22. ПЕДАГОШКИ ФОРУМ СЦЕНСКИХ УМЕТНОСТИ
Тематски зборник

22ND PEDAGOGICAL FORUM OF PERFORMING ARTS
Thematic Proceedings

Универзитет уметности у Београду
Факултет музичке уметности

University of Arts Belgrade
Faculty of Music

ЗБОРНИК РАДОВА
ДВАДЕСЕТ ДРУГОГ ПЕДАГОШКОГ ФОРУМА СЦЕНСКИХ УМЕТНОСТИ
одржаног од 26. до 29 септембра 2019. у Београду

PROCEEDINGS OF THE 22ND PEDAGOGICAL FORUM OF PERFORMING ARTS
Belgrade, September 26–29 2019

Уредник / Editor
др Милена Петровић
dr Milena Petrović

Издавач / Publisher
Факултет музичке уметности у Београду
Faculty of Music, Belgrade

Главни и одговорни уредник / Editor-in-Chief
др Гордана Каран
dr Gordana Karan

За издавача / For Publisher
мр Љиљана Несторовска, декан
mr Ljiljana Nestorovska, Dean

Извршни уредник / Executive Editor
мср Марија Томић / ma Marija Tomić

Рецензенти	*Reviewers*
др Бланка Богуновић	dr Blanka Bogunović
др Славица Стефановић	dr Slavica Stefanović
др Нада О'Брајан	dr Nada O'Brien
др Сабина Видулин	dr Sabina Vidulin
др Сања Киш Жувела	dr Sanja Kiš Žuvela
др Бранка Ротар Панце	dr Branka Rotar Pance
др Ранка Радуловић	dr Ranka Radulović
др Слободан Кодела	dr Slobodan Kodela
др Сенад Казић	dr Senad Kazić
др Милена Петровић	dr Milena Petrović

ISBN 978-86-81340-26-4

22. Педагошки форум сценских уметности
22nd Pedagogical Forum of Performing Arts

ЗАЈЕДНИЧКО МУЗИЦИРАЊЕ У ОБРАЗОВАЊУ

Тематски зборник

PERFORMING TOGETHER IN EDUCATION

Thematic Proceedings

Уредник
др Милена Петровић

Editor
dr Milena Petrović

Факултет музичке уметности
Београд, 2020.

Faculty of Music
Belgrade, 2020

Садржај / Contents

СОЛФЕЂО
SOLFEGGIO

Вера Миланковић
Импровизација – скривена педагогија 11
Вера Миланковић
Improvisation – Pedagogy in disguise 11

Милена Петровић и Ана Галиковска-Гајевска
Телесна партитура – мултимодална репрезентација двогласних мелодија 21
Milena Petrović and Anna Galikowska-Gajewska
Body score – a multimodal representation of two-part melodies 21

Кристина Парезановић
Педагошка делатност мр Розалије Штаткић – редовне професорке Академије уметности у Новом Саду у пензији 27
Kristina Parezanović
Pedagogical activity of MSc Rozalija Štatkić, a retired professor of the Academy of Arts in Novi Sad 27

Suzana Goldin
Korelacija teorijskih glazbenih sadržaja u nastavi solfeggia 36
Suzana Goldin
Correlation of theoretical musical subjects in solfeggio teaching 36

Милена Срдић
Корелација предмета солфеђо и камерна музика у другом циклусу основне музичке школе 43
Milena Srdić
Correlation of solfeggio and chamber music in the second cycle of elementary music school 43

II. OPŠTE MUZIČKO OBRAZOVANJE
II. GENERAL MUSIC EDUCATION

Александра Паладин и Драгана Михајловић Бокан
Колико слободе има наставник музичке културе? 57
Aleksandra Paladin and Dragana Mihajlović Bokan
How much freedom does a Music teacher have? 57

Lidija Nikolić
Glazbeno iskustvo studenata učiteljskog studija kao pretpostavka učenja glazbe na studiju 65
Lidija Nikolić
Music experience of students as a prerequisite for music education at teacher studies 65

Милена Петровић, Сабина Видулин и Габријела Карин Конкол
Добробит класичног концерта на благостање ученика – резултати европског истраживачког пројекта 86
Milena Petrović, Sabina Vidulin and Gabriela Karin Konkol
Benefits of classical concerts on students' wellbeing – Results from the European research project 86

Алма Тртовац Дедеић
Збирке дечјих песама за ученике основних школа Владимира Р. Ђорђевића у савременој настави 98
Alma Trtovac Dedeić
Vladimir R. Đorđević's collections of children's songs for elementary school children in contemporary music teaching 98

Ana Bučko i Ana Žauhar
Projekt „Škola za život" iz perspektive učitelja glazbene kulture 109
Ana Bučko and Ana Žauhar
The project 'School for Life' from the perspective of Music teachers 109

Dajana Burić i Marta Šarec
Oda radosti: obrada pjesme putem radioničke metode poučavanja 121
Dajana Burić and Marta Šarec
Ode to Joy: learning a song through the worhshop method of teaching 121

Адмира Коничанин и Алма Тртовац Дедеић
Интегративни модел обраде дечјих народних игара кроз садржаје телесног вежбања са децом млађег школског узраста 133
Admira Koničanin and Alma Trtovac Dedeić
An integrative model for teaching children's folk dances in physical education exercises with younger school-age children 133

Катарина Станисављевић
Музичка индустрија – ауторска и права интелектуалне својине 144
Katarina Stanisavljević
Music industry – copyrights and intellectual property rights 144

III. ZNAČAJ I UTICAJ PEVANJA U OBRAZOVANJU
III. THE IMPORTANCE AND IMPACT OF SINGING IN EDUCATION

Ана Ристивојевић и Тијана Мировић
Како ученици музичких школа и аматерски певачи виде добит од хорског певања? 155
Ana Ristivojević and Tijana Mirović
How do students of music schools and amateur singers see the benefits of choral singing? 155

Драган Ашковић
Дијалектика индивидуалног и колективног у музичком догађају 165
Dragan Ašković
Dialectics of individual and collective in a musical event 165

IV. МУЗИЧКО-ПЕДАГОШКЕ МЕТОДЕ
IV. MUSIC TEACHING METHODS

Мажена Каминска
Могућности употребе методе Емил Жак Далкроза и елемената музичке терапије и кореотерапије у току часова са сениорима 179
Marzena Kaminska
Possibilities of the use of Emil Jaques-Dalcroze's method and elements of music therapy and choreography during the classes with seniors 179

Ана Галиковска-Гајевска, Габријела Карин Конкол и Надица Спасојевић
Прва Еразмус+ студентска размена између Факултета музичке уметности у Београду и Музичке академије у Гдањску – промишљања о еуритмици и музичкој педагогији 190
Anna Galikowska-Gajewska, Gabriela Karin Konkol and Nadica Spasojević
The first Erasmus+ student exchange between the Faculty of Music in Belgrade and the Academy of Music in Gdansk – Reflections on eurhythmics and music education 190

V. МУЗИЧКА ТЕОРИЈА
V. MUSIC THEORY

Зоран Божанић
Методска питања хармонске анализе ренесансне вокалне полифоније 205
Zoran Božanić
The methodical issues of the Renaissance vocal polyphony's harmonic analysis 205

Сенка Белић
Композициони процес у сложеним секвенцама у двогласу 213
Senka Belić
Compositional process in complex sequences in two-part texture 213

VI. ИНСТРУМЕНТАЛНА ПЕДАГОГИЈА
VI. INSTRUMENTAL MUSIC PEDAGOGY

Наталија Јовић
Заступљеност саморегулације током самосталног вежбања инструктивне музичке литературе 225
Natalija Jović
Self-regulated practice behaviors during at-home practice of instructive music literature 225

Анастасија Милин и Милица Алексић
Правци унапређивања сарадње студената и професора на Факултету музичке уметности у Београду 238
Anastasija Milin and Milica Aleksić
Directions for improving the cooperation between students and professors at the Faculty of Music in Belgrade 238

I. СОЛФЕЂО

I. SOLFEGGIO

Вера Миланковић
Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду, Србија
vera.milankovic@gmail.com

ИМПРОВИЗАЦИЈА – СКРИВЕНА ПЕДАГОГИЈА

Сажетак

Процес музичког описмењавања кроз мјузикл „С' ове стране музике", прерушен у забавну игру, представља проверен начин да се деца одвоје од електронских „играчака". Овој трећој фази претходиле су две које се односе на различита сценска извођења мјузикла и музичко плесне игре у којој се покретом тумаче функционалне позиције лествичних тонова. Овог пута игра је конкретнија и заснована на потпуном познавању песама како би се импровизацијом стихова дошло до апсолутне позиције читавих група лествичних тонова, као и музичких параметара као што су: темпо, динамика, артикулација и сл. Импровизација има своја правила игре, поделу улога, инетрактивност учесника и развија снажан осећај за тимски рад. Деца ће кроз игру несвесно упијати и сазнавати апстрактне основе на којима почивају сви атрибути који музику чине чаробном.

Кључне речи: импровизација, солмизациони стихови, покрет, слика, реч

Увод

Зашто скривена педагогија? Данашња времена се мењају вратоломном брзином и још више добијају на убрзању. Данашњи ученици и студенти имају све мање стрпљења и ако одговоре са интернета не добију сад и одмах, настају шок, бес или одустајање. Свеједно да ли се ради о преводу неког термина, звучању музичке нумере или податку из било које области. Ако се сложимо да је основно правило васпитања вековима било одлагање испуњења замишљене жеље, онда смо данас сведоци изврнуте слике. Моментално испуњење жеље некада је уступало место чежњи која је имала двоструку улогу: помагала да се истраје у чекању и/или проверавала стварну вредност жеље.[1]

Добар педагог, посвећен свом позиву, одувек се трудио да мења и развија свој начин рада прилагођавајући се времену у коме живи, постигнућима педагошке струке и самим ученицима, односно студентима, њиховим потребама и способностима да разумеју оно што им се предаје. Наставника данас

[1] У току 2019/2020 академске године, студенти друге године ОАС Музичке педагогије на Факултету музичке уметности у Београду добили су задатак да одговоре на питање шта је чежња. Њихови одговори су показали да не познају осећање чежње и да је најчешће поистовећују са жељом.

угрожава нелојална конкуренција електронских уређаја, те је приморан да све своје снаге усмери ка томе да предавања учини занимљивим, чак и занимљивијим од рачунара, телефона итд. Оно што наставник има, а електронски уређају немају, јесте посвећеност, пажња и топлина. Потребна је и велика упорност да у ученицима/студентима пробуди радозналост истраживача, као и стрпљење да се они отргну из учмалости пасивних слушалаца, поспаних од наметнуте праксе која ноћ претвара у дан.

Посвећен педагог ће учинити све да ученици/студенти постану активни учесници у сопственом образовању, одмакнути од виртуелног света. Помоћи ће им да постану свесни света око себе. Само свесни околине, уочиће да је виртуелни свет у свом шаренилу уистину једноличан. Он је, с једне стране, пун велике разноликости, података, без нужног поретка њиховог значаја, а са друге стране, крајње непоуздан. Виртуелни свет је плод интернет креатора и њихове маште. Да би се ученици/студенти запитали да ли се као интернет корисници, хтели не хтели, препуштају укусу неког тамо невидљивог аутора, треба да буду пробуђени. Тек ће онда схватити да се ради о туђој машти која је ту виртуелну стварност насликала. Иако допадљива и заводљива, одолева чак и закону гравитације, вештачки продужене треће димензије, али је, на крају, она ипак ограничена. На страну што прекидом струје – престаје да постоји.

Виртуелни свет, у потрази за „савршенством" кога у природи нема, и звуке и боје своди на формате који, осим што дигитализацијом могу више података да сабију на мање простора, „чисте" и унутрашњу структуру од несавршенства – „грешака". Без обзира на стална усавршавања, добијена „чиста" слика, односно звук, отуђен је од природе, јер барата ограниченом палетом фреквенција боја, односно звука. Тако добијена слика, односно звук, интернет кориснику скраћује опсег рецептора, који би се гледањем у несавршеност природе, односно слушањем у природној акустици, стално даље развијао. Кориснику интернета намеће се виртуелна природа као савршена, док је аналогна природа пуна „грешака". Права опасност вреба из повратног дејства дигиталног савршенства: приморавањем уметности да тежи том и таквом „савршенству" на уштрб доживљаја.[2]

Рачунар сваком површном кориснику пружа привид да може све и боље, брже и савршеније да ствара, чак и од професионалног уметника који

[2] Имала сам прилике да средином седамдесетих година 20. века, када је увелико царовао HiFi систем и такозвани „стуб" који је у себи обједињавао појачало, радио, грамофон и магнетофон, слушам старе снимке првих His master`s voice грамофонских плоча. То су биле плоче од 78 обртаја на којима су се аналогно, тј. директно „резали" снимци. Те плоче су се слушале на грамофону који је имао велику „трубу" и резач који би пре сваког слушања резао „иглу". Слушала сам моно снимак чувене оперске певачицце Зинке Миланов Кунц, који је био несравњено узбудљивији од њених снимака који су сада на понуди преко youtube канала.

уметношћу уме да се бави и аналогно. Као потврда томе, ничу нови школски програми, по којима ће средњошколци постајати редитељи, сценографи и сл. Као крајњи резултат, од силне потраге за „савршенством" неговаће се осредњост и дилетантизам. Срећом, музичка уметност је поштеђена тога бар у оним земљама у којима је организовано музичко образовање упоредо са општеобразовним све до универзитетског нивоа.

Међутим, најновије затварање у свој мали/велики виртуелни (читај: лажни) свет, као последица заразе Ковид19, велика је опомена да дигитални свет полако потискује аналогни. Замро је, надамо се привремено, музички и позоришни живот „уживо", школе, факултети, набавка, посао, све се то окреће on line услугама. Још само лекари, ватрогасци, полиција, пошта и транспорт живе у реалном спољњем свету.

Двојство дигиталног и аналогног поимања света дуго траје. Свој најдужи стаж има у музици и то од времена када је уведен музички запис, најпре запис ритма. Од како је такт постао јединица музичког записа, теку паралелни светови метричког (записа по дигиталном принципу) и мотивског (звучања по аналогном принципу) садржаја музике. Мелодика се убрзо придружила процесом темперације. Неки ово двојство препознају и као разлику између рационалног и интуитивног, где рационално мишљење овладава над интуитивним.

Све ово је још пре пола века препознао следбеник Карла Густава Јунга, Ерих Нојман (Erich Neumann)[3], скренувши пажњу на фаталне исходе рационалне педагогије. Она детету, које собом носи целокупно искуство предака, поништава једно по једно искуство, да би на крају створило бескорисног „Адама".

Шта педагог може данас да ради како би предупредио опасност од виртуелног савршенства које следствено шири осредњост? Педагог треба да буде: посматрач, подршка и подстицај свом ученику/студенту.

1. Посматрач

У игри реоткривања искуства ученика/студента, током учења „новог", наставник треба да се постави у улогу оног редитеља који користи искуство глумца и његову појаву, како би свака сцена била што природнија и непосреднија, а самим тим убедљивија за гледаоца.

2. Подршка

Процес преношења урођеног искуства сваког ученика/студента из несвесног у свесно, подразумева стално методолошко преиспитивање и прилагођавање усмерено како ка појединцу, тако и ка групи коју поучава. У том смислу, искусан наставник стално прати напредак ученика/студената и проверава

[3] Erich Neumann, *The Origins and History of Consciousness*, Bollingen Series XLII, Princeton University Press, 1969.

дубину разумевања кроз способност „препознавања" у себи онога што му се предаје. За сваки став, податак или задатак треба пронаћи одговарајућу асоцијацију који ће ученика/студента повезати са личним искуством.

3. Подстицај

Што је дете даровитије и осетљивије, оно теже подноси или, тачније, одбацује рационалан начин учења, посебно када се ради о музици која укључује јаке емоције. Дугим речима, за све у животу је потребан подстицај. Што је ученик млађи, подстицај треба да буде јачи, видљивији, очигледнији и приснији. Да би деца природно ушла у музику, потребан је јак подстицај, који она налазе у допадању, пријемчивости и лепоти песме која подстиче жељу да се она слуша, научи и пева. Поред тога, сугестиван наставник итекако деци може да ослади сваку песму која комуницира и емоционално и естетски и етички.[4] Помињем песму, јер је она деци кроз векове представљала први сусрет са музиком.

Учинак мјузикла „С ове стране музике"

У жељи да децу уведем у музику музиком, природно, по слуху, настао је мјузикл „С' ове стране музике" који омогућава деци да музику виде – осете – чују.

