза, разумевање сложенијих елемената музичке писмености и њихову изражајну и естетску примену (*Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja za nastavni predmet Muzička kultura*, 2010). У области Музичко знање и разумевање, у оквиру дескриптора Елементи музичке писмености и Музички инструменти, извођачки састави, захтеви на основном нивоу постигнућа подразумевају да ученик познаје основне елементе музичке писмености, познаје контекст музичког догађаја, опише „основне карактеристике музичких инструмената, гласова, њихову поделу и разликује вокалне, инструменталне и вокално-инструменталне саставе“ (*Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja za nastavni predmet Muzička kultura*, 2010: 15). Основни ниво у области Слушање музике подразумева да ученик, на основу слушања музичких примера, препознаје темпо, динамику, врсту такта, форму и карактер слушаног дела, као одреднице у оквиру дескриптора Музичка писменост. У истој области, у домену Инструменти, гласови, састави, ученик је остварио основни ниво постигнућа уколико препознаје инструменталне групе, појединачне инструменте и врсте гласова, као и инструменталне и вокалне саставе.

Као трећи, кључни елемент иновираних концепција предмета музичка култура у основној школи (осим области и дескриптора) појављује се захтев за међусобно повезивање различитих области постигнућа у току процеса наставе/учења на сваком часу. Присуство и обједињавање четири области рада управо је важна методичка специфичност наставе музичке културе (Ivanović, 2007). Усвојена знања у оквиру једне области, на пример, кроз певање песама по слуху, ученик примењује у осталим доменима: у свирању на дечјим инструментима, стварању једноставних музичких целина или приликом слушања одређене композиције.

Кад је реч о појмовном учењу у области музичке културе, и посебно у области музичке писмености, оно такође има особености које проистичу из уметничког карактера музичких наставних садржаја и њихове специфичне природе у односу на остале школске предмете. Рад на развоју појмова у области музичке писмености, односно музичко описмењавање ученика, почиње у трећем разреду (уместо од првог разреда, као што је случај у другим школским предметима). Музичка писменост подразумева усвајање основних појмова – трајање тонова (четвртина ноте, осмина ноте, половина ноте и одговарајуће паузе), тонске висине у обиму ц1-

г1, линијски систем, виолински кључ, такт, темпо, динамика, који су неопходни за реализацију осталих области рада.

Периоду појмовног музичког описмењавања претходи значајна припремна фаза која се реализује у току првог и другог разреда основне школе¹. У овим разредима, наставне активности – певање и свирање песама по слуху и слушање композиција из различитих домена, имају за циљ да ученици стекну критичну масу музичког искуства првенствено у виду непосредног аудитивног и емоционалног доживљаја. Ова врста искуства се у методици наставе музичке културе означава и термином музичких наслага. У оквирима теорије појмовног и општег когнитивног развоја Виготског (Vigotski, 1996), припремну фазу музичког описмењавања можемо да окарактеришемо као фазу стварања спонтаних музичких појмова код ученика, и у развојном смислу је можемо назвати претпојмовном или фазом музичких комплекса. По својој психолошкој и сазнајној природи, музички претпојмови имају карактер синкретичких и површних музичких опажаја који су директно доступни кроз аудитивни и непосредни, емоционални однос према вокалној или инструменталној композицији у целини – на пример, доживљај композиције као брзе или споре, полетне, веселе или тужне.

Према Ивићу, настава не сме да падне у грешку да учење научних појмова сведе на проширивање и богаћење дејег чулно-практичног искуства или да учење научних појмова сведе на процес механичког учења нових знања, претежно чињеничког типа (Ivić, 1984). У случају музичке културе то би значило да настава не сме да учење музичких појмова сведе на несистематично и једноставно додавање нових музичких представа или наслага (на пример, пасивним слушањем музике, извођењем песама са изостанком етапе изражајног дотеривања и без изражајне интерпретације) или, пак, да учење музичких појмова сведе на процес механичког учења. Наставницима у пракси нису страни примери музичких „вербализама“ у којима ученици знају да напишу ноте и прочитају нотни запис, али не и да тонове разликују слушањем/опажањем, знају појам и дефиницију темпа, а притом га не препознају у слушаном примеру или не могу да окарактеришу композицију преко ове димензије, и сл.