1. Видети музику:

Музика је видљива кроз сценски израз, сликовиту причу или бајку. Музика се не види у линијском систему, јер је музички запис метрички: дводимензионалан, крут, исувише немузикалан и апстрактан да би деца, без задршке и наметања, могла да га прихвате и усвоје. Даровиту децу музички запис готово да вређа.

2. Осетити музику:

Музика се осећа кроз додир, покрет, глуму, личним учешћем у заједничком откривању и тумачењу њеног садржаја. Певањем, уз изражајно лице и поглед, оживљавају се поруке и атрибути музичког доживљаја. Ходањем се прати брзина одвијања музичког садржаја, покретом тела, посебно руку, значење музике, а додиром потрага за звуком на музичком инструменту. Песма се прима као целовит музички доживљај који траје у времену, а време његовог протицања може да се осети кроз простор и покретом тела који

[4] О ова три вида комуникације прочитати опширније у чланку: Вера Миланковић, Поимање музике, *Музички идентитети, Тематски зборник 20. Педагошког форума сценских уметности*, Милена Петровић (Ур.), Београд, Факултет музичке уметности, 2018, 12.

прати њену форму. Форма или музички облик јесте тачка додира метричког и мотивског у музици.[5]

3. Чути музику:

Све претходно помаже да се атрибути музичког садржаја препознају и самим слушањем. Слушање музике није на трећем месту без разлога: има оно и симболичан разлог, јер је оно у другом, односно трећем плану у односу на вид и додир, иако је по свим природним законитостима слух наше прво чуло. Оно још пре рођења пружа оријентацију у простору и времену. Деца се, међутим, све више ослањају на вид, одгајена су на препознавању облика и боја гледањем, док додир и слух остају на маргини пажње.

Мјузикл „С' ове стране музике" пружа вишеструко учење музике по слуху и њених правила кроз неколико корака.

Први корак: разумевање конкретног

За први корак је најпозванија музичко-сценска форма – мјузикл. То је идеалан медиј за педагогију уопште, а музичку посебно. У случају мјузикла „С' ове стране музике", први корак започиње избором песама које могу да испричају причу, а да одговарају дечјем опсегу гласа и психофизичком развоју групе. Ако су у питању изразито даровита деца у истој групи препоручују се све песме.

Процес рада укључује понирање у поетски садржај кроз објашњење свих појмова и ликова који се у песмама помињу, и њихових међусобних односа. Затим деца и наставник заједно склапају сценарио који повезује изабране песме, те редослед песама зависи од сценарија. Следи припрема за извођење, која укључује учење песама у датом контексту, заједничка израда костима, реквизита, сценографије и режија.

До сада су мјузикл „С' ове стране музике" извели: 1. студенти Музичке педагогије са Факултета музичке уметности у Београду (16. Педагошки форум сценских уметности Београд, Позориште „Добрица Милутиновић" у Сремској Митровици, ОШ „Светозар Марковић" у Београду, у дворишту Куће краља Петра у Београду); 2. дечји хор „Вивак" из Сремске Митровице (Позориште „Добрица Милутиновић" у Сремској Митровици); 3. ученици МШ „др Војислав Вучовић" у Београду (сала Београдске филхармоније).

„С' ове стране музике" је мјузикл представа отвореног типа у којој су задате једино песме. Ауторски сценарио постоји и он укључује све песме и на располагању је наставницима који су слободни да са својим ученицима склапају нове сценарије и поделе улога у зависности од избора песама. Је-

[5] О метричком и мотивском, као и схеми „личне карте" композиције, прочитати опширније у чланку Поимање музике ..., нав. дело, 17.

дини захтев аутора је да о томе буде обавештен, те да нове сценарије и добије.

Други корак: разумевање апстрактног – плесна интерпретација

И у другом кораку се избор песама прави према дечијем опсегу гласа као и психофизичким могућностима групе. Тумачење унутрашњег музичког садржаја, тј. функционалних односа тонова, одвија се: кроз покрет, правац кретања, мимику и пантомиму. Ради се о тоновима лествице, групама тонова које повезује одговарајући ритам проистекао из вешто осмишљеног поетског текста који је сам по себи алтернативна партитура, јер је саздан из речи склопљених од солмизационих слогова: ЛА-СО-МИ-ДО(баци)-ДО РЕ(ке); МИ-ЛА-ЛА(тице)-ЛА(ти); СО-ФА-МИ-МИ(р)-ДО(но)-СИ, и сл.

До сада је мјузикл „С' ове стране музике" у облику плесне игре извео дечји хор Дечјег културног центра Београд (сала „Донка Шпичек" ДКЦБ, велика сала Коларчеве задужбине, дечије позориште Крагујевац, сала Скупштине града Београда БЕЛЕФ).

Прва два корака могу да се споје у један у зависности од спремности групе деце и наставника. Током проба и извођења мјузикла, односно плесне игре, песме су научене по слуху. Пре увођења трећег корака требало би проверити поузданост памћења. Да би се утврдио квалитет памћења, постављају се питања за сваку песму. Ево неколико примера:

Ко жели Добар дан? МИ

Која је птица мудра? СОва

Кога дозивамо ми? ДОмаћина

Ко добро види? СИв СОколе

Ко доноси мир? СО ФА

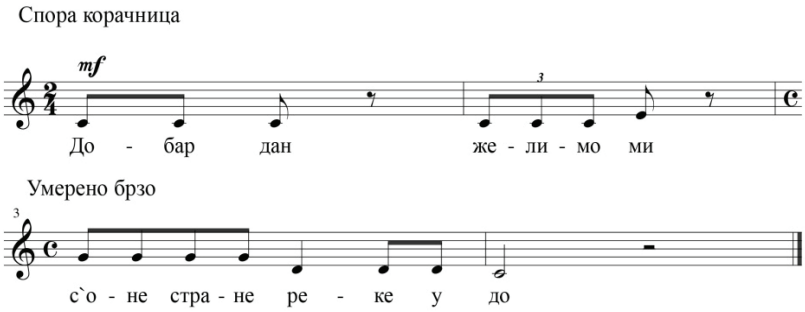
Шта допире у до? РЕка

Шта ми све добро дође? СИ ЛА, ЛА СО, СО ФА, ФА ЛА

Важан принцип: Све потоње игре импровизације најпре укључују опажање, а потом извођење.

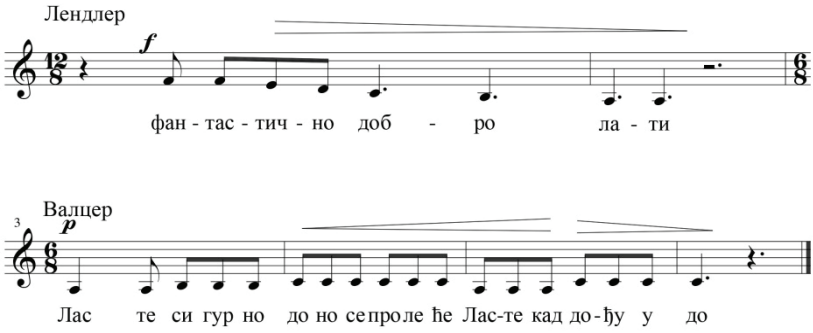
Трећи корак: игре импровизације

1. Спајање почетка једне са почетком друге песме (Добар дан желимо ми + С' ове стране реке у до)



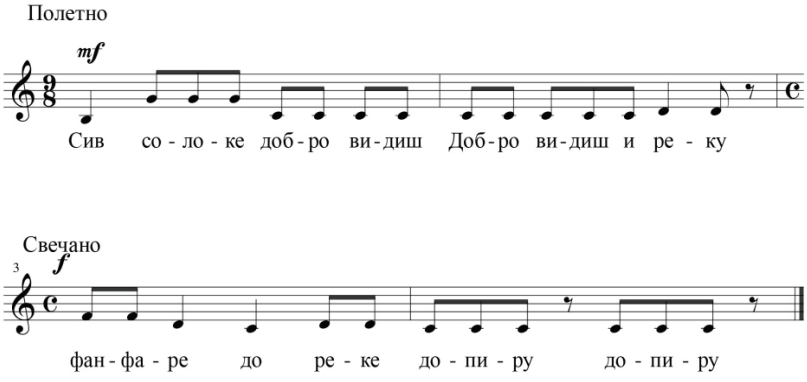
Слика 1. Спајање почетка песме „Добар дан желимо ми" са почетком песме „С' ове стране реке у до"

2. Спајање краја једне песме са почетком друге песме (Мила латице + Ласте сигурно доносе пролеће)



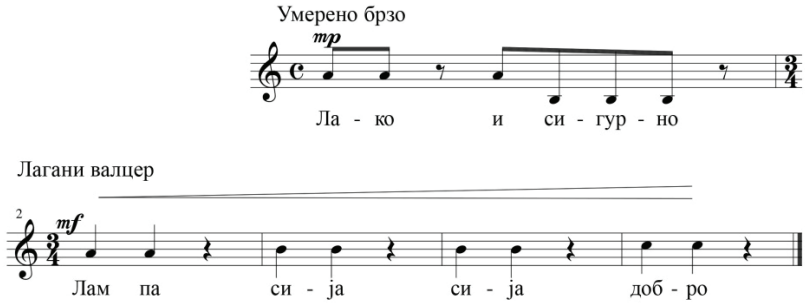
Слика 2. Спајање краја песме „Мила латице" са почетком песме „Ласте сигурно доносе пролеће"

3. Спајање почетка једне песме са неким делом друге песме (Сив соколе + Фанфаре)



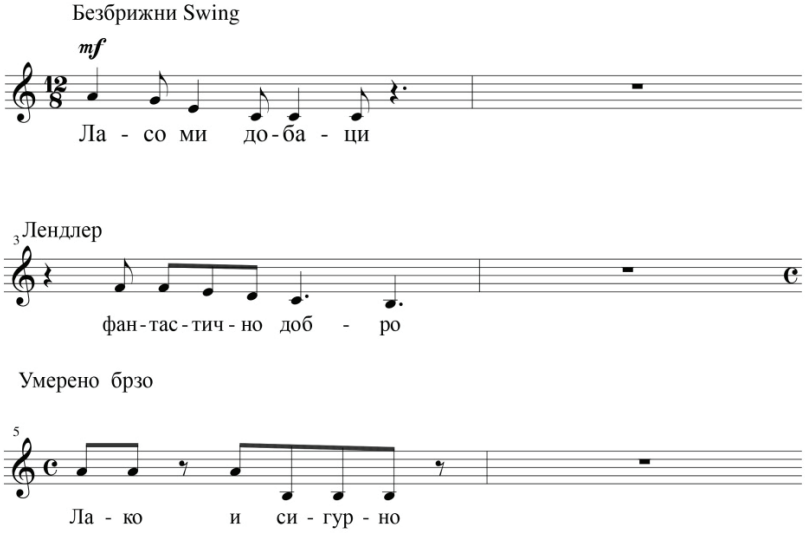
Слика 3. Спајање почетка песме „Сив соколе" са једним делом песме „Фанфаре"

4. Спајање дела једне песме са делом друге песме (Ми смо као фамилија + Софа ми мир доноси)



Слика 4. Спајање дела песме „Лако и сигурно" са делом песме „Лампа сија"

5. Вишеструке комбинације (Ласо ми добаци до реке + Мила латице + Ми смо као фамилија)



Слика 5. Прављење различитих комбинација спајањем различитих делова песама

Закључак и импликације

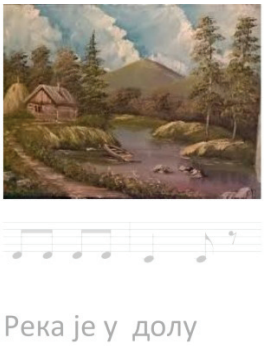
Учинак импровизације мјузикла „С' ове стране музике" у најширем смислу ангажује децу као групу која заједнички ствара, игра се и кроз забаву учи. Усмерена је ка постизању сигурности у препознавању и певању солмизационих слогова, како у следу датих песама и њихових делова, тако и у промени следа солмизационих слогова „прескакањем" из дела једне у део

неке друге песме. Поред тога, обезбеђује покретљивост извођења приликом „прескакања" из песме у песму, јер се не мења само смисао речи, већ и карактер, израз, темпо, врста такта, артикулација и динамика. Једном речју, припремају се ученици да без наметања „помире" мотивски (онако како чујемо и осећамо музику) и метрички принцип (онако како записујемо, односно „читамо" музику), јер су, по слуху, усвојили основну бит музике: њене унутрашње функционалне односе и њено испољавање кроз карактер, темпо, израз, расположење и облик.

Прелаз са певања по слуху на певање из нота текао би тако што би се музички запис понудио најпре као троделна слика у којој се налазе три записа истовремено:

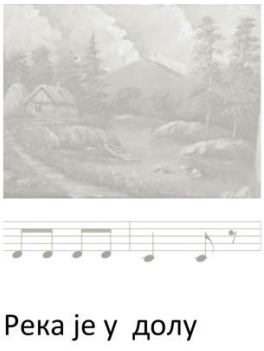
1. Запис цртежа (сцена, догађај, појам, предмет)
2. Запис облика (строфа, стих, реч, слог)
3. Запис нота (реченица, двотакт, нота)

Ова три записа користе се у три фазе: најпре је видљив цртеж, лирски текст је блед, а нотни запис најблеђи:



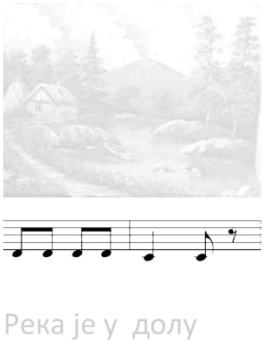
Слика 6. Прва фаза записа

У другој фази примат преузима лирски текст:



Слика 7. Друга фаза записа

У трећој фази цртеж је сасвим магловит, лирски текст наговештен, а нотни запис највидљивији:



Слика 8. Трећа фаза записа

Литература

Миланковић, Вера (2018). Поимање музике. У: Милена Петровић (Ур.), *Музички идентитети, Тематски зборник 20. Педагошког форума сценских уметности* (стр. 9-21). Београд: Факултет музичке уметности.

Neumann, Erich (1969). *The Origins and History of Consciousness*. Bollingen Series XLII, Princeton University Press.

IMPROVISATION – PEDAGOGY IN DISGUISE

The musical "This side of music", disguised as a fun game, proves to be a successful means for separating children from the electronic gadgets. In this article we present a step forward compared to previous ones aimed at presenting first two phases in introducing „This side of music". So far we presented stage productions of musical and dance transformation where movement demonstrated functional positions of scale tones. This time, the game is more exact. It is based on thorough knowledge of the songs leading to improvising verse arriving at absolute positions of groups of tones, as well as music parameters such as tempo, dynamics, articulation etc. Improvisation has its game rules, players roles, interactivity of players and team work. Through game, students unconsciously integrate the knowledge of abstract yet basic music attributes which virtually do the magic.

Key words: improvisation, solmization syllables, verse, movement, image, word

Milena Petrović[1] and Anna Galikowska-Gajewska[2]
[1]Faculty of Music, University of Arts Belgrade, Serbia
[2]The Stanislaw Moniuszko Academy of Music in Gdansk, Poland
pepa.magare@gmail.com ~ a.gajewska@list.pl

BODY SCORE – A MULTIMODAL REPRESENTATION OF TWO-PART MELODIES

Summary

In this research we used basics of Dalcroze method (Eurhythmic) for two-part melodies multimodal representation *auditory* (students listen to the melody that is recorded or played live on one or two different instruments), *visually* (students watch the choreography for two performers) and *bodily* (students associate the elements of choreography with the elements of musical structure). In this way, the practical physical experience of two-part melodies is gained before it was theoretically understood. We chose three different types of eight-bar two-part melodies (Popović, 1979): 1) two voices alternately bring the melody; 2) two voices move equally with the elements of imitation; 3) two voices move equally in sixteen rhythm. The authors' idea is that two dancers, by their movement, simultaneously follow the pulse, rhythm, meter and melody of both voices, along with the visual representation of musical form. We expect that application of three choreographies for two-part Borivoje Popović's melodies will show positive results in practice during their notation by students of the last year in elementary music school.

Key words: multimodality, two-part melodies, Borivoje Popović, choreography, Dalcroze method

Introduction

All types of two-part singing originated as the need to enrich an already existing melody (Golemović, 2006). In solfeggio teaching in elementary music school, two-part singing motifs, melodies of bourdon type, melodies of parallel motion and canons are required (Nastavni plan i program osnovnog muzičkog vaspitanja i obrazovanja, 2009). The preparatory exercises include singing two-part melodies: 1) of bourdon type, 2) of organum type (both voices have the same rhythm), 3) the upper voice carries the melody, while the lower remains stationary, and opposite, 4) both voices move equally (in parallel motion) or in descant type (in contrary motion) (Kršić-Sekulić, 2007). Beside the existing practice of dictating and notating two-part melodies (only by playing), we used basics of Dalcroze method (Eurhythmic) for multimodal representation of different types of motion in two-part melodies.

Introduction

As human motor system, gestures and body movements play an important role in music perception (Leman, 2007) we used Dalcroze's method because it creates a close relationship between music, movement and gesture. Dalcroze method is based on embodied experiences, referring to the role of human body as a natural mediator for music meaning. It considers learning music through movement and expressing emotions through body by establishing communication between mind (intelligence, imagination, emotions) and matter (the body, the senses, action) (Jaques-Dalcroze, 1930: 108). The integrated part of Dalcroze method considers a clear visualization of musical piece by movement interpretation. It presents a versatile method of music education and the great way to understand music in general and in details.

Multimodality in teaching presents an active, student-centred (Mayer, 2001) interdisciplinary approach drawn with an emphasis on communication and representation (Jewitt, 2013). It helps students learn material through a number of different sensory modalities, such as auditory, visual, gestural, tactile and spatial representations (Cope and Kalantzis, 2009). Multimodality encourages students to develop a more versatile approach to their learning because it integrates different modalities such as drawings, verbal communication, gesture, audio and videos as students' representations that convey meaning (Tomlinson, 2013).

But, multimodality in teaching introduce the co-presence of at least two of the following modalities: music, language, visuals and gestures. While verbal and visual metaphors are almost inescapable in the process of understanding and representing music (Petrović and Golubović, 2018), using movement and choreography to represent musical form and voices relations seems to be a good way to visually approach, understand and «see» music. Music visualization helps to conceptualize music theory phenomena for music education purposes. It has been shown that listeners visualize: music tones as a series of physical objects moving through space at different speeds (Scruton, 1977) and some of the elements of musical structure as the landscape metaphors where listener is a traveler, or path is a form (Johnson and Larson, 2003: 72). The perception and understanding of the basic elements of musical structure through visualization in music education enable better understanding and organizing abstract musical elements perceived as a group and not isolated. Visualization is a mean for better music understanding the elements of musical structure, such as tempo, pulse, meter, rhythm or melody (Petrović and Ačić, 2009: 307).

Aim

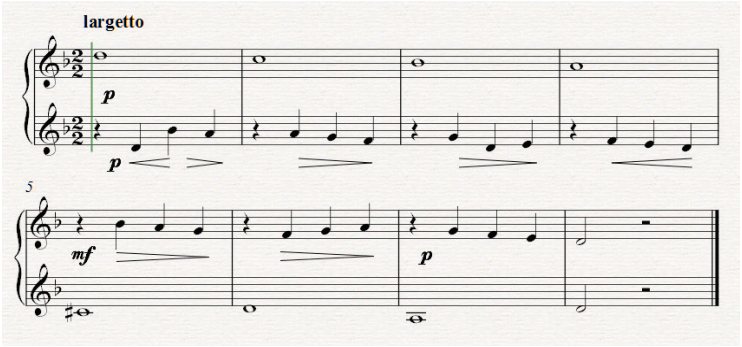
The aim of this research is to use basics of Dalcroze's Eurhythmic method for multimodal representation of two-part melodies. The initial idea arose after Anna Galikowska-Gajewska's choreography for two dancers to the Serbian folk song «Pošla Vanka na voda» arrangement for two flutes by the composer Vera

Milanković have been performed at the spring concert in Gdansk's Stanislaw Moniuszko Academy of Music in 2019 (VID-20190326-WA0001.mp4).

Method

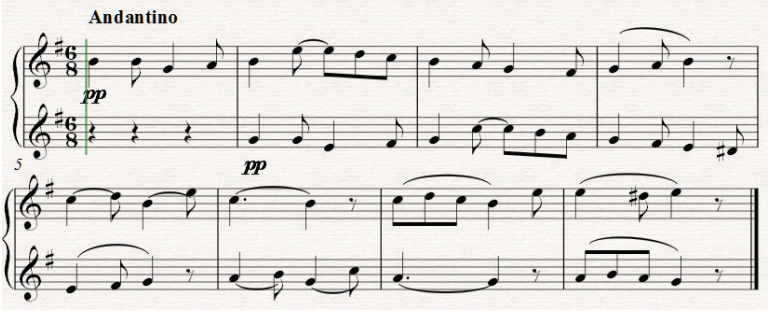
First, students listen to the melody (recorded or played live on one or two different instruments). Then they watch the choreography performed by two dancers. Finally, students associate the elements of choreography with the elements of musical structure and notate the music. Anna Galikowska-Gajewska made choreography to three different types of eight-bar two-part Popović's melodies (Popović, 1979):

1) The lower voice carries the melody (the first four bars), while the upper one remains stationary, and then the upper voice takes the melody, while the lower one remains stationary (the next four bars):



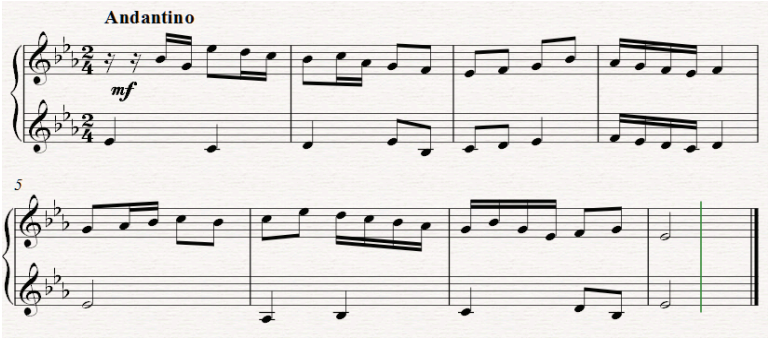
Picture 1. B. Popović, No. 116, pp. 64

2) Two voices move equally, the element of imitation and 6/8 time signature is introduced:



Picture 2. B. Popović, No. 5, pp. 22

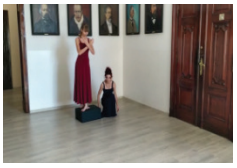
3) Two voices move equally, the sixteen-beat rhythm is introduced:



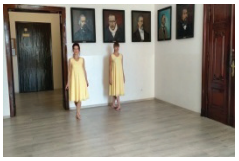
Picture 3. B. Popović, No. 137, pp. 78

In all three choreographies two dancers simultaneously follow the elements of musical structure such as pulse, meter, phrasing, dynamics, rhythm and melody of both voices, along with the visual representation of musical form[1]:

Video 1 (Multimodal representation of two voice melodies\video 1.mp4)



Video 2 (Multimodal representation of two voice melodies\video 2.mp4)



Video 3 (Multimodal representation of two voice melodies\video 3.mp4)

Conclusion

Unfortunately, this method was not applied to second grade students in music high school due to the corona virus epidemic in 2020. However, during November

[1] All three choreographies are made by professor Anna Galikowska-Gajewska and performed by Agata Runowska, a second year student of Eurhythmics at Stanislaw Moniuszko Academy of Music in Gdansk, and Anna Galikowska-Gajewska.

2019, master students of music education at the Faculty of Music in Belgrade experimentally notated the first and the second two-voice melodies by watching choreographies. Here in conclusion we present their impressions and comments they wrote in the form of an anonymous survey by answering three questions: the notating procedure, what makes the notation easier and what makes the notation difficult.

For both melodies students notated the meter and time signature, tempo and duration, form and cadenzas, the frequent rhythm and imitation, dynamics and two voices at the same time. According to the students' opinion, notation is much easier if one of the voices stays stationary or has long durations, or if there is repetition and imitation between voices. Musical form understanding is much easier by watching the choreography, because body and music accents match and appear at the important structural positions. Music visualization helps perceiving the melodic contour, sound changing and texture. One student wrote he first heard the octave as the last interval of the first piece, but then he saw and recognized the unison as it was represented in choreography.

Listening, watching and writing at the same time made the notation a bit difficult. Students also mentioned that listening music as a whole, as well as their short-term memory due to the usual solfeggio practice to notate music in small two-bar parts, also made the notation difficult.

This kind of multimodal integration of body, emotions, music and visual music representation can develop associative thinking which is of crucial importance in music education. We realized Dalcroze method creates new possibilities in solfeggio teaching and brings new perspectives to music education as it develops coordination, improvisation and memory skills. Body movement has a positive effect on improving children's intonation (Liao and Davidson, 2015), sense of pulse and musical form through spatial awareness (Petrović et al., 2018: 47).

References

Cope, B. and Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, 4(3), 164–195.

Golemović, Dimitrije (2006). *Čovek kao muzičko biće*. Beograd: Biblioteka XX vek.

Jaques-Dalcroze, Emile (1930). *Eurhythmics, art and education*. New York: Arno Press.

Jewitt, C. (2013). Multimodal methods for researching digital technologies. In: *The Sage handbook of digital technology research* (pp. 250-265). Los Angeles: SAGE.

Johnson, Mark and Larson, Steve (2003). Something in the Way She Moves. *Metaphor and Symbol*, 18 (2), 63-84.

Kršić-Sekulić, Vesna (2007). *Korelacija nastave solfeđa sa instrumentalnom nastavom*. Knjaževac: Nota.

Leman, Mark (2007). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge MA: MIT Press.

Liao, Mei-Ying and Davidson, Jane (2015). The Effects of Gesture and Movement Training on the Intonationa of Children's singing in vocal warm-up session. *International Journal of Music Education*, 34 (1), 4–18.

Mayer, R. E. (2001). *Multimodal learning*. New York: Cambridge University Press.

Nastavni plan i program za osnovno muzičko vaspitanje i obrazovanje (2009). Beograd: Službeni glasnik RS, broj 72/09.

Petrović, Milena and Ačić, Gordana (2009). New Concept of Music Curriculum for Preschoolers in Elementary Music School. In: Jasmina Talam (Ed.), *Music in Society* (pp. 297-308). Sarajevo: Academy of Music.

Petrović, M., Milanković, V., Ačić, G., Nedeljković, M., Galikowska-Gajewska, A., Karin-Konkol, G., Kierzkowski, M. (2018). Introducing Eurhythmics Method by Emile Jaques Dalcroze to Pupils of Serbian Music Schools – An International Interdisciplinary Research Project. In: M. Petrović (Ed.), *Musical Identities, 20th Pedagogical Forum of Performing Arts Thematic Proceedings* (pp. 44-60). Belgrade: Faculty of Music.

Petrović, Milena and Golubović, Marija (2018). The Use of Metaphorical Musical Terminology for Verbal Description of Music. *Rasprave*, 44 (2), 627–641.

Popović, Borivoje (1979). *Dvoglasni solfeđo*. Knjaževac: Nota.

Scruton, Roger (1977). *The Aesthetics of Music*. Oxford: Clarendon Press.

Tomlinson, M. (2013). Literacy and Music in Early Childhood: Multimodal Learning and Design. *SAGE Open*, 1-10.

ТЕЛЕСНА ПАРТИТУРА – МУЛТИМОДАЛНА РЕПРЕЗЕНТАЦИЈА ДВОГЛАСНИХ МЕЛОДИЈА

Мултимодална репрезентација двогласне мелодије *аудитивно* (студенти слушају мелодију која се уживо свира на једном или два различита инструмента или је снимљена), *визуелно* (студенти гледају видео запис кореографије за два плесача) и *телесно* (студенти асоцијативно повезују елементе кореографије са елементима музичке структуре). На овај начин се практично физичко искуство двогласне мелодије стиче пре него што се она теоретски схвати. Кореографија за три различита типа осмотактних двогласних композиција (Поповић, 1979): 1) два гласа наизменично доносе мелодију (бр. 116, стр. 64), 2) два гласа се равноправно крећу уз елементе имитације (бр. 5, стр. 22); 3) два гласа се равноправно крећу (бр. 137, стр. 78). Два плесача истовремено покретима тела прате пулс, ритам, метар и мелодију гласова, уз визуелно дочаравање музичке форме. Очекујемо да ће ове три кореографије за двогласне мелодије Боривоја Поповића примењене у пракси показати позитивне резултате при записивању двогласних мелодија код ученика у последњем разреду основне музичке школе.

Кључне речи: мултимодалност, двогласна мелодија, Боривоје Поповић, кореографија, Далкрозов метод

Кристина Парезановић
Филолошко-уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу, Србија
kristina.parezanovic@filum.kg.ac.rs

ПЕДАГОШКА ДЕЛАТНОСТ МР РОЗАЛИЈЕ ШТАТКИЋ – РЕДОВНЕ ПРОФЕСОРКЕ АКАДЕМИЈЕ УМЕТНОСТИ У НОВОМ САДУ У ПЕНЗИЈИ

Сажетак

У раду је приказана педагошка делатност мр Розалије Штаткић (1952) и њен допринос развоју музичке педагогије у Србији. Розалија Штаткић је цео радни век провела градећи универзитетску каријеру и стичући сва универзитетска звања. Поред биографије проф. Розалије Штаткић, у раду су представљене и анализиране њене четири објављене књиге. Осврнули смо се на реч рецензената ових издања и истражили практичан значај књига. Поред тога, анализирали смо и методске поступке употребљене приликом решавања одређених области наставе солфеђа. Синтеза теоријско-практичног деловања проф. Штаткић на пољу музичке педагогије спроведена је ради јаснијег прегледа доприноса, побољшања, развоја и обогаћивања наставе солфеђа и методике наставе солфеђа у Србији. Овај рад може бити подстрек и упутство за нека слична или већа истраживања која се тичу педагошког доприноса универзитетских наставника који су својим деловањем заслужили да се њихова библиографија анализира и сублимирано јавно представи.

Кључне речи: Розалија Штаткић, музичка педагогија, солфеђо, методика наставе солфеђа

Увод

Редовни професор мр Розалија Штаткић рођена је 1952. године у Зрењанину где је завршила музичку школу. Школовање је наставила на тадашњој Музичкој академији у Београду, данас Факултету музичке уметности, на Одсеку за музичку теорију, где је дипломирала 1976. године. Исте године уписала је магистарске студије из области Аналитичка хармонија у класи проф. Дејана Деспића. Њен магистарски рад награђен је *Октобарском наградом града Београда* за најбоље стручне и научне радове студената на магистарским студијама.

Још за време студија држала је наставу солфеђа и хармоније у музичкој школи „Јосип Славенски". Кратак период је радила у основној школи „Петар Кочић" у Земуну. Након дипломирања одлази (по позиву) на Академију уметности у Новом Саду, најпре као демонстратор, да би 1977. године била изабрана у звање асистента на предметима Солфеђо и Методика наставе

солфеђа. Године 1985. бирана је у звање доцента, 1990. године у звање ванредног професора, а 2001. године изабрана је у звање редовног професора. Водила је наставу на свим студијским програмима на основним, магистарским и мастер студијама.

Од 2001. до 2008. године радила је на Музичкој академији у Цетињу на основним, специјалистичким и магистарским студијама. Године 2008. враћа се на Академију уметности у Новом Саду, где остаје до пензионисања 2012. године.

Проф. Розалија Штаткић држала је семинаре у музичким школама Војводине, у Београду, Подгорици и на Музичкој академији у Пули. Низ година је водила уметничку радионицу за солфеђо на Академији уметности у Новом Саду. Десет година је обављала функцију председника комисије за полагање стручних испита при Министарству просвете Војводине.

Допринос развоју музичке педагогије у Србији

Проф. Розалија Штаткић објавила је неколико књига и научних радова, од којих издвајамо четири књиге, збирке примера са методским упутствима намењене настави солфеђа на академском нивоу образовања и вишим разредима средње школе. То су:

1. *Мелодика,* издање Универзитета у Новом Саду, Академије уметности (едиција Универзитетски уџбеник), 1995. године;
2. *Техничке вежбе за интонацију* и *Ритмичке вежбе у мешовито-сложеним тактовима,* издање Универзитета у Новом Саду, Академије уметности (едиција Универзитетски уџбеник), 2001. године;
3. *Једногласни диктати,* ауторско издање, Нови Сад, 2011;
4. *Модална мелодика*, ауторско издање, Нови Сад, 2011.