На готово истовестан начин, Ројко (Roјko, 2012) издваја два погрешна приступа у настави музичке културе. С једне стране, „знати, на пример, из нотне

¹ С обзиром на то да је у настави музичке културе припремна фаза или фаза изграђивања спонтаног појма смештена (у односу на друге школске дисциплине) у почетни школски узраст, може се поставити питање спонтаних музичких појмова пре поласка у школу. Да ли можемо да се ослонимо на то да спонтано музичко образовање деца могу да стекну изван систематског школског утицаја, у својим породицама. Ово питање, с друге стране, отвара могућност за деловање предшколских установа, посебно с аспекта равноправне улоге коју музичко васпитање с осталим областима има у когнитивном и емоционалном развоју детета. Нови Закон о предшколском васпитању и образовању из 2010. године указује на значај интеграције циљева, задатака и исхода образовног процеса на свим нивоима, којом би се деци омогућила „интегрисана изградња слике света и стицање и развој система знања и појмова“ (*Posebne osnove školskog programa za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2003).

слике именовати неки интервал или трозвук, или лествицу, а немати о томе адекватну звучну слику (дакле: слушни појам), значи немати право знање (видети у: Rojko, 1982, 84-131)“ (Rojko, 2012: 50). С друге стране, ученик није музички описмењен у правом смислу те речи уколико „у својој свести нема успостављен систем музичких појмова потребних за свесно читање и слушање (разумевање) музике“ (Rojko, 2012: 48).

За разлику од спонтаног или претпојмовног нивоа, појмовни ниво овладаности композицијом нужно подразумева мисаону активност ученика, тј. активно сазнавање музике посредовано системом музичких појмова, и у њима установљених значења. Према Виготском, ефикасан развој, односно усвајање научних појмова у току школског учења, почиње управо од оних квалитета когнитивног функционисања који се у оквиру дечјих претпојмова (Vigotski, 1996), у овом случају – спонтаног доживљаја музике (или одређене композиције), још нису развили. То је управо могуће захваљујући специфично људској способности учења и развоја путем подражавања – „средишњи чинилац целе психологије учења и јесте могућност подизања у сарадњи на виши интелектуални ступањ“ (Vigotski, 1996: 188). У педагошком, кооперативном односу између наставника и ученика, наставник преузима на себе функцију контроле и вођења дечјих интелектуалних активности. Наставник одабира и поставља задатке, зауставља дете у процесу решавања проблема, поставља питања која га подстичу на размишљање о начину решавања задатка, упозорава га на будуће тешкоће (Rosandić, 1995). На овај начин интелектуални развој и напредовање ученика се појављују кроз заједничку активност ученика и наставника, односно кроз заједничко извођење сложених мисаоних операција у функцији усвајања одређених школских садржаја или система појмова.

У музичкој култури, сазнајна или појмовна компонента се остварује кроз активности као што су: дефинисање одређеног музичког елемента, уочавање такта, темпа, ритмичких вредности које се налазе у мелодији, имена тонова и начина њиховог певања, усвајање песме из нотног текста на основу знања о томе шта је такт и о врстама такта, тонским висинама, трајању нота, динамичким ознакама, затим препознавање појединачних елемената у новим композицијама, односно уочавање посебних својстава која сваки од музичких елемената има у датој композицији итд.