Анализа књига са методским поступцима

Књига *Мелодика* објављена је 1995. године и своју намену нашла је у наставној пракси на музичким факултетима и средњим школама у Србији и Црној Гори на предмету Солфеђо. Садржи 130 оригиналних мелодијских инструктивних примера, подељених градационо према сложености одређених поља, па се тако у првих двадесет примера обрађују мутације, до шездесет другог примера алтерације и затим до краја књиге модулације. Методске поступке употребљене приликом решавања ових области наставе солфеђа, аутор даје на првим странама књиге, где се читаоцу најпре скреће пажња на разлоге оваквог редоследа, а затим се децидније приступа образлагању методског приступа материји. Репродуковању примера из збирке *Мелодика* мора се приступити студиозно, што у методском смислу, како аутор препоручује, подразумева најпре парлато ишчитавање, чиме би се истовремено решило неколико проблема:

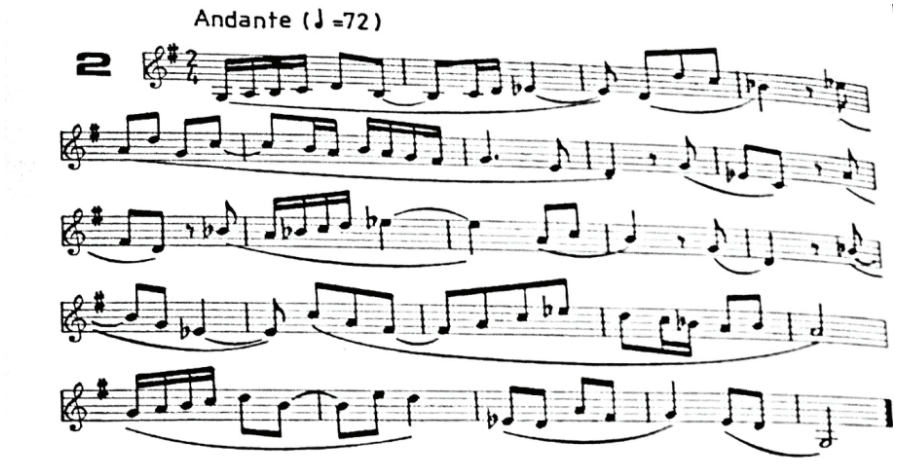
1. упознавање тонално-лествичне основе мелодије;
2. постизање спретности приликом солмизирања примера у бржим темпима;
3. упознавање, односно, савладавање проблема на метро-ритмичком плану;
4. опажање места где ће се вршити октавни преломи;
5. стицање спретности континуираног праћења нотног текста (Штаткић, 1995).

Затим се скреће пажња на поштовање фраза у тексту и на крају на сам поступак анализе примера, уколико се не изводи prima vista. Анализа мелодијских примера превасходно је усмерена ка уочавању евентуалних проблема на метро-ритмичком, а затим на мелодијско-тоналном плану. За интонирање појединих примера, нарочито оних са учесталом променом тоналитета и комплекснијом метричком структуром, аутор захтева висок степен концентрације и способност самоконтроле приликом извођења. Сви примери имају агогичке и артикулационе ознаке, али не и динамичке ознаке, што аутор књиге објашњава тиме да је превасходни циљ ових инструктивних примера био тај да се радом на њима стекну способности и вештине репродуковања у смислу:

1. правилног, брзог и лаког читања текста;
2. прецизног извођења ритма у оквиру задатог темпа;
3. беспрекорне интонације, са јасном оријентацијом у звучном простору.

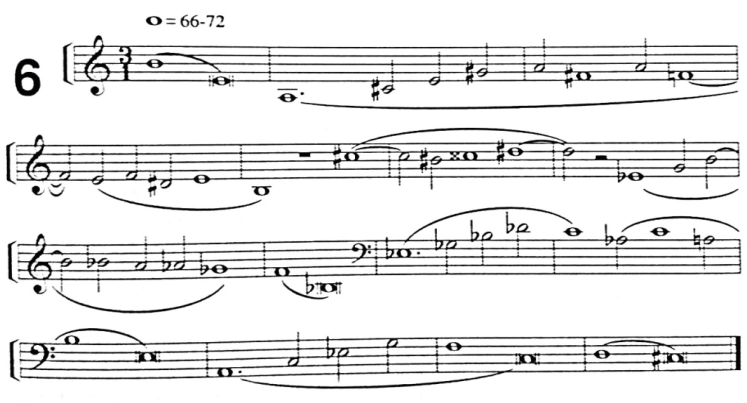
Аутор књиге наглашава да се динамика као музички параметар у настави солфеђа, иако овде секундаран, никако не сме занемарити у наставној пракси.

Рецензенти овог издања били су ред. проф. Никола Петин и академик Рудолф Бручи, ред. проф.



Слика 1. Демонстрација једног примера из књиге *Мелодика*

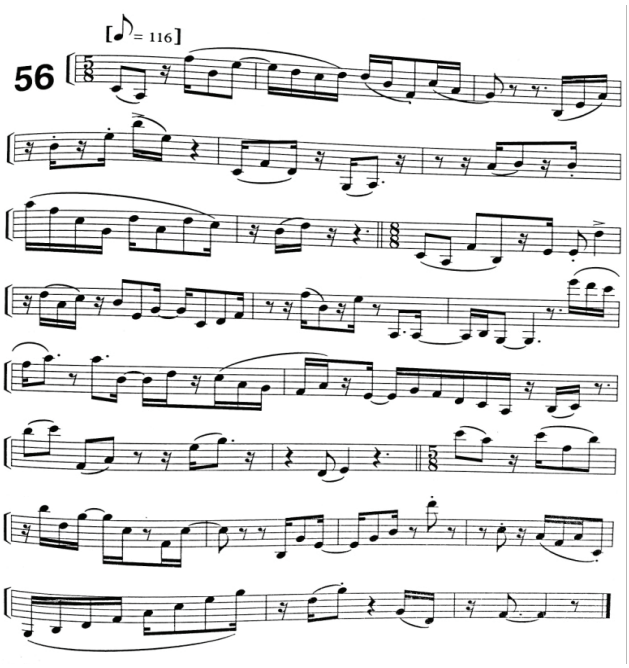
Следеће издање чине две књиге у једној *Техничке вежбе за интонацију* и *Ритмичке вежбе у мешовито-сложеним тактовима* објављене 2001. године. Први део књиге, збирка *Техничке вежбе за интонацију*, садржи 100 оригиналних етида, а намењена је студентима музичких факултета. На самом почетку аутор збирке даје своје методске препоруке за лакше и тачније схватање садржаја књиге, где између осталог међу формалним подацима наводи да су у збирци обрађени интервали до дециме, а да је, када је у питању суштина, предуслов за тачно промишљање интервалских односа одређени степен владања тоналитетом. С тим у вези, аутор напомиње да се, упркос томе што основу техничких вежби чине интервали, у самој мелодијској грађи морају тражити тонални ослонци (Штаткић, 2001). Тоналне ослонце у техничким (интервалским) вежбама налазимо тако што групишемо тонове у мање тонално-логичне целине исказане поступним кретањем, акордским разлагањем или применом интервала различитих по величини и врсти. Када је кретање поступно, аутор нарочито наглашава важност тачног и логичног записа, будући да тај визуелни параметар утиче на неометано промишљање и тачну интонацију. У случају разложених акорада, тежња приликом репродукције мора пасти на дисонантне акорде и њихово разрешење, јер уколико се дисонантни акорди не разреше у себи најближе консонанце, током репродукције се мора савладати тзв. тонална инерција. У интервалским вежбама често наилазимо на интервале различите по величини и врсти, али када се они тумаче у оквиру тоналних функција, дају сасвим јасну и логичну тоналну нит. Такве ситуације се у инструктивним/техничким вежбама морају препознати. У ситуацијама када не постоје тоналне асоцијације, интервале је могуће интонирати памћењем претходно озвучених и одслушаних висина, те се не мора сваки пут наново осмишљавати интонација интервалског растојања. Збирка *Техничке вежбе за интонацију* своју сврху налази у оспособљавању студената за лакше схватање, меморисање и савладавање савремене, атоналне музичке литературе.



Слика 2. Демонстрација једног примера из књиге *Техничке вежбе за интонацију*

Збирка *Ритмичке вежбе у мешовито-сложеним тактовима* садржи 60 оригиналних примера, а намењена је универзитетској настави. Обухвата ритмичке садржаје који се најчешће налазе у народној мелодици балканских народа. Морамо истаћи да ова проблематика у инструктивно-дидактичкој литератури за наставу солфеђа није заузела значајније место, те утолико збирка проф. Штаткић још више добија на вредности. У прве 34 вежбе, како аутор наводи, нема поделе ритмичке јединице, док се у другом делу подела јавља, с тим што се у последњих пет вежби јавља и полиметрија. У методским напоменама аутор препоручује да се пре извођења провери распоред простих тактова у једном такту, као и да ли постоји подела јединице бројања. Радом са оваквим вежбама стиче се способност лаког и прецизног читања мешовито-сложених тактова, што је услов за спретно и брзо репродуковање мелодијских примера са листа.

Рецензенти овог издања били су: ред. проф. Никола Петин, академик Рудолф Бручи, ред. проф. Вера Миланковић и доцент Ана Леваи.



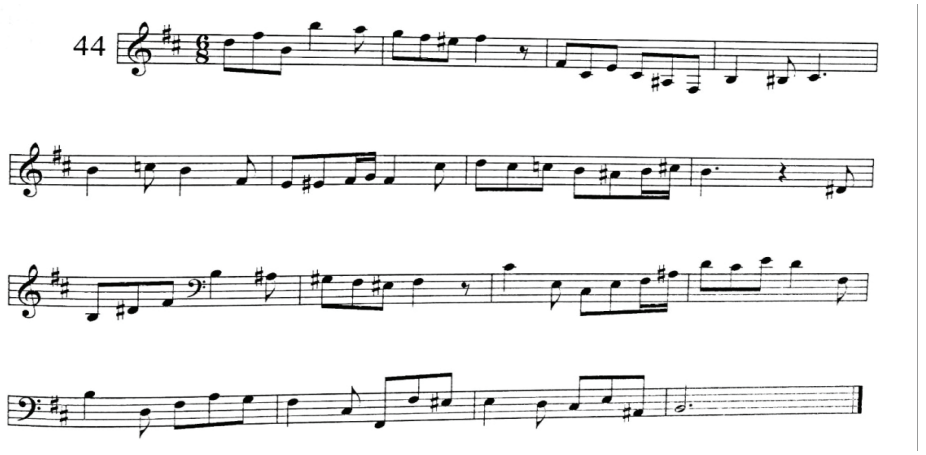
Слика 3. Демонстрација једног примера из књиге *Ритмичке вежбе у мешовито-сложеним тактовима*

Збирка *Једноīласни диктати* садржи 300 оригиналних мелодијских примера за писмени диктат, подељених на три области:

1. Мутације
2. Алтерације
3. Модулације

Књига је намењена настави солфеђа на високошколским установама. У свом уобичајеном маниру, ауторка проблематику поставља поштујући принцип поступности, па се тако и у овој књизи изложени диктати постепено усложњавају на неколико нивоа: регистарски, мелодијски, тонални, метрички и ритмички. Изостављена је област дијатонике, јер, како ауторка сматра, подразумева се да студенти на овом нивоу образовања имају изграђен осећај за тоналитет (Штаткић, 2011а). У последњем одељку књиге обрађена је и област мелодике на лабилној тоналној основи на тај начин што се тонови у кратком трајању групишу око неког тоналног центра, али се он не потврђује. Приликом опажања оваквих мелодијских структура неопходна је активација и функционалног и интервалског начина музичког мишљења. У овој збирци, за разлику од свих осталих, нису унете агогичке ознаке, нити су прецизиране целине које би се опажале, што се објашњава тиме да се темпо и дужина фразе процењује од стране наставника у односу на ниво и квалитет знања студената.

Рецензенти овог издања били су: Ана Леваи, наставник стручних предмета и ред.проф. Зоран Мулић.



Слика 4. Демонстрација једног примера из књиге *Једноīласни дикīати*

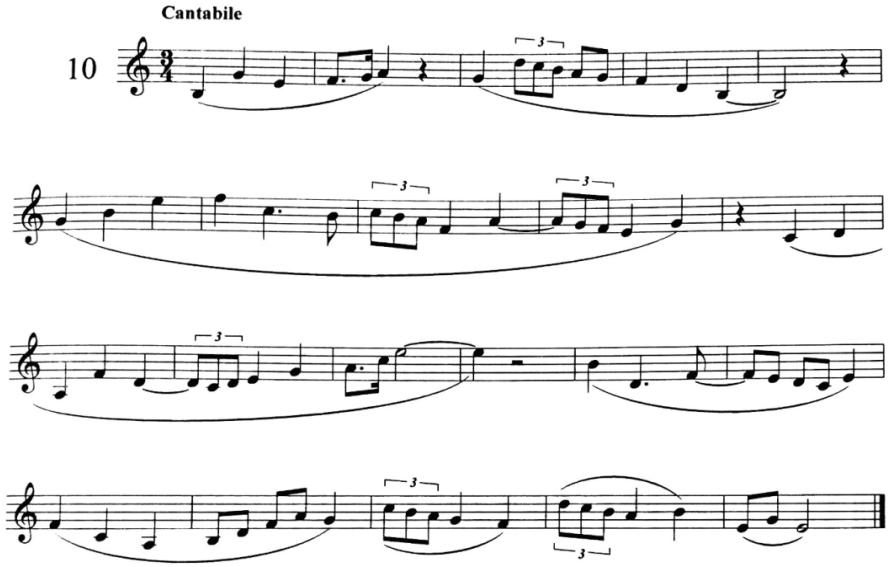
Последња књига из опуса проф. Розалије Штаткић јесте *Модална мелодика*. Ова књига садржи 130 оригиналних једногласних мелодијских примера писаних на модалној лествичној основи, што само по себи јесте куриозитет будући да је оваква литература у нашој земљи веома оскудна. У методским напоменама на почетку књиге препоруке аутора односе се на то да се репродукција модалне мелодике, будући ретко заступљена у пракси, те тако и тешко препознатљива, мора темељно припремити. Припрема интонирања најпре се односи на анализу мелодије са прецизирањем модалне основе и тонус финалиса, као и уочавање типа записа: предзнаци испред нота, стални предзнаци иза кључа или предзнаци лествице дур-мол система

иза кључа при чему се предзнак модуса дописује испред ноте (Штаткић, 2011б). Додатно се саветује парлато ишчитавање, као и уштимавање у одређеној врсти модалне лествице, односно слушна припрема, што је допуњено и конкретним примерима. У збирци су обухваћена четири основна модуса, затим еолски, јонски и локријски модус, док је музички материјал распоређен у четири целине:

1. мелодије засноване само на једној лествичној основи (модусу);
2. мелодије са променом врсте модуса, али са задржавањем истог тонус финалиса;
3. мелодије са променом тонус финалиса при чему врста модуса остаје иста;
4. мелодије са истовременом променом финалиса и врсте модуса.

Сврха и циљ ове књиге јесте обогаћивање музичких капацитета студената, као и стицање способности и вештине „континуираног праћења и вокалног репродуковања разноврсног музичког садржаја" (Штаткић, 2011б, 5).

Рецензенти овог издања били су доцент Ливија Јовчић и доцент Александра Степановић.



Слика 5. Демонстрација једног примера из књиге *Модална мелодика*

Практичан значај књига

Главна одлика свих збирки проф. Штаткић јесте систематичност и поштовање дидактичког принципа поступности од лакшег ка тежем, од једноставних, елементарних поставки проблематике ка њеном усложњавању на неколико нивоа: мелодијском, тоналном, ритмичком, метричком, хармонском. Укупан опус компонованих мелодија у све четири књиге износи 660, а

заједно са ритмичко-мелодијским примерима чини укупан број од 720 инструктивних примера. Две од четири књиге, *Једноīласни дикīаīи* и *Модална мелодика,* биле су јавно презентоване на Академији уметности у Новом Саду. Том приликом известан број модалних примера био је изведен са клавирском пратњом коју су компоновале композиторке и рецензенти доценти Александра Степановић и Ливија Јовчић. Све четири књиге користе се у настави са студентима на Академији уметности Универзитета у Новом Саду и на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу.

Слика 6. Спољашњи изглед свих издања

Закључак

У овом раду интегрално су представљене и анализиране све четири књиге ред. проф. Розалије Штаткић, као теоријско-практична синтеза њеног деловања на пољу музичке педагогије, а ради јаснијег прегледа доприноса, побољшања, развоја и обогаћивања наставне праксе на предметима Солфеђо и Методика наставе солфеђа у Републици Србији. Ове четири публикације, које обухватају пет различитих области методике наставе солфеђа, јесу плод успешне тридесетпетогодишње наставне праксе и богатог искуства у раду са студентима Академије уметности у Новом Саду и Музичке академије у Цетињу. Педагошка делатност на пољу музичке педагогије у Србији, оличена како у објављеним публикацијама, тако и у непосредној дугогодишњој интеракцији са студентима кроз предавања и менторства, представља непролазну тековину професионалног рада редовног професора мр Розалије Штаткић.

Литература

Штаткић, Розалија (1995). *Мелодика.* Нови Сад: Академија уметности.

Штаткић, Розалија (2001). *Техничке вежбе за инīонацију и Ритмичке вежбе у мешовиīо-сложеним īакīовима.* Нови Сад: Академија уметности.

Штаткић, Розалија (2011а). *Једноīласни дикīаīи.* Нови Сад: ауторско издање.

Штаткић, Розалија (2011б). *Модална мелодика.* Нови Сад: ауторско издање.

PEDAGOGICAL ACTIVITY OF MSc ROZALIJA ŠTATKIĆ, A RETIRED PROFESSOR OF THE ACADEMY OF ARTS IN NOVI SAD

In this article we presented the pedagogical activity of Rozalija Štatkić (1952) and her contribution to the development of Music Pedagogy in Serbia. Her entire working life Rozalija Štatkić was building university career and earning all university titles. Besides her biography, all four published books were presented and analyzed in the paper, as well as reviews of these editions were presented and analyzed in this article. The practical importance of these books are explored. The methodological procedures used in solving certain areas of solfeggio teaching were analyzed. A synthesis of the Štatkić's theoretical and practical work in the field of Music Pedagogy was made with the aim to create a clearer overview of the contributions, improvements, development and enrichment of solfeggio teaching and methodology of solfeggio teaching in the Republic of Serbia. This article may be an impetus and guidance for some similar or larger research concerning the pedagogical contribution of university teachers who, through their work, deserved to have their bibliography analyzed and sublimated publicly.

Key words: Rozalija Štatkić, music pedagogy, solfeggio, methodology of solfeggio teaching

Suzana Goldin
Glazbena škola Ivana Matetića – Ronjgova Pula, Hrvatska
suzana.zbor@gmail.com

KORELACIJA TEORIJSKIH GLAZBENIH SADRŽAJA U NASTAVI SOLFEGGIA

Sažetak

Namjera rada je opisati na koji se način provodi korelacija teorijskih glazbenih sadržaja u nastavi solfeggia. Obrađuje se nastavna jedinica dvodijelna pjesma s učenicima šestog razreda osnovne glazbene škole na jednom nastavnom satu. Korelativni pristup uključuje sadržaje sljedećih nastavnih predmeta: solfeggio, glazbene oblike, harmoniju i povijest glazbe. Sintezom sadržaja koji se međusobno isprepliću, ali i izvode samostalno, promatra se, analizira i zapisuje glazbeno djelo. Cilj rada može se sagledati kroz stručno-glazbenu dimenziju. Ona podrazumijeva stjecanje i primjenjivost znanja. U izvođenju nastavnog procesa korištene su dva metodička postupka od kojih jedan kao polaznu točku uključuje pjevanje, a drugi slušanje glazbenog djela. Korelativnim pristupom nastavnim sadržajima na nastavi solfeggia učenici su osvijestili kako od različitih segmenata pojedinih predmeta mogu stvoriti cjeloviti koncept puno širi i dublji nego iznesen tradicionalnim podučavanjem. Takvim se radom potaknula njihova motivacija za primjenu različitih aktivnosti i načina te otkrivanju rješenja.

Ključne riječi: korelacija, pjevanje, primjenjivost znanja, slušanje, solfeggio

Uvod

"Nemojte ograničavati svoju djecu na ono što ste vi naučili jer ona su rođena u drugačijem vremenu".

Židovska poslovica

Zadatak glazbene škole je omogućiti učenicima cjelovit glazbeni razvoj i stjecanje drugih važnih glazbenih znanja, vještina i navika kroz odgojno-obrazovni proces prema suvremenim metodičkim, pedagoškim i psihološkim spoznajama poštujući individualnost i osobnost svakog učenika. Osnovna glazbena škola predstavlja temelj za nastavak glazbenog obrazovanja na višim razinama tako već u osnovnoj glazbenoj školi na nastavi solfeggia dotičemo, osvješćujemo, usvajamo i razvijamo početne sadržaje teorijskih glazbenih predmeta srednje glazbene škole, pritom se u ovom radu misli na glazbene oblike, povijest glazbe i harmoniju.

U suvremenoj nastavi treba težiti povezivanju sadržaja sa stvarnim problemima i situacijama kako bi učenici stekli vještinu povezivanja i primjene znanja te se na taj način osamostalili u rješavanju problema i učenja. S obzirom na to da sadržaj i zadaća solfeggia u osnovnoj glazbenoj školi ima zajedničkih sadržaja s ostalim teorijskim glazbenim predmetima kao što su harmonija, povijest glazbe i glazbeni oblici, nastavni sadržaji se mogu obrađivati integracijom sadržaja i povezivanjem teorijskih predmeta. Primjerice, na nastavi solfeggia u osnovnoj glazbenoj školi već se u prvom razredu intoniraju, slušaju, reproduciraju i teorijski obrađuju akordi: kvintakordi, sekstakordi, kvartsekstakordi, dominantni septakord i njegovi obrati. U šestom razredu obrađuje se mnogostranost kvintakorda i dominantnog septakorda te dijatonska modulacija. Iz navedenoga proizlazi da se također već u osnovnoj glazbenoj školi na nastavi solfeggia primjenjuju elementi koji su vezani uz predmet harmonija.

Jedno od područja zastupljeno u nastavi solfeggia je i slušanje glazbe. U nastavnom planu i programu (2006) zadan je niz elemenata i sadržaja koje učenici trebaju usvojiti. Slušajući glazbu, prepoznati pojmove u agogici, dinamici i tempu. Prepoznati zvuk različitih glazbala, odnosno različitih izvoditeljskih sastava. Prepoznati u glazbenoj literaturi malu glazbenu rečenicu, malu glazbenu periodu i sekvencu kao element razvoja skladbe. Osvijestiti najjednostavnije oblike iz svirane literature, dvodijelnu i trodijelnu pjesmu. Upoznati osnovne različitosti pojedinih glazbeno-stilskih razdoblja i njihovih glazbenih predstavnika. Slušati narodne i dječje popijevke te primjere iz glazbene literature.

Razvidno je da se već u osnovnoj glazbenoj školi na nastavi solfeggia spontano događa integracija sadržaja unutar istoga predmeta, korelacija s predmetima koji se u srednjoj glazbenoj školi nazivaju: harmonija, povijest glazbe i glazbeni oblici te njihova međusobna komparacija.

Teorijsko polazište

Korelacija u odgojno-obrazovnom procesu teži povezanosti više nastavnih sadržaja u harmoničnu cjelinu. Vidulin-Orbanić i Duraković (2012) ističu da je cilj povezivanja različitih nastavnih predmeta ili sadržaja steći opću sliku o nekom događaju, pojavi i području. Anić (1994) napominje da izraz korelacija označava povezanost u zajedničkom djelovanju, međuzavisnost i suodnos. Korelativni su odnosi u nastavi bitni jer učenicima omogućavaju shvaćanje uzajamnih zavisnosti, dubljih međusobnih odnosa i povezanosti svijeta u harmoničnu cjelinu (Dobrota i Kuršičević, 2003). Prava korelacija ne umanjuje vrijednost određenoga sadržaja na način da ga pojednostavljuje, već ga obogaćuje stvarnim zajedničkim znanjima (Vidulin-Orbanić i Duraković, 2012).

U odgojno-obrazovnom procesu suvremene nastave, korelacija i integracija imaju važnu ulogu i duboki smisao jer povezuje više rascjepkanih nastavnih sadržaja različitih predmeta u jednu povezanu i harmoničnu cjelinu što je bitno za učenike jer time shvaćaju međuodnose i cjelokupnu stvarnosti što im omogućuje i olakšava učenje. Korelacijom učenici povezuju znanja, razvijaju specifične

vještine i navike čime nastava postaje usredotočena na učenika te prestaje biti usredotočena na sadržaj. U nastavnom procesu koji obuhvaća korelaciju sadržaja od učenika se zahtijevaju više razine usvajanja znanja kao što su sinteza i analiza sadržaja. Učenik će time moći stvarati veze među sadržajima, činjenicama i predmetima, donosit će zaključke na temelju različitih točaka gledišta i u cjelokupnom procesu razvijati kreativnost. Kroz integraciju i korelaciju učitelj unapređuje nastavni proces poticanjem učenika na iskustveno i aktivno učenje, na suradnju s učiteljem i drugim učenicima, na primjenu ranije naučenih sadržaja te na kraju potiče i razvijanje divergentnog mišljenja. „Zadaće korelacijsko-integracijskog sustava jesu: razvijanje sposobnosti opažanja i otkrivanja raznolikog i drugačijeg pristupa temi, otkrivanje istih i različitih dijelova među prirodnim sadržajima, razvijanje kreativnosti i mašte, razvoj sposobnosti zaključivanja, uspoređivanja i kritičkog mišljenja te procjena stvaralačkih sposobnosti (Salopek, 2012)."

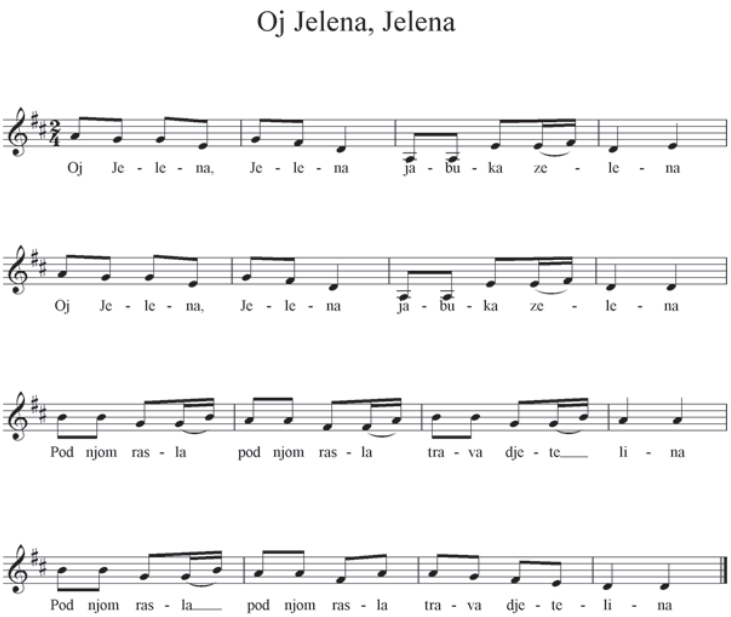
Korelacija u nastavi solfeggia: metodički postupci razrade nastavnog sata

Suvremeni način poučavanja između ostalog podrazumijeva raznolikost metoda i načina rada s učenicima. U nastavnom satu kojeg opisujemo korištena su dva metodička postupka koja integriraju sadržaje istog nastavnog predmeta i u širem kontekstu različitih nastavnih predmeta, to jest područja. U prvom metodičkom postupku proces pripreme započeo je upjevavanjem te pjevanjem (obradom) tradicijske skladbe *Oj Jelena, Jelena*, nakon čega se pristupilo formalnoj i harmonijskoj analizi oblika. Potom je uslijedilo pisanje autodiktata. U drugom metodičkom postupku krenulo se od slušanja Georges Bizet: Carmen, Habanera iz I. čina (ulomak). Uslijedila je muzikološka analiza, zatim slušanje skladbe, a potom harmonijska i formalna analiza glazbenog djela.

Metodički postupak 1

U uvodnom dijelu nastavnog sata najprije se stekao uvid u cjelinu, a potom se krenulo na razradu manjih dijelova (slojeva). U uvodnom dijelu pridao se veliki značaj upjevavanju jer priprema i nagovještava sve aktivnosti koje će kasnije uslijediti. Upjevavanjem se pripremilo sve što se kasnije obrađivalo i što je bilo neophodno za (u ovom slučaju) harmonijske veze i funkcije akorada kao i za harmonijsku akordičku podlogu.

Upjevavanje se odvijalo pomoću ljestvičnog modulatora D-dura u kojem se nalazi skladba *Oj Jelena, Jelena* (slika 1) radi osvještavanja i učvršćivanja tonaliteta s obzirom na to da se identifikacija tonova provodi isključivo u okviru tonaliteta prema stupnju i funkciji. Uslijedilo je ritamsko čitanje primjera (solmizacijom, parlato). Kako bi se učvrstile harmonijske funkcije uslijedilo je pjevanje harmonijskih funkcija kvintakorada i obrata kvintakorada glavnih stupnjeva.



Slika 1. Notni zapis pesme „Oj Jelena, Jelena"

U središnjem djelu sata kako bi se formalna analiza realizirala započelo se s obradom skladbe po notama nakon koje su učenici odgovorili na pitanja učiteljice: od kojih se oblikovnih elemenata sastoji A i B dio? A dio i B dio se sastoje se od dvije male glazbene rečenice od kojih svaka ima 4 takta te zajedno čine dva mala glazbena perioda. Na taj način se vrlo brzo obradila mala dvodijelna pjesma (Prilog 1).

A		**B**	
a	a 1	b	b 1
mala gl. reč.	mala gl. reč	mala gl. reč.	mala gl. reč.
4 takta	4 takta	4 takta	4 takta
mali gl. period		mali gl. period	
8 T		**8 T**	

Prilog 1. Shematski prikaz male dvodijelne pjesme „Oj Jelena, Jelena"

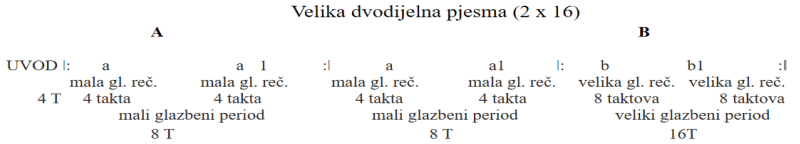
Paralelno se odvijala i harmonijska analiza. Oslanjajući se pritom na analitički metodu Heinricha Schenkera. Harmonijskom analizom i intoniranjem harmonijskih funkcija razvija se harmonijski sluh koji se odvija kroz temeljnu obradu melodije koja je korištena za meloritamski autodiktat te osvještavanje, kroz slušnu percepciju i osvješćivanjem harmonijskih akorada, kvintakorada i obrata kvintakorada glavnih stupnjeva. Učiteljica svira jednom skladbu u cijelosti, a potom svira dva puta svaku malu glazbenu rečenicu. Učenici imaju zadatak (u svoj nastavni listić) zapisati harmonijsku progresiju koju smo u uvodnom dijelu sata pjevali i zapisali na školsku ploču, a koja se sastoji od akorada glavnih stupnjeva.

Potom se skladba otpjevala još jednom solmizacijom da se potvrde harmonijska i formalna analiza oblika. Na samom kraju ovog nastavnog postupka uslijedilo je pisanje meloritamskog autodiktata. Obrada meloritamskog autodiktata realizirana je po principu postupnosti, autodiktat se pjevao dva puta u cijelosti.

Metodički postupak 2

U drugom metodičkom postupku uslijedila je obrada velike dvodijelne pjesme u Habaneri iz prvog čina opere „Karmen" Žorža Bizea (Georges Bizet).

Prije samog slušanja iznesena je kratka biografija o skladatelju, glazbeno-stilskom razdoblju i operi Carmen. Skladbu učenici aktivno slušaju tri puta bez zaustavljanja s unaprijed postavljenim zadatcima prije slušanja glazbe: naziv skladatelja, naziv skladbe, glazbeno-stilsko razdoblje, izvođački sastav, tempo, dinamika, ugođaj, oblik, tonalni i harmonijski plan (Prilog 2).



Prilog 2. Shematski prikaz velike dvodijelne pjesme Habanera iz opere *Karmen* Žorža Bizea

Na kraju sata uslijedio je glazbeni kviz uz kojeg su učenici ponovili gradivo koje se obrađivalo na nastavnom satu. Zadaci za domaću zadaću bili su pronaći primjere dvodijelne pjesme (koji su obradili na satu instrumenta, zbora, glazbene kulture i sl.). Također učenike se potiče na skladanje te na praktičnu primjenu naučenog pa se tako učenicima zadao zadatak da napišu skladbu u obliku dvodijelne pjesme.

Prednosti korelacije i njezina perspektiva u nastavi solfeggia

"Um je poput padobrana – funkcionira jedino ako je otvoren."
Albert Einstein

Učenici su ovakvim radom više motivirani na rad jer povezuju svoja prijašnja znanja i vještine prilikom rješavanja problema, bolje razumiju nastavne sadržaje te ih povezuju sa svakodnevnim životom. Cjelokupni nastavni proces je dinamičniji, učenici su vrlo aktivni te je izražena suradnja između učenika i učitelja.