Различитост или условна контрадикторност која постоји између претпојмовног и појмовног разумевања музике јесте околност која је за наставу из овог предмета значајна на више начина. У првом смислу, омогућава нам да разумемо почетну позицију ученика са које почиње њихово појмовно музичко образовање, и како се ова позиција разликује у односу на циљ наставе музике дефинисаног као развијање интересовања, музичке осетљивости и креативности ученика и њихово оспособљавање за разумевање могућности музичког изражавања, али и у односу на крајњи циљ образовања – „моделовање профила особе: која мисли, која уме да слуша, да изрази себе, да ствара и тражи лепо у животу...“ (Ivanović, 2007: 5).

Као друго, уколико парафразирамо Ивића, постојање разлике између чулних представа и музичких појмова, њено разумевање и пре свега систематско и планско одржавање у процесу наставе представљају кључни фактор за конципирање

или осмишљавање ефикасне наставе (Ivić, 1984). С обзиром на уметнички карактер предмета, емоционални доживљај представља релевантну активност у процесу учења музичке културе (Ivić, Pešikan i Antić, 1999). Стога би мисаона или појмовна активност ученика требало да се одвија упоредо и на основама емоционалних реакција. Такође, према Богнару и Матијевићу, сазнајни процес у музичкој настави требало би усмеравати искључиво у правцу од доживљаја ка свесној мисаоној активности, при чему у исто време треба водити рачуна да усвајање знања не остане на нивоу спонтаног доживљаја, али и да доживљајни аспект не буде занемарен (Bognar i Matijević, 2005). Другим речима, појмовно знање и непосредни, перцептивно-емотивни доживљај представљају две тесно повезане димензије које у узајамној вези обогаћују једна другу – когнитивна димензија или знање о композицији на нивоу музичких елемената проширује и продубљује емотивни доживљај, и у исто време емотивни доживљај представља полазну основу за когнитивну димензију односа према композицији. На пример, елементи музичког израза (ритам, темпо и др.), појединачно и у узајамном деловању, одређују карактер композиције (одлучна), карактер композиције утиче на музички доживљај ученика, а на основу музичког доживљаја се стварају нове представе и формирају нови појмови (усвајање појма 2/4 такт на основу доживљаја ритма хода, односно ритма марша, с асоцијацијама на равномерно кретање и умерени темпо који подвлачи карактер марша).

Приметимо да би укидање разлике између емоционалног доживљаја и мисаоне активности ученика, и свођење наставе на једно или друго, сâмо музичко образовање банализовало на пуки спонтани доживљај, или пак на нефункционални „вербализам“.

Настава музичке културе у млађим разредима основне школе, у односу на друге школске предмете, издваја се према две основне карактеристике: припремно, претпојмовно музичко описмењавање се одвија у прва два разреда, да би се, потом, у трећем разреду настава усмерила у правцу развоја музичких појмова, те успешно музичко описмењавање и разумевање појмова претпоставља стални двосмерни процес између непосредног, аудитивно-представног и когнитивно-дживљајног разумевања музике. Имајући то у виду, у раду смо били заинтересовани да испитамо да ли и у којој мери настава музичке културе у трећем разреду основне школе има наведене карактеристике, односно на који начин се присуство ових карактеристика манифестује у музичком знању ученика.

Методологија истраживања

Проблем истраживања у овом раду је испитивање усвојености музичких појмова темпо и инструмент под утицајем наставе у трећем разреду основне школе.

У методичкој литератури у области музичке културе нису доступни радови који се експлицитно баве проблемом развоја појмова у настави музичке културе. У

великом броју радова, аутори се дотичу овог питања у виду начелних препорука за наставни рад, или пак у виду теоријских анализа онога што је важно за комплетно музичко образовање, сагледавајући само један од аспеката сазнајног процеса у музичкој настави (Rojko, 2012; Stanković, 2002; Vasiljević, 2000). Отуда је ово истраживање замишљено као експлоративно, са циљем да се на примеру појмова темпо и музички инструмент стекне општи увид у процес развоја појмова у области музичке писмености у трећем разреду основне школе.