Nastavni proces u kojem korelacijom povezujemo različite sadržaje učenici dobivaju činjenična znanja kroz pamćenje i razumijevanje nastavnog sadržaja, analizu, sintezu i stvaranje novih skladbi te postižu samostalnost i odgovornost u radu prije svega aktivnim muziciranjem što utječe na razvoj njihovog kreativnog

mišljenja kao krajnjeg produkta cijelog nastavnog procesa. Unutarglazbena korelacija pokazala je u autoričinoj praksi puno bolje rezultate učenika u zapisivanju diktata te čitanju s lista.

U odnosu na korištene metodičke postupke proizlazi da je korelacija sadržaja teorijskih glazbenih predmeta nešto što se spontano nadovezuje jedno na drugo, učenike ujedno motivira i potiče te im razvija kritičko i divergentno mišljenje. Učenike treba poticati na analizu glazbenih djela – prepoznavanje glazbenih sastavnica što će im pomoći u stvaranju sličnih ili novih obrazaca. Isto tako već od najranije dobi učenike treba pripremati i vježbati da od doživljaja idu prema harmonijskom mišljenju. Takva je nastave praktičnija i smislenija.

Zaključak

Odabirom ove teme pobliže su istražene mogućnosti povezivanja sadržaja unutar predmeta i među predmetima s naglaskom na povezivanje sadržaja solfeggia šestog razreda osnovne glazbene škole s elementima ostalih sadržaja teorijskih glazbenih predmetima srednje glazbene škole. Holističkim pristupom, promatranjem cjeline odnosno šireg konteksta isto se tako ušlo u manje cjeline koje su sve imale glazbeno značenje.

Ovim se radom pokazalo kako se i najjednostavnija skladba može od ″jednodimenzionalnog″ (pjevanja glavnog melodijskog materijala, skladba „Oj Jelena, Jelena") do ″višedimenzionalnog″ (Žorž Bize Karmen, Habanera iz I. čina – ulomak) razumjeti kompozicijsku gradnju manjih i većih oblikovnih elemenata.

Nastava solfeggia vapi za transformacijom. Neophodna je veća primjenjivost znanja, veća povezanost i s instrumentom te druga vrlo važna stvar poticanje stvaralaštva u kojem se opet očituje primjenjivost svega naučenog. Iako je cilj u oba metodička postupka isti putevi su bili različiti, a na učiteljima je da učenike otvore kako bi učenici sami pronašli vlastiti put kojim će doći do cilja.

Literatura

Dobrota, S. (2012). Korelacija u glazbenoj nastavi. *Tonovi*, 27(59), 18-23.

Kazić, S. (2013). *Solfeggio: historija i praksa*. Sarajevo: Muzička akademija: Institut za muzikologiju.

Kiš-Žuvela, S. (2013). Između zvuka, slike i riječi: mogućnosti interdisciplinarnoga pristupa nastavi teorijskih glazbenih predmeta. U: S. Vidulin-Orbanić (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3, Treći međunarodni simpozij glazbenih pedagoga* (427-439). Pula: Sveučilište J. Dobrile u Puli.

Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole (2006). Zagreb: MZOŠ I HDGPP.

Nastavni planovi i programi za srednje glazbene i plesne škole (2008). Zagreb: MZOŠ I HDGPP.

Poljak, V. (1991). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Radica, D. i Leverić Špoljarić, N. (2013). Integracijski pristup glazbenog djelu. U: S. Vidulin-Orbanić (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3, Treći međunarodni simpozij glazbenih pedagoga* (405-427). Pula: Sveučilište J. Dobrile u Puli.

Rojko, P. (2012). *Metodika nastave glazbe, Teorijsko-tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera, Pedagoški fakultet.

Salopek, A. (2012). *Korelacija i integracija u razrednoj nastavi: primjeri dobre prakse*. Zagreb: Školska knjiga.

Skovran, D. i Peričić, V. (1991). *Nauka o muzičkim oblicima*. Beograd: Univerzitet umetnosti.

Vidulin-Orbanić, S. i Duraković, L. (2012). *Metodički aspekti obrade muzikoloških sadržaja: mediji u nastavi glazbe*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.

CORRELATION OF THEORETICAL MUSICAL CONTENT IN SOLFEGGIO TEACHING

The intention of the paper is to describe how the correlation of theoretical musical contents in teaching solfeggio is carried out. The two-part song teaching unit is processed with the sixth grade students of the elementary music school in one lesson. The correlative approach includes the contents of the following subjects: solfeggio, musical forms, harmony and history of music. By synthesizing content that is intertwined, but also performed independently, the musical work is observed, analyzed and recorded. The aim of the work with the students in the class can be seen through the professional-musical dimension. It implies the acquisition and applicability of knowledge. Two methodological procedures were used in the teaching process, one of which included singing as a starting point, and the other listening to a piece of music. With a correlative approach to the teaching content in solfeggio teaching, students became aware of how they can create a complete concept much wider and deeper from different segments of individual subjects than presented in traditional teaching. Such work stimulated their motivation to apply different activities and methods and to discover solutions.

Key words: correlation, singing, applicability of knowledge, listening, solfeggio

Милена Срдић
Академија уметности Нови Сад, Србија
minasrdic@sbb.rs

КОРЕЛАЦИЈА ПРЕДМЕТА СОЛФЕЂО И КАМЕРНА МУЗИКА У ДРУГОМ ЦИКЛУСУ ОСНОВНЕ МУЗИЧКЕ ШКОЛЕ

Сажетак

Предмет, који једини прати комплексан процес музичког школовања од првог до последњег дана је Солфеђо. Стога, морамо имати у виду значај и перманентни утицај солфеђа на формирање музичких стручњака. Корелација музичких предмета у савременој настави треба да буде једно од кључних усмерења, онолико колико то сама њихова природа допушта. Камерна музика са специфичним облицима заједничког музицирања, као предмет се уводи у другом циклусу основне музичке школе. Покушаћемо да сагледамо могућности трансфера већ стечених искустава, знања и вештина са солфеђа на почетне кораке заједничког свирања. С обзирном на то, да од наредне школске године на снагу ступају нови програми за основну музичку школу, упоредићемо наставне програмске окоснице за предмете Солфеђо и Камерна музика и сагледати могућности њихове међусобне повезивости. Надамо се да ће овај осврт на предложене циљеве предмета отворити могућност нових емпиријских истраживања у циљу што је могуће бољих исходишта предмета Камерна музика и Солфеђо. Највећи број извођача своју каријеру гради управо у ансамблима, оркестрима, хоровима и камерним саставима, те је стога јасан значај почетних корака групног свирања и певања за свеобухватан процес музичког образовања.

Кључне речи: корелација, солфеђо, камерна музика, основна музичка школа

Увод

Једини предмет који од првог до последњег дана прати музичко школовање је Солфеђо. Због дугорочног присуства, од почетних корака до високошколског образовања, има перманентни утицај на формирање музичких стручњака, било да се ради о извођаштву, педагогији, или наукама у уметности. Зато је веома важно да корелирање предмета Солфеђо са осталим предметима буде схваћено као императив.

Предмет Камерна музика у основне музичке школе уводи се у другом циклусу. То подразумева четврти, пети и шести разред шестогодишње школе, а трећи и четврти четворогодишње.

Нови план и програм, званично је ступио на снагу школске 2019/20 године. До сада је предмет Камерна музика био сврстан у процес основног

музичког образовања, али онолико колико су то дозвољавали услови сваке школе појединачно. Сада постаје обавезан, те ће од трећег (односно, за одређене инструменте од другог разреда) сви ученици морати да буду укључени у наставни процес. Уочљива новина плана и програма је та да су јасно дефинисани циљеви и исходи свих предмета.

Могућа корелација предмета Солфеђо и Камерна музика у основношколском узрасту биће посматрана из угла компаративно посматраних циљева и исхода наставе солфеђа и наставе камерне музике дефинисаних програмом. У будућности би било потребно емпиријски доказати фреквентност сарадње и додирних тачака предмета, те предложити начине њиховог бољег и сврсисходнијег прожимања.

Исходи предмета Солфеђо у првом циклусу основне музичке школе

Када ученици трећег, односно четвртог разреда начине почетне кораке у настави камерне музике, они већ поседују одређена знања, искуства и вештине, како свирања инструмента, тако и из солфеђа. Која стечена знања и вештине из солфеђа директно могу и треба да утичу на успешност првих корака у камерном музицирању?

Програмске окоснице за солфеђо у званичној документацији изложене су подробно, прецизно и опширно. Завршен први циклус подразумева испуњеност следећих циљева и исхода.

„Циљ предмета Солфеђо је да код ученика развије знања и вештине које подразумевају музичко описмењавање и развој музикалности, креативности, моторичке осетљивости и осећања за лепо, у циљу ефикаснијег разумевања нотног текста у свим његовим аспектима, што доприноси успешној корелацији са наставом инструмента" (Правилник о плану и програму наставе и учења за основно музико образовање и васпитање, 2019).

У наставку, кроз области предмета биће укратко сагледани формулисани и очекиваним циљеви и исходи солфеђа у првом циклусу основне музичке школе.

Садржај области мелодике: Обрађују се лествице до два предзнака. Предлажу се једноставни примери у дуру и истоименом молу (а-мол А-дур, де-мол Де-дур, ге-мол Ге-дур). Утврђује се познавање структура молских лествица. Кроз двогласно певање, ученици чине прве кораке ка вишегласју.

Исходи области мелодике сагледавају се кроз следећа знања и вештине ученика: он уме да пева дијатонске односе и ступњеве. Научио је појам штима и може да га интонира. Звучно разликује дур и све три врсте мола. Изводи двогласне примере и примере са клавирском пратњом. У стању је да препозна различите жанрове и карактер музике.

Садржај области интонирање, опажање, диктати: Сукцесивно се спроводи рад на оспособљавању за опажање, интонирање и записивање

појединачних тонова и мотива. Ради се на запису ритмичког тока као издвојеног елемента музичког ткива. Опажа се и препознаје метар. Поменути облици рада сједињују се у записивању мелодијских диктата. Опажају се и интонирају интервали до квинте, дурски и молски квинтакорд и доминантни септакорд.

Исходи области интонирање, опажање и диктат: Све наведено у садржају ученик је у стању да препозна, интонира и забележи као нотни запис.

Садржај области ритма: Стицање вештина читања у виолинском и бас кључу у једном и два линијска система. Ритам се везује за покрет. Основне фигуре у шестосминској мери се визуелно сагледавају као целина и тако изводе. У ритмовима парне дистрибуције утврђују се четвороделна подела јединице бројања и специфичне фигуре као што су синкопа, пунктирана на јединици бројања, обрнуто пунктирана, триола, лукови трајања, паузе итд. Паралелно се утврђују различите јединице бројања.

Исходи области ритма: Ученик треба да буде оспособљен за течно читање нотног текста у оба кључа. Ритам може да изведе, или чита на различите начине. Ритмички ток и његове формуле везује уз покрет, а покрет је у стању да постави у функцију ритма.

Садржај области стваралаштво и бон тон: Ради се на стваралачком, а не само репродуктивном музичком васпитавању ученика. Увежбава се музичка импровизација, деца се оспособљавају да варирају мелодију и ритам, али и да мелодију и ритам допуне. На задате литерарне текстове осмишљавају се мелодије. Кроз игру се увежбавају примене свих стечених знања и вештина. Учи се понашање на концерту и како слушати и коментарисати туђе извођење.

Исходи области стваралаштво и бон тон: Ученици су слободни да испробају вештине и сами креирају музички ток на начине описане у садржајима области. Упућени су у правила понашања на концертима, стичу компетенције и критеријуме и као публика и као будући професионалци.

Иако је последње наведена као област, јер такав је редослед и у званичном плану и програму, *Стваралаштво и бон тон* треба истаћи као једну од фундаментално значајниих за образовање у најширем смислу. Солфеђо мора да буде предмет конципиран тако да се на сваком часу са компетентним и вештим наставником *стваралаштво и бон тон* прожму кроз целокупан процес наставе. Тек тада можемо говорити о целисходности постигнутих исхода на солфеђу. Веома је важно што је сада у новим програмским садржајима прецизно наведено као циљ и то да ни једна област није изолована, нити сама себи сврха. Успешни педагози су ове чињенице дубоко свесни, те им тако ни резултати не изостају, али, за на пример, оне младе и неискусне, прецизирање циљева везаних за васпитне, креативне, стваралачке и естетске нормираности наставног процеса, наведена дефинисања су драгоцени путокази. Још један од прецизно формулисаних задатака је и

стално међусобно умрежавање предмета, као полазишта за бројне активности, заједничка извођења и стицање комуникацијских вештина. Процесуирани садржаји наставе предложеним начинима морали би да директно утичу на мотивисаност сваког детета и покрену потребу за максималним ангажовањем у музичком доживљају и тако развију капацитет за музичко изражавање.

Корелација солфеђа са камерном музиком

У различитим областима музички стручњаци бавили су се повезивошћу солфеђа са осталим теоријским предметима. Такав фокус интересовања је, природно, био везан за средњу музичку школу, онда када већ може да се наслути усмерење будућих професионалаца. Друга међупредметна интеракција опсервирана је кроз природу наставе инструмента, чешће клавира и гудачких инструмената, веома ретко дувачких. Сагледавање могућег корелирања солфеђа и предмета који подразумевају заједништво у извођењу потребно је у циљу сталног прожимања предмета и области и као пута ка формирању што компетентнијих музичких стручњака у будућности. Предмети Камерна музика, Хор и Оркестар припадају предметима где се наставни процес одвија у групи и исход је оспособљеност за извођаштво у ансамблу. Школе проналазе путеве и начине да у односу на услове које имају сваком детету понуде неки од видова заједничког музицирања у складу са бројности, или дефицитом инструмената и расположивим педагошким кадром. Било да се ради о индивидуалној инструменталној настави, или активностима свирања и певања у ансамблу, званично музичко образовање подразумева познавање музичког писма, разумевање нотног теста и свих његових сегмената. Свирање у камерном ансамблу проширује домен овладавања партитуром у целини, јер да би се говорило о заједништву у узвођењу мора бити постигнуто јединство разумевања свих деоница, своје деонице и звучности дела у целини (Шухмајер, 2018)

Зашто је важно заједништво у извођењу?

С једне стране, солистичка делатност уметника сама је по својој природи ограничена. С друге стране, за симфонијску, оперску и камерну музику неопходно је стваралачко удруживање извођача. Када уписује основну музичку школу, дете најчешће има идеју о себи као будућем солисти. Компетитивност изнедрена из небројених такмичења утиче на сваког почетника у музици, на пласман и референтност педагога и на рејтинг школе. Јасно је да није свако дете такмичарског духа. То не сме да подразумева да почетник који не проналази мотивацију и сатисфакцију на такмичењима нема довољно дара, нити да у будућности неће бити добар музички професионалац. Такође, мора се мислити на образовне и васпитне циљеве музичког образовања. Музичка школа треба да формира едуковану концертну публику, да

створи образоване љубитеље уметности у целини, да отвори сваком детету мноштво поља интересовања за будућност. Број поена на такмичењима би требало да буде тек један сегмент одмерених постигнућа и то врло малог броја деце и наставника.Зато су предмети који подразумевају заједничко свирање (и певање) ти што могу и треба да открију капацитете оних будућих професионалаца, а не само солиста, да васпитају, да пруже мотив и укажу на радост заједничког музицирања сваком детету уписаном у музичку школу.

Почетни кораци синхронизованог извођења групе веома су комплексни. Осим вештине свирања стечене на свом инструменту, први пут је циљ *ūринцūијелна равноūравносūи и колекūивна одīоворносūи* (Готлиб, 1971). Остваривање естетских критеријума камерног извођења могуће је само онда када сви чланови ансамбла усаглашено разумеју разнолике везе између деоница. Тада се омогућава да индивидуалност буде усмерена, односно подређена заједничком циљу, заједничком звуку.

Камерна музика и област ритма у солфеђу

Заједнички почетак, прецизно усаглашен, један је од првих задатака ансамбла. Видљив гест у служби сигнала за почетак далеко је разумљивији кад постоји диригент. Комплексност камерног музицирања огледа се и у томе што чланови ансамбла често мењају улоге „давања знака за почетак" у складу са саставом, фактуром дела, заједничким или индивидуалним наступом инструмената.

Стечен аутоматизам тактирања, као специцфична вештина, могао би да утиче на разумевање, или давање јасних команди, такође и на праћење метра и регулацију одрживости темпа. Камерна музика захтева узајамно разумевање и извођачку усаглашеност. Да би до тога дошло, неопходно је формулисати заједнички план интерпретације. Будући да се овде ради о почетним корацима, заједнички план своју почетну фазу могао би да нађе у сагледавању ритмичке окоснице дела у циљу формулисања општег кретања и ритмичке комплементарности. Ритмичка усаглашеност мора бити императив и постављена као основ заједничког плана интерпретације.

Заједничко читање-парлато довело би до опасности појаве „шуме тонова", те губљења контроле слушања како себе, тако и осталих, а тиме губитак пулса, одрживог темпа, метра и карактера. Поменути узраст далеко више воли мануелну репродукцију ритма од парлато извођења, па би овај вид сагледавања и учења „ритмичког костура" могао учинковито да утиче на уочавање комплементарног ритма, музичких дијалога и фигурација. Звучно је прихватљивије извести ритмичку окосницу дела куцањем, јер нема преоптерећености звуком, или је та преоптерећност бар мало мања него да сви наглас изговарају парлато. Предложеним начином исходишта групне наставе се директно имплементирају у заједништво извођења. Процесуирање области ритма обезбедило би услове за временску организова-

ност, организованост протока и смењивања ритмичких формула, те усаглашеност темпа.

Будући да је тактирање као неопходно поменуто на почетку поглавља, а при мануелној репродукцији се руком одржава пулс, не и метар, неопходно је додатно га истаћи. Тактирање мора да буде доведено до аутоматизма да би постало сврсисходна вештина. Покрети су везани за стицање осећаја за метар и карактер метра и то једновремено кроз опажање и препознавање и извођење ритма и певање. Стручњаци у области камерне музике често наглашавају да је један од изазова свакој групи извођача разумевање у невербалној комуникацији. Они не могу гласно да броје на концерту, нити могу да дају знак за почетак као диригентски покрет. Стога, стечени аутоматизми, као што тактирање јесте и то у сензибилном узрасту почетног школовања, прво условљавају ритмичку стабилност сваког понаособ, а затим и групе. Једва приметан гест почетка, по договору је довољан да уз претходно искуство из области ритма на солфеђу обезбеди усаглашеност групе (Козано, 2016). Све артикулационе, агогичке и стилске ознаке и комплетан музички ток, изузев мелодије и хармоније садржане су у парлато извођењу. Наставник солфеђа и инструмента може проћи сваку деоницу понаособ парлато са целом групом на солфеђу, или на часу камерне музике са ансамблом. Тако ће сви чланови ансамбла знати сваку, а не само своју деоницу, што је стицање предуслова за међусобно слушање и разумевање. Важно је истаћи, када говоримо о артикулационим ознакама, да оне немају увек исто значење за различите инструменте. Наставник солфеђа треба да сагледа да поједине ознаке постоје у тексту у сагласју са природом свирања, те да на пример различито постављен лук у различитим деоницама неће нарушити заједништво свирања. Кроз парлато извођење савладаће се нотни текст, упознати ритмичка формулисаност дела и уочити основне стилске, артикулационе и агогичке карактеристике.

Камерна музика и област мелодике у солфеђу

Разумевање „музичког дијалога" у најширем смислу представља основ камерног музицирања. Да бисмо могли да говоримо о утемељењу међусобно складног дијалошког прожимања деоница при заједничком свирању неопходно је сукцесивно развијати и васпитавати умеће слушања. Активно, ангажовано слушање треба да доведе до „фокусираног слуха у ансамблу" (Готлиб, 1971). Дојучерашњи солисти морају да стекну аудитивне навике и формирају свест о томе да „нико није главни". На тај начин мисаони процеси се усмеравају ка заједничком деловању и тежњи ка заједничком звуку.

Важно је истаћи да сви који свирају мелодијске инструменте, а то и јесте већина почетника на предмету Камерна музика имају искуство заједничког свирања са клавирским сарадницима. Колико су у тим моментима усмерени на слушање клавирске деонице умногоме зависи од целокупног вођења наставе инструмента од стране наставника. Јер, навике ангажованог слушања

стичу се и кроз самостално извођење и учење сарадње са корепетитором од првог дана у циљу постизања заједничког звука, исто као и на камерној музици. Камерна музика доноси сложенија прожимања звука, условљена различитим врстама инструмената и њиховим тембралним карактеристикама, те је стога сигурно и приступ поменутом заједништву унеколико захтевнији.

Када говоримо о могућим рефлексијама области наставе солфеђа на извођаштво, област мелодике сигурно може и треба да утемељи пут разумевања и аудитивне спремности на синхорнизовано свирање у групи. Уколико природа мелодије дозвољава, на солфеђу се може певати целина са целим разредом. Претпоставка је да, берем у почетним разредима учења камерне музике задата дела не доносе високе захтеве и могу се прилагодити за певање.

Вишегласно певање се у настави солфеђа негује од првог дана. Да би се довело да „фокусирања слуха у ансамблу", што је дефинисано као императив камерног звука, потребно је стећи искуство чувења више деоница и њихово синхронизовано извођење. Управо се у таквим активностима предмети Солфеђо и извођачки предмети директно могу чврсто умрежити, а да приступ буде такав да се истом проблему прилази из различитих углова, тако да се пажљивим вођењем наставе и активности могу стећи адекватни услови за стицање високог степена вештина симултаног перципирања једновременог свирања више инструмента.

У зависности од фактуре композиције, певање деоница може бити прилагођено. Вешт наставник солфеђа ће умети да адаптира деоницу тако да ученик може да је изведе гласом. Такође, свирање осталих деоница на клавиру доноси употпуњавање звучне слике и праћење вишегласног става. Најбољи исход предложених начина рада би био да се методички утемељеним звучним поставкама и извежбавањем омогући на часу солфеђа отпевају вишегласно заједно.

Стицање искуства праћења туђе деонице, а да при том постоји контрола репродукције сопствене јесте задатак вишегласја на солфеђу. Будући да је певање у младом узрасту најприроднији вид музичког израза детета, трогодишње искуство са солфеђа треба да помогне и директно утиче на органско заједништво музичког доживљаја и чврст музички контакт.

Камерна музика и област опажање и интонирање у солфеђу

Стицање вештине тонског записа, или ако посматрамо уско Солфеђо – записивање диктата, у ширем контексту музичког образовања не би требало да буде само себи сврха. Ова тема отвара специфичну проблематику и то педагози знају, али намера нам је да истакнемо да је област опажања најчешће најмање омиљена.

У узрасту када почињу да уче камерну музику, трећаци, односно четвртаци већ имају искуства са памћењем и записивањем музичког тока. Тада су још увек у питању једноставне кратке форме директно везане за тоналитет и ритам који се обрађују.

Било би амбициозно очекивати да се дела камерне музике могу записати као диктат. Међутим, постоји низ начина памћења нотне слике и звука који не морају и не смеју да оптерете, а могу да донесу бројне користи и обезбеде бржи пут до саме интерпретације на камерној музици.

Маркантне ритмичке формуле могу бити дате као ритмички диктат у различитим облицима рада. Стицање вештине ортографије ритмичких фигура директно утиче на њихово препознавање у нотном тексту. Када кажемо препознавање, важно је напоменути да се не мисли на препознавање на пример изгледа синкопе, или триоле, већ знање како она звучи у целини. Тиме се обезбеђује суштинско разумевање ритмичког тока и његова звучност, а не математичка подела трајања у односу на тактове делове.

Музичке допуњалке различитих типова су за децу узраста другог циклуса основне музичке школе снажан мотивациони покретач, јер се активности формулишу у у форми и атмосфери игре. Могућности погађања, препознавања и, на крају и записа су бројне. Могуће је да се неким од поступака малишани први пут интуитивно и без притиска сусретну са опажањем вишегласја, па и најједноставнијим записима, допуњавајући вертикално сазвучје, или паралелна кретања на пример.

Опажање и интонирање на солфеђу је област која мора бити сукцесивно развијана у константном умрежавању са свим осталим областима. Ово је комплексан задатак, али не и недостижан уколико се настава конципира ослоњена на музички, а не теоријски контекст.

Наставнику солфеђа управо комуникација са извођачким предметима треба да отвори могућности поља деловања у циљу оспособљавања слуха и гласа и то у узрасном периоду који је сензибилан и рефлексиван. Тако се вештине и описмењавање ослањају на музику, односно на звук, што јесте једино право усмерење музичког образовног процеса.

Камерна музика и област стваралаштво и бон тон у солфеђу

Када говоримо о стваралаштву на предмету Солфеђо, истакли бисмо сугестију програмске окоснице која указује на неопходност сталног прожимања свих области током наставног процеса. Такође, ни једна област није сама себи сврха, већ се кроз корелирање како на солфеђу тако и са осталим предметима очекује да стечена знања, искуства и вештине имају трансфер на саму интерпретацију, односно формирање компетентних младих уметника. Област стваралаштва са својим исходима допринеће разумевању музике у целини са свим њеним градивним елементима и карактеристикама.

Други сегмент области у солфеђу „бон тон" подразумева стално присуство о било којој активности на настави да је реч. Квалитетан музички материјал мора бити императив и нуђењем музичких и инструктивних примера са високим естетским критеријумима формираће музички укус сваког детета с једне стране и критеријуме за процену квалитета извођења с друге. Није редак случај да се на солфеђу обрађују инструктивни примери видно

удаљени од музичке логике, без поштовања музичке граматике, те се тешко може назрети потребан поменути естетски норматив. Пажљиво и добро одабран материјал природно ће пробудити мотивацију код детета и обезбедити радозналост и потребу за учењем и трагањем за сопственим музичким изразом и стваралаштвом.

Корелација солфеђа са извођаштвом је изузетно повољан простор и прилика да се наставник солфеђа ослони на уметничку музику коју дете свира. Тако се исто дело обрађује и учи на различите начине, музика посматра из различитих углова, а све кроз афирмисане, квалитетне музичке комаде. Тако се успоставља чврста интеракција свих сегмената музичког образовања, не остаје се иза затворених врата сваке учионице посебно, већ јединствен музички контекст повезује предмете у чврсту нераскидиву целину.

Повезивост предмета Солфеђо и Камерна музика

Где је тачка сусрета предмета Солфеђо и предмета везаних за заједничко свирање? Прва уочљива заједничка карактеристика је да припадају групној настави. Природа предмета је таква да се циљеви постижу заједништвом у извођењу. На солфеђу се све поставке одвијају групно и индивидуална постигнућа произилазе из консолидованости и успеха колектива. Није редак случај да се при техничкој организацији наставе солфеђа и неизвођачких предмета у подели група истог узраста прибегне формирању напредних и споријих разреда (појава А, Б, Ц, Д група). То је тема процесуирања наставе која захтева шири простор, али је у организационом смислу приметна и вреди на њу скренути пажњу.

Када је у питању групна настава необјективно је очекивати да сви имају исти музички потенцијал и брзину прихватања и процесуирања новог, нарочито у почетничком узрасту. Елементарне музичке способности евидентиране су на пријемном испиту, тако да је извесно да дете које је прошло кроз систем елиминације може неометано да прати наставу. Они даровитији и бржи ће допринети динамици наставног процеса, а они мало мање експонирани могу да добију додатни мотив и убрзају своје напредовање пратећи темпо целине групе. Сматрамо да је недовољно аргументован став да мање даровити успоравају оне способније. Напротив, групна настава, компетентно осмишљена и вођена, мора да обезбеди напредак групе тако да се из колективног јасно формулише индивидуално напредовање. Ако се свеобухватно посматрају васпитни циљеви музичког образовања, групна настава подразумева развијање осећаја за припадност колективу и тимски рад. Дакле, успостављене навике групе са солфеђа директно могу да услове бољу адаптацију најмлађих на заједничко музицирање које их чека на настави оркестра, камерне музике и хора.

Ако се поново осврнемо на садржај новог плана и програма за камерну музику, уочљиви су различити приступи формулисања програма у односу на остале предмете. Морамо нагласити да не постоји намера критиковања, већ разумевања разлога зашто је предмет конципиран тако како јесте. За разлику од инструменталне наставе, у програму камерне музике нема обавезних задатих композиција. С обзиром на то да ни један наставник камерне музике не зна какав ће састав моћи да формира, сасвим је разумљиво и да нема обавезне литературе. За разлику од наставе солфеђа, где се колективом могу донекле уједначити више и мање даровити, а да процес наставе не буде угрожен, за камерну музику такав приступ може да буде рискантан. Прво, група извођача је значајно мања. Друго, наставник мора да покуша да усагласи већ стечене вештине свирања инструмената. Даље, природа инструмената је различита, па и узраст почетника. Сада је основна музичка школа за дуваче проширена на шест година, па се очекује да ће разлике у годишту бити мање. Али, да би лимени дувач достигао ниво свирања да може да приступи камерном ансамблу, потребно је време које је се не може убрзати. Зато је пред наставницима камерне музике задатак где је тешко предвидети и прецизирати програмске окоснице. Зато школе, у односу на услове и кадар прибегавају различитим врстама заједничког музицирања уколико се не испуне услови за камерну музику (хор, дувачки оркестар и сл.). Наставници камерне музике су извођачи, завршених солистичких извођачких студијских програма. До скора, специјалистичка усавршавања из ове области нису постојала. Сада, када су на снази студије по болоњским правилима, камерна музика је добила своје место и област и отворила се могућност стицања највиших титула. Међутим, ни на једном студијском програму не постоји курс усмерен ка методици наставе камерне музике. Наставници имају тежак задатак да из личног искуства, код неких богатог, а код неких не, изнедре методичке поступке и покушају да у датим условима обезбеде постизање циљева и исхода предмета.

Умрежавање предмета треба формира услове чврсте колегијалне сарадње. Колективна настава у свим аспектима има мноштво додирних тачака. То треба прихватити као озбиљан потенцијал за заједничке, професионалне активности са обједињеним циљем формирања што бољих извођача, солиста, или у ансамблима, будућих музичких стручњака из других области и мотивисаних љубитеља музике.

Закључак

Међусобно корелирање предмета у музичком образовању је стално актуелна тема. Овај рад је компаративно посматрао могућности умрежавања активности на настави солфеђа и камерне музике. На основу новог актуелног плана и програма за основне музичке школе са јасно формулисаним исхо-

дима свих предмета пронађене су додирне тачке групног извођаштва и солфеђа. У односу на садржај предмета дати су предлози како обрадити могућу проблематику свирања у камерном ансамблу за почетнике. Даља истраживања би требало да обезбеде емпиријску потврду наведених методичких предлога у пракси и изнедре нове закључке.

Литература

Готлиб, Александар (1971). *Основ и технике свирања у* ансамблу. Москва: „Музика".

Cosano, M. & Zych, I.& Ortega, Roiz, R. (2017). Attention, communication and development of interpretation skills in chamber music pianists' education. *Psychology, Society& Education, 9,* 283–298.

Правилник о плану и програму наставе и учења за основно музичко образовање и васпитање (2019). Београд: Службени Гласник РС, Просветни гласник, 5.

Schuhmayer, P. & Farruli, A. & Urbani, R. & Sandbakken, A. & Valdimasdottir, A. & Baikstute, I. & Iellicoe, L. & Jordnur, T. (2018). Teaching and learning Chamber music. Oslo: Norwegioan Academy of Music.

CORRELATION OF SOLFEGGIO AND CHAMBER MUSIC IN THE SECOND CYCLE OF ELEMENTARY MUSIC SCHOOL

The correlation of subjects in music education is a constantly current topic. This paper comparatively examined the possibilities of networking activities in the teaching of Solfeggio and Chamber Music. Based on the new current curriculum for elementary music schools with clearly formulated outcomes of all subjects, the points of group performance and Solfeggio were found. In relation to the syllabus of the course, suggestions are given on how to approach to possible problems of playing in a chamber ensemble for beginners. Further research should provide empirical confirmation of these methodological proposals in practice and draw new conclusions.

Key words: correlation, solfeggio, chamber music, elementary music school

II. ОПШТЕ МУЗИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ

II. GENERAL MUSIC EDUCATION

Александра Паладин[1] и Драгана Михајловић Бокан[2]
[1]Факултет савремених уметности, Београд, Србија
[2]Klett – Нови Логос, Београд, Србија
[1]aleksandra.paladin@fsu.edu.rs, ~ [2]draganamihajlovicbokan@gmail.com

КОЛИКО СЛОБОДЕ ИМА НАСТАВНИК МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ?

Сажетак

Предмет Музичка култура један је од ретких наставних предмета кроз који ученици могу да развијају своју креативност. Поменуто подстиче развијање различитих вештина у области ове уметности (певање, свирање, стварање), али и обликовање знања из области теорије, познавања музичких инструмената и историје музике. Такође, његов циљ јесте и културолошко моделовање ученика, усмерено ка развијању спознајне апаратуре која омогућава да се већ на основном нивоу образовања стекну одређени критеријуми за естетско вредновање музике. У том смислу овај рад бави се проблемом који треба да одговори на питање у којој мери је постојећи *Програм наставе и учења* Министарства просвете науке и технолошког развоја Републике Србије подстицајан за реализацију наставе из предмета Музичка култура и у којој мери кроз дефинисане садржаје наставници овог предмета имају слободу да самостално обликују наставу.