Програмски задаци у оквиру дескриптора музичка писменост за појам темпо дефинисани су као способност повезивања знања о темпу са музичким примером. У односу на то, у овом истраживању усвојеност појма темпо испитујемо на три нивоа. На првом, најнижем нивоу, од ученика се очекује да разликује две композиције у односу на брзину извођења. У контрасту или упоредном слушању две композиције различитог темпа, овај ниво препознавања представља претпојмовни ниво или спонтано знање о темпу композиције. На другом нивоу испитује се да ли ученици знају вербалну дефиницију појма темпо. Коначно, на трећем нивоу од ученика се тражи да одреде темпо композиције на основу слушања музичког примера. Овај ниво подразумева способност повезивања чулног сазнања и одговарајућег теоријског знања (знања дефиниције) о музичком елементу са звучним примером.

За разлику од појма темпо, програмски задаци за појам инструмент одређени су само на претпојмовном нивоу, као препознавање различите тонске боје инструмената, али и препознавање композиције коју су слушали на основу карактеристичног одломка или инструмента који изводи композицију. Сходно томе, разумевање појма музички инструмент испитујемо као способност да се одређени инструмент препозна на основу асоцијација на ванмузичке представе, тј. одређене улоге коју инструмент има у дочаравању ванмузичких садржаја, и то у две ситуације – опажање инструмената у познатом слушном примеру и препознавање инструмента у новој композицији. Приликом избора непознате композиције вођено је рачуна да она по својим карактеристикама одговара захтеву препознавања инструмента у сличном тематском контексту.

Овако дефинисан циљ истраживања садржи низ питања. Да ли код ученика постоји повезаност између различитих нивоа разумевања појма темпо, и на који начин се ова повезаност изражава? У којој мери ученици опажају темпо у слушаним примерима – у једној конкретној композицији и на основу поређења контрастних композиција? У којој мери ученици препознају одређени инструмент (који су претходно учили) у слушним примерима – у познатој композицији и новој композицији. На који начин су међусобно повезани разумевање појма темпо и појма музички инструмент?

Додатно, важни циљеви овога рада су да на основу конкретних емпиријских налаза и података покуша да илуструје теоријске принципе и начела развоја музичких појмова, а затим да укаже на конкретне наставне поступке којима то може да се оствари.

Музички примери – „Валцер цвећа“ П. И. Чајковског, „Карневал животиња“ К. Сен-Санса и „Октобар“ и „Новембар“ из циклуса „Годишња доба“ П. И. Чајковског, преузети су из програмских садржаја музичке културе за трећи разред основне школе. Трећи музички пример који се користи у тесту, композиција „Бадинери“ (став Оркестарске свите бр. 2 у h-molu) Ј. С. Баха није обухваћена програмом, али по карактеру, дужини трајања и осталим параметрима одговара дефинисаним програмским захтевима за трећи разред основне школе.

За потребе истраживања конструисан је тест знања који сачињавају питања у вези са дефинисањем и опажањем темпа и препознавањем инструмената у одабраним музичким примерима. Тест садржи четири слушна питања и једно питање теоријског типа. Питања су формулисана у форми вишеструког избора. Задаци у тесту засновани су на програмским садржајима у области слушања музике у оквиру дескриптора музичке писмености и инструмената.

Узорак представљају ученици трећег разреда две градске основне школе у Јагодини – укупно 91 ученик. Истраживање је обављено крајем школске године 2013-14, након реализације планираних наставних садржаја.

Резултати и дискусија

Имајући у виду различите програмске захтеве у односу на појмове темпо и инструмент, добијене резултате излажемо и интерпретирамо најпре за сваки појам посебно, а потом у завршном делу дискусије дајемо упоредну анализу постигнућа ученика за оба појма.

Табела 1. Постигнуће ученика на три нивоа разумевања појма темпо

Одговори ученика	Први ниво f (%)	Други ниво f (%)	Трећи ниво f (%)
Тачно	85 (93,4)	53 (58,2)	16 (17,6)
Нетачно	6 (6,6)	38 (41,8)	75 (82,4)
Укупно f (%)	91 (100)	91 (100)	91 (100)

У задатку препознавања темпа на основу слушања и упоређивања две контрастне композиције, готово сви ученици су били у стању да правилно направе разлику између две задате композиције „Октобар“ и „Новембар“ П. И. Чајковског – 85 (93,4%) ученика је тачно одредило да је композиција „Новембар“ бржа од композиције „Октобар“. Овај ниво музичког захтева се заснива на једноставном, перцептивном или слушном упоређивању две конкретне композиције те одговара претпојмовном или спонтаном препознавању брзине извођења композиције.

Иначе, у настави музичке културе тип задатка упоредног слушања контрастних композиција користи се са циљем да ученицима олакша опажање музичких елемената, у овом случају темпа. Висок проценат тачних одговора који је добијен на овом питању је резултат који непосредно производи, и у складу је са претпојмовном природом постављеног захтева.

На другом нивоу разумевања појма темпо, забележен је пад у броју тачних одговора – за 32 (35,2%). Од укупног броја испитиваних ученика, 53 (58,2%) ученика су тачно одредили дефиницију темпа. Остали ученици су појам темпа изједначавали са јачином или начином извођења композиције.

У односу на ниво знања дефиниције, на највишем нивоу разумевања појма темпо забележен је пад од 37 (40,6%) у броју тачних одговора. Наиме, при одређивању темпа композиције „Валцер цвећа“, само 16 (17,6%) ученика је било успешно и препознало је да је композиција изведена у брзом темпу, односно 75 (82,4%) ученика је погрешно одредило темпо композиције. У највећем броју случајева, ученици су композицију „Валцер цвећа“ оценили као умерену, и то 70 (77,85%) ученика. Тип грешке коју је у односу на ово питање направио највећи број ученика открива нам у исто време извор и врсту тешкоће коју су ученици имали. У овим одговорима наместо правилног разумевања темпа и његовог идентификовања у конкретној композицији, ученици су композицију проценили на нивоу музичке представе, тј. на претпојмовном нивоу. Они су наместо темпа композиције оцењивали њен карактер, односно одговарали су на основу доживљаја композиције у целини. Ритам валцера, динамичка нијансирања, колористички контрасти су у односу на темпо били доминантнији у стварању општег утиска, и ученици нису могли да издвоје и препознају темпо као задати елемент.

На основу добијених података можемо да утврдимо правилно и значајно опадање у разумевању појма темпа од скоро потпуног препознавања на претпојмовној или чисто слушној равни до одсуства разумевања у појмовној, односно когнитивно-дживљајној равни. У односу на појам темпо, готово сви ученици на крају трећег разреда се још увек налазе на нивоу музичких представа, другим речима, нису усвојили појам темпа (табела 1). Ученици препознају да је једна композиција бржа него друга композиција (када су дате у контрасту), али при постављању конкретног задатка слушањем једне композиције темпо одређују на основу доживљаја композиције у целини, при чему се музичка представа брзе композиције изједначава са музичком представом веселе композиције, односно знања остају на нивоу музичког претпојма.

Уколико наведене резултате упоредимо на нивоу корелација између успеха на појединим нивоима сложености задатака, такође можемо да утврдимо извесне правилности. Између успеха ученика на суседним нивоима захтева – првом и другом (претпојмовни и ниво дефиниције), постоји статистички значајна повезаност ($\chi^2=8.959$, $df = 1$, $p<0.05$, $p = 0.003$). У исто време, између успеха ученика на другом и трећем (ниво дефиниције и аналитичко слушање), односно на првом и трећем нивоу (претпојмови ниво и аналитичко слушање), нису утврђене статистички значајне разлике ($\chi^2 = 0.145$, $df = 1$, $p>0.05$, $p = 0.704$; $\chi^2 = 0.004$, $df = 1$, $p>0.05$, p

= 0.951). Према томе, поседовање музичке представе о брзини композиције или, пак, препознавање темпа на нивоу дефиниције – нису систематски повезани са способношћу аналитичког слушања. Заправо, спонтано музичко разумевање или вербално знање одређеног музичког појма, у овом случају појма темпо, сами по себи не представљају довољне услове за његово истинско разумевање.

Уколико додатно анализирамо индивидуално постигнуће ученика на три нивоа разумевања, можемо да утврдимо да у групи ученика који нису тачно препознали темпо композиције у претпојмовној, представној равни нема ученика (изузев једног, 6,3%) који су темпо препознали у когнитивној равни. Другим речима, способност препознавања брзине у претпојмовној равни представља нужан, мада не и довољан услов за развој способности аналитичког слушања (или појмовног разумевања музичког елемента темпо). Сличан закључак се, међутим, не може извести у односу на ниво знања вербалне дефиниције. У групи ученика који нису знали и који су знали вербалну дефиницију темпа, приближан број ученика (њих 6, 15,8%, односно 10, 18,9%) био је успешан у аналитичком слушању. У наизглед неочекиваном одступању између два претходно наведена налаза, у ствари, откривамо изузетно важну особеност развоја знања у настави музичке културе, а која се тиче примарне и кључне улоге коју има фаза претпојмовног опажања музичких појава. Специфичност и предност сазнајног процеса у настави музичке културе односи се на поступак стицања знања на основу чулног сазнања, односно звучних представа, перципираних непосредно на часу обраде новог градива или на основу претходно стеченог музичког искуства (Vukićević i Stanojević, 2014).

Табела 2. Постигнуће ученика у препознавању инструмента у слушним примерима

Појам → Одговори ученика ↓	Инструмент	
	позната композиција f (%)	непозната композиција f (%)
Тачно	63 (69,2)	71 (78)
Нетачно	28 (30,8)	20 (22)
Укупно f (%)	91 (100)	91 (100)

У односу на појам музички инструмент, у задатку са познатом композицијом („Птице“, одломак из „Карневала животиња“ Камија Сен-Санса) флауту су успешно препознала 63 (69,2%) ученика (табела 2), док је у задатку са непознатом композицијом, али препознатљивом по својој изражајности (оркестарска композиција „Бадинери“ Ј. С. Баха) број тачних одговора нешто већи и износи 71 (78%). Податак да разлика између броја ученика који су тачно одговорили и који нису тачно одговорили на оба задатка није статистички значајна ($\chi^2 = 2.437$, уз степен слободе $df = 1$, на нивоу значајности $p > 0.05$, $p = 0.119$) упућује нас на закључак да се у оба задатка заправо ради о препознавању флауте на контекстуалном и уједно претпојмовном нивоу. Ученици су флауту препознали на основу нежног, пасторалног звука који подсећа

на природу и птице, а не на основу њене покретљивости у извођачко-техничком погледу.² На исти начин можемо да утврдимо да ученици који нису препознали флауту, односно који су погрешно одредили инструмент у познатом примеру, у ствари, нису препознали композицију (што такође представља програмски захтев за трећи разред).

У случају нове композиције, код одређеног броја ученика који су дали тачан одговор не би требало искључити могућност утицаја поновљеног слушања, односно заступљености истог инструмента у обе композиције. Такође, у овој групи ученика не можемо потпуно да искључимо нити деловање фактора аналитичког слушања. Међутим, вероватноћа за тако нешто би била сасвим мала, с обзиром на досадашња искуства у наставној пракси која говоре о slabим постигнућима ученика у овом предметном подручју.³

Релативно добро познавање инструмента – флауте на претпојмовном нивоу (нешто више од две трећине ученика је било успешно на оба постављена питања, табела 2) одговара програмским захтевима за трећи разред основне школе.

Уколико упоредимо резултате добијене у односу на појам музички инструмент са резултатима добијеним за појам темпо, можемо да утврдимо да између њих постоји слагање и узајамно допуњавање. Резултати остварени у односу на појам инструмент – флаута заједно са резултатима за појам темпо слажу се у оцени да настава до трећег разреда основне школе успешно испуњава захтев у погледу обогаћивања дечјег, непосредног музичког искуства, али да овај ниво музичког разумевања не развија даље у смеру појмовног овладавања које укључује способност аналитичког слушања. Штавише ова настава омогућава и релативно добро усвајање вербалних знања. У нашем узорку трећака, 53 (58,2%) ученика су знала дефиницију темпа, иако је њено увођење предвиђено за четврти разред (табела 1)⁴. Са становишта овде презентованих резултата, нема стварног оправдања за одлагање увођења теоријског објашњења за појам темпо, јер оно у својој репродуктивној форми (као „вербализам“) не представља виши ниво постигнућа него што је то ниво спонтане музичке представе.

2 Звук флауте је благ, поетичан у изразу, чиме подвлачи нежно-идиличан карактер композиције (Despić, 2002). По карактеру, флаути одговара ведрa, лепршава музика и, у том смислу, препознавање инструмента на основу музичког доживљаја композиције је сасвим оправдан захтев за ученике трећег разреда.

3 У реализацији наставе музичке културе, не само у трећем разреду већ и у каснијем периоду, уочене су тешкоће који ученици имају у препознавању инструмента у слушаним композицијама. До тачног одговора често долазе случајним погађањем у стихијском набрајању назива различитих инструмента, али немамо емпиријске показатеље да ли су у питању потешкоће које произилазе из недовољно развијених музичких способности ученика или је у питању погрешни методички приступ у реализацији области слушања музике.

4 Према програмским захтевима, усвајање дефиниције темпа, као и усвајање различитих ознака за темпо, предвиђено је за четврти разред основне школе. Међутим, ученици у трећем разреду, кроз област слушања музике већ стичу одређена знања о музичким елементима (уочавају темпо, динамику, карактер композиције), а у области извођења музике сусрећу се с ознакама за брзину извођења у нотном тексту.

Као што је то дискутовано у теоријском делу рада, кључне активности наставе/учења за развој музичких појмова или когнитивно-доживљајног односа према музици треба да имају квалитет когнитивне обраде како спонтаних музичких представа, тако и вербалних дефиниција.

Закључак

У погледу развоја појмова код ученика, настава музичке културе се одликује двема особеностима у односу на друге школске предмете. Као прво, настава музичке културе у прва два разреда основне школе треба да обезбеди ученицима одговарајуће претпојмовно искуство у музици. Као друго, инхерентна компонента развоја појмова у области музичке културе јесте емоционални доживљај композиције, те у том смислу у процесу учења две димензије музичког сазнавања и појмовног развоја морају да буду заједно присутне и повезане у процесу учења. У овом раду је испитивано у којој мери настава музичке културе у трећем разреду има наведене карактеристике, и то преко испитивања нивоа усвојености појмова темпо и музички инструмент.

Према добијеним резултатима, већина ученика трећег разреда се налази на претпојмовном нивоу владања за појам темпо (за који је, према програмским захтевима, предвиђен ниво аналитичког слушања) и за појам музички инструмент (за који је предвиђен претпојмовни ниво стицања музичког искуства). Већина ученика трећег разреда је у стању да препозна темпо композиције на нивоу чулне представе или на нивоу препознавања вербалне дефиниције, а није у стању да препозна темпо на појмовном нивоу или нивоу аналитичког слушања. Ученици који нису препознали брзину у контрасту две композиције, дакле, на претпојмовном нивоу, готово по правилу су у примеру са једном композицијом, на когнитивном нивоу, наместо брзине оцењивали карактер композиције. У односу на појам инструмент, већина ученика је успешно препознала инструмент – флауту у познатој и новој слушаној композицији на основу контекстуалних, претпојмовних знања о флаути.

Имајући у виду ове резултате, може се закључити да настава музичке културе у трећем разреду основне школе успешно испуњава захтев у погледу обогаћивања дечјег непосредног музичког искуства, али да овај ниво музичког разумевања не развија даље у смеру појмовног овладавања. У трећем разреду настава музичке културе наставља да са одвија по концепту претходне, претпојмовне фазе музичког описмењавања, што даље указује на недостатак осетљивости код наставника за разлике између две фазе музичког описмењавања – припремне и појмовне, и препознавања границе између њих у смислу два различита нивоа сазнајног развоја, два различита квалитета знања и сходно томе различитих наставних, методичких приступа. У исто време, настава музичке културе се, у домену теоријских знања, ограничава једноставним репродуковањем готових знања у форми дефиниција.

У настави, са психолошко-дидактичког аспекта, питање природе и карактеристика знања је у ствари питање начина његовог усвајања. Другим речима, у настави музичке културе, приликом избора методичког приступа мора се поштовати природни, развојни процес сазнавања – *претпојмовни ниво* ↔ *дефиниција појма* ↔ *опажање на когнитивном нивоу*. Наставник непрестано мора имати у виду двосмерност овог сазнајног процеса: ученик музику не може да доживи и сагледа без знања о датом музичком елементу (темпу) и не може без одређених знања да препозна темпо композиције на основу слушања музичког примера. У наставним активностима у којима се доживљајна и сазнајна компонента прожимају, могуће је препознати управо оно узајамно дејство две врсте знања или разумевања стварности – претпојмовног и појмовног, а школска настава и сâм наставник постају кључни фактор музичког и интелектуалног развоја ученика.

Литература:

- Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Despić, D. (2002). *Muzički instrumenti*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.
- Ivanović, N. (2007). *Metodika opšteg muzičkog obrazovanja za osnovnu školu*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Ivić, I. (1984). Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika: razvoj intelektualnih sposobnosti dece i udžbenik. U T. Kovač Cerović (prir.), *Psihologija u nastavi II* (139-159). Beograd: Savez društava psihologa Srbije.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić S. (1999). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za Psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja za nastavni predmet Muzička kultura* (2010). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije – Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Pešić, J. Blagdanić, S. i Kartal, V. (2009). Definisanje obrazovnih standarda za predmet Priroda i društvo. U Đ. Komlenović, D. Malinić i S. Gašić Pavišić (ur.), *Kvalitet i efikasnost nastave* (str. 61-72). Beograd i Volgograd: Institut za pedagoška istraživanja i Volgogradski državni pedagoški fakultet.
- Posebne osnove školskog programa za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2003). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.
- Pravilnik o nastavnom planu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011.
- Rojko, P. (2012). *Metodika nastave glazbe: Teorijsko-tematski aspekti*. Osijek: Pedagoški fakultet Sveučilišta „Josip Juraj Strossmayer“.
- Rosandić, R. (1995). *Pedagoška psihologija*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Stanković, E. (2002). *Metodički aspekti opažanja i prepoznavanja muzičkih fenomena u opšteobrazovnoj pedagogiji*. Novi Sad: Pokrajinski sekretarijat za kulturu, obrazovanje i nauku.

Vasiljević, Z. (2000). *Metodika muzičke pismenosti*. Beograd: Akademija.

Vigotski, L. S. (1996). *Problemi opšte psihologije* II. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vukićević, N. i Stanojević, K. (2014). Likovna umetnost u funkciji tumačenja muzičkih fenomena u nastavi muzičke kulture. U V. Kanački i S. Pajić (ur.), *Srpski jezik, književnost, umetnost* (str. 189-196). Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet Univerziteta u Kragujevcu.

Подаци о ауторима

Др Весна Петровић је асистент на Факултету педагошких наука у Јагодини Универзитета у Крагујевцу.

E-mail: vmpetrovic@yahoo.com

Мр Наташа Вукићевић је доцент на Факултету педагошких наука у Јагодини Универзитета у Крагујевцу.

E-mail: vukicnatasa@yahoo.com