Кључне речи: наставник, музичка култура, програм наставе и учења, ученик, креативност

Увод

Образовање у области уметности и културе представља сложени процес који поред стицања нових знања подразумева и развијање различитих вештина. У том контексту и сам методолошки концепт који се примењује код оваквог типа наставе је изузетно сложен и захтева специфични вид наставног процеса који додатно подстиче креативност и развија могућност самоизражавања кроз уметност. Посебност чини настава за предмет Музичка култура, која је за многе ученике једина могућност да се, кроз основну и средњу школу, у теоријском и практичном смислу, образују у домену музичке уметности. Такође, то је предмет у оквиру кога ученици, уз менторство наставника, имају могућност да истраже себе кроз певање, свирање, игру и стваралаштво, као видове креативног изражавања саме музике. У том смислу и тема овог рада, постављена у виду питања, има за циљ да проблематизује могућност развијања креативних потенцијала ученика кроз реализацију предвиђеног *Програма наставе и учења* за предмет Музичка култура и истражи могућности креативности самих наставника у моделирању часа.

Закључци у овом раду донети су на основу личног искуства ауторки, које чине и ауторски тим издавачке куће „Нови Логос" из Београда, за

израду уџбеника за предмет Музичка култура.[1] Истраживање практичне примене методологије дефинисане у уџбеницима спроведено је на промоцијама уџбеничких издања у многим градовима на територији Републике Србије, од 2009. до 2019. године.[2] Резултати су аналитички сублимирани, а добијени су методом интервјуа са наставницима Музичке културе.

Концепт новог *Програма наставе и учења* за предмет Музичка култура

Полазиште овог рада били су циљеви основног образовања, који, између осталог подразумевају квалитетни образовни процес и обухвата стицање свих облика сазнања: од научних, здравствених, уметничких, еколошких, информатичких, као и оних везаних за живот у нашем савременом друштву. Он се заснива на развијању знања, вештина, ставова и вредности које оспособљавају ученике да успешно развијају сопствену личност и потенцијале у научном, креативном, васпитном смеру, у духу одговорности и поштовања према себи, као и другима (*Прогрaми наставе и учења* [*наставни планови и програми*] *и остали правилници из области образовања*, 2019, 62). Поменуто указује да савремени концепт образовања подразумева, поред стицања нових знања и развијање креативних вештина код ученика, које се на најбољи начин могу исказати кроз уметничке предмете, као што је и Музичка култура. Међутим, обимни план и програм наставе за овај предмет наводи и на размишљање да ли је у оквиру прописаног броја часова могуће, и на који начин, реализовати наставу тако да у потпуности обухвати све прописане лекције из различитих области, на начин да кроз додатну креативност наставника буде стимулисана и креативност самих ученика.[3]

Да би се сагледала проблематика, неопходно је представити *Програм наставе и учења* за Музичку културу, а његова анализа, која је претходила

---

[1] Др Александра Паладин и мр Драгана Михајловић Бокан ауторке су уџбеничког комплета за предмет *Музичка култура* издавачке куће „Нови Логос" из Београда (уџбеници од 5–8. разреда, написани према *Плану и програму* из 2009, 2010. и 2011. године, и уџбеници од 5–8. разреда према новом *Плану и програму* из 2016, 2018. и 2019. године). Поред наведеног, др Александра Паладин је ауторка уџбеничког комплета за гимназије друштвено-језичког и природно-математичког смера, док је мр Драгана Михајловић Бокан коауторка уџбеничког комплета за ниже разреде основне школе.

[2] Према истраживању тржишта које је радила компанија „Klett" – Београд, по уџбеницима за предмет Музичка култура, издавачке куће „Нови Логос", за више разреде основне школе, ради преко 60% школа у Србији. Наведено према документацији компаније „Klett" – Београд. Наведено према: Истраживање *тржишта*, документ, рукопис. Документација издавачке куће „Klett" – Београд, 2019.

[3] Прописани број часова је у петом разреду 72, у шестом и седмом 36, а у осмом 34.

овом раду, одредила је да фокус сагледавања усмеримо према вишим разредима основне школе – петом, шестом, седмом и осмом.

Програм за предмет Музичка култура конципиран је кроз пет области, које, свака за себе, представљају заокружене целине и својим садржајима обликују различита знања из области музичке уметности. То су:

- Човек и музика (уведен према најновијем *Прогр̄аму наст̄аве и учења*) (*Прогр̄ами наст̄аве и учења* [*наст̄авни пл̄анови и прогр̄ами*] *и ост̄али пр̄авилници из област̄и образовања*, 2018, 157)
- Слушање музике
- Музички инструменти
- Извођење музике (певање, свирање)
- Музичко стваралаштво

„Човек и музика" је област кроз коју се ученици упознају са основним особеностима музичких стилова. Проучавање обухвата првобитну друштвену заједницу и антику (пети разред), средњи век и ренесансу (шести разред), барок и класицизам (седми разред), романтизам, импресионизам, музику 20. века, као и савремену музику других жанрова (осми разред). Циљ проучавања музике кроз различите епохе јесте боље разумевање улоге музике у друштву, упознавање музичких изражајних средстава, инструмената, жанрова и облика, праћење историјских контекста њиховог настанка, као и њеног развоја. Ова област, својим садржајима, у потпуности корелира са другим предметима (нпр. историја, ликовна култура, географија, итд.).

Кроз област „Слушање музике" ученици се упућују на аудитивну перцепцију музике, која им омогућава да слушно препознају основне музичке појмове (нпр. особине тона, темпо, динамика, тонске боје и сл.), музичке стилове и жанрове (нпр. филмска музика, џез музика, поп и рок, етно песма и сл.). То је активан психолошки процес, који има за циљ да подстакне различите емоционалне доживљаје и специфичну мисаону активност, која треба да усмери ученичку пажњу на сам ток музике (препознавање инструмената, извођачког састава, динамике, специфичног ритма, итд.). Развијање ових опажаја омогућава да сваки ученик може самостално да перципира музику и да на основу тог искуства створи сопствене системе естетског вредновања саме уметности.

„Извођење музике" је област која ученицима омогућава да развију вештине певања и свирања на музичким инструментима. Овај процес се одвија кроз интерпретацију жанровски различитих песама (дечјих, традиционалних, соло песама, арија итд), кроз које они, у пракси, примењују и стечена знања из области музичког описмењавања (читање нота, трајање нота, агогика, динамика итд.). Уз развијање музичких вештина, ученици добијају и друга сазнања, која су функционална у домену интерпретације саме музике, али могу припадати и другим научним областима, односно, проучавају се и у оквиру наставе других предмета. Кроз такве садржаје они се упознају са

правилним држањем тела и извођењем музике уз плесне покрете (корелација са предметом физичка култура), добијају знања у домену бонтона (како се понашати на концерту – грађанско васпитање), повезују правилну дикцију у говору са правилном дикцијом приликом певања (матерњи језик, страни језици) и друго.

За разлику од извођења музике, које је такође подстицајно за развијање личне креативности, „Музичко стваралаштво" је област кроз коју се ученици мотивишу на самостално стварање или импровизовање. Овај процес одвија се кроз мотивацију за осмишљавање једноставнијих ритмичких и мелодијских пратњи и једноставнијих мелодија без пратње уз задати литерарни текст. Он иницира и стварање/импровизовање покрета уз музику коју ученици изводе или слушају, али се може реализовати и кроз обликовање различитих музичких радионица које могу бити засноване на осмишљавању музичких питања и одговора кроз певање, свирање и покрет, на прављењу дечјих ритмичких удараљки, на подстицању креативности цртања уз музику или илустровања краћих музичких садржаја и слично.

Кроз област „Музички инструменти" ученици се упознају са музичким инструментима, од њиховог постанка до данас. Проучавање почиње од најстаријих (људско тело, ловачки лук, разне врсте свирала и првобитних удараљки – пети разред), преко народних и инструмената са диркама – шести разред), жичаних и српских народних (седми разред), до дувачких инструмената (осми разред). Ученици добијају знања о историјату инструмената, начинима добијања тона, њиховој примени у различитим ансамблима, оркестрима, упознају их кроз солистичке наступе, али добијају информације и о градитељству инструмената. Ова област надовезује се на проучавање музичке историје, при чему градиво у потпуности функционално међусобно корелира.

На основу поменутог може се закључити да је предвиђено градиво за предмет Музичка култура за више разреде основне школе изузетно обимно, а тиме и комплексно за практичну реализацију у настави, за коју је планиран изузетно мали фонд часова на годишњем нивоу. Новим *Програмом наставе и учења* настава је усмерена ка остваривању тзв. „Исхода". Овакав поступак подразумева да настава музичке културе треба да буде заснована на искуственом учењу, у оквиру којег „ученици треба да развију лични однос према музици, са циљем да путем искуства, временом, овладају и теоријским сазнањима". *(Програми наставе и учења* [*наставни планови и програми*] *и остали правилници из области образовања*, 2018, 157). Искуствено учење у оквиру овог предмета обухвата:

- активно слушање музике
- певање и свирање
- самостално музичко изражавање у домену звука, историјских података у вези са музиком, истраживања на подручју поређења музичких примера у контексту обраде кључних појмова, истраживање

у домену улоге музике на пољу здравља, понашања/бонтона, као и културно/естетског момента
- музичко стваралаштво у оквиру којег ученик користи теоријска знања као средства за партиципацију у музици

Поменуто подразумева коришћење методолошког приступа који се у својој основи темељи на звучном искуству, по принципу *од звука ка нотној слици и тумачењу*.[4] У оквиру њега најважнији покретач наставе требало би да буде принцип мотивације и инклузивности у подстицању максималног учешћа свих ученика у музичком доживљају, као и развијању потенцијала за музичко изражавање. Да би се у том смислу постигли очекивани исходи образовног-васпитног процеса, улога наставника постаје веома битна, посебно у креирању садржаја часа, који морају бити веома разноврсни. Они подразумевају да наставник бира музичке садржаје и негује позитиван, подстицајан однос према раду, који омогућава да и ученици сами доносе одређене закључке и охрабрује их у томе. Наставник постаје својеврсни модератор који демонстрира музичке примере користећи глас, покрет, музичке инструменте. У складу са савременим тенденцијама примене информационо-комуникационих технологија у настави, улога предавача усмерена је у правцу да их и сам употребљава и да подстиче ученике да самостално користе мултимедијалне садржаје. Његова улога је значајна и у подстицању ученика ка практичној примени стечених знања, те да оцењивањем прати и процењује њихова постигнућа.

Мотивисање личне креативности наставника

Све наведено доводи до закључка да је и лична креативност наставника кључна у одабиру садржаја часа. У том смислу може се закључити да сваки наставник има слободу да садржаје креира по принципу различитих критеријума, а на основу програма наставе и учења, узраста, афинитета и сензибилитета ученика, њихове музикалности и брзине усвајања програма музичке културе. У прилог томе говори чињеница да, иако *Програм наставе и учења* предлаже „Списак композиција за слушање" и „Списак композиција које ученици обрађују по слуху или по нотном тексту" (*Програми наставе и учења* [*наставни планови и програми*] *и остали правилници из области образовања*, 2018, 158, 159). Он истовремено омогућава да се, поред наведених композиција за слушање и извођење, могу користити и композиције које нису наведене. То значи да наставник има могућност да одступи максимално до 30% од предложеног списка и да по слободном избору одабере

[4] *Програм наставе и учења предлаже* модел од „звука ка теорији" (*Програми наставе и учења* [*наставни планови и програми*] *и остали правилници из области образовања*, 2018, 157).

композиције за слушање и извођење, водећи рачуна о њиховој примерености наставним садржајима, узрасту ученика, њиховим могућностима и интересовањима, естетским захтевима, исходима и локалитету на коме се налази школа. Наведено значи да однос између понуђених композиција и примера из друге литературе треба да буде најмање 70% у корист понуђених, а да је модератор тог избора сам наставник музичке културе.

Додатну могућност за креативност даје и корелација различитих садржаја између предмета, која може бити кључно полазиште и за осмишљавање методских јединица/часова, али има и потенцијал да буде веома подстицајна и за истраживања ученика на пољу пројектних задатака. Томе посебно доприносе дигитални садржаји, који су неизоставни део савременог педагошког процеса, који додатно мотивишу заинтересованост ученика за сваки предмет. Улога информационо-комуникационих технологија у настави зависи и од дигиталне писмености наставника и њихове способности да самостално истраже могуће дигиталне наставне садржаје и тиме обогате сопствене часове музичке културе. Данас постоје бројне могућности избора мултимедијалних садржаја: од важећих дигиталних уџбеника за предмет Музичка култура, пратећих компакт дискова са примерима за слушање музике уз штампана издања, караока, музичких књига и енциклопедија, музичких инструмената, тзв. „паметних табли", преко интернета, програма дигиталних учионица, видео материјала, галерија фотографија, квиз питалица, бројних музичких дигиталних игара до медија, који различитим садржајима могу бити значајно дидактичко средство.

На основу поменутог може се поставити питање који је прави пут у креирању методских јединица? Пракса је показала да не постоји исправан и неисправан пут. Према свему претходно реченом, креативан и мотивисан наставник има бројне могућности за креирање сопствених годишњих, месечних планова и наставних јединица. Оквири које према постојећим *Плановима* поставља Министарство просвете, ма колико се могу чинити веома чврсти, заправо омогућавају велику креативност и маштовитост, од које зависи и успешност у мотивацији ученика ка што већој заинтересованости за предмет музичка култура. Иако нови планови уводе (посебно у петом и шестом разреду) све мање колективних садржаја који негују извођаштво и стварање музике, а све више теоријског и историјског проучавања, наставници музичке културе имају и посебну одговорност, јер осим знања својим ученицима треба да пренесу и различите вештине. Фокус часа на активном музицирању пре свега може имати значајан утицај на развој психомоторике ученика. Песма, игра и свирање развијају тачност у извођењу, стрпљење за учењем новог, осећај колективизма (припадности, с једне стране, и стрпљење, нарочито према онима који нису музички надарени, с друге стране), љубав према уметности, али и према природи, завичају, поштовање према људима, животињама (кроз различите садржаје песама). Певањем се развијају органи за дисање и говорни органи. Свирање било ког инструмента

развија интонацију, моторику, слушање и усклађивање, али и додатно подстиче осећај одговорности према колективу, што је посебно значајно и за подстицање другарства.

У том смислу концепт *од звука ка нотној слици и тумачењу* није подстицајан само за наставнике, као путоказ који води до учионице у којој се музика активно конзумира кроз интерпретацију. Он је креативан и за саме ученике, за које је активни час, реализован у смислу уметничке радионице, подстицајан и за самостално истраживање кроз музичко изражавање. У тој интеракцији креативности која се успоставља на нивоу наставник – ученик успоставља се модел наставе који мотивише обе стране, при чему је крајњи резултат успешност часа и мотивисаност одељења за нова сазнања кроз праксу.

Закључак

Који је проценат извођачких и теоријских садржаја у настави музичке културе и којим путем ће се одвијати ток часа, не прописује *Програм наставе и учења*. Концептуално, то је индивидуалан избор наставника, који се моделира у зависности од његових педагошких, али и личних креативних афинитета. Баланс између ове две групе садржаја, уз праћење повратних информација које се добијају од ученика, представља праву смерницу у моделирању часа, што индикативно показује да ће и сами часови у различитим одељењима бити конципирани на посебан и сасвим другачији начин. Међутим, у којој мери ће наставник бити мотивисан у самом развијању сопствене креативности зависи и од личне мотивисаности за рад, али и од афинитета да се самостално сусретне са већим професионалним изазовима, који подразумевају додатну ангажованост у припреми самог часа, односно материјала који ће на креативан начин обогатити наставни процес.

Додатни подстрек за креативног наставника је стимулативна радна околина (услови рада, кабинет за предмет, подршка колектива), награде за успех на школском, окружном и градском нивоу, али и финансијска подршка саме школе као образовне институције за набавку додатних едукативних и дигиталних садржаја. У таквом окружењу, негујући културне навике и изграђујући естетске нормативе ученика, наставник, кроз предмет Музичка култура, постаје кључни чинилац у процесу стварања и изградње једног младог културног човека. Из тог разлога он треба да буде савремен, опрезан, флексибилан, дигитално описмењен и маштовит, једном речју креативан, а очекивани резултати његовог рада треба да буду реализовани кроз синтезу теоријске платформе, историјског контекста и практичне наставе која мотивише уметничке вештине изражене кроз праксу колективног музицирања. Користећи такав концепт наставник моделира и креативни час, који је подстицајан за ученике, јер ангажује њихове менталне, психо-моторичке

и изражајне капацитете и усмерава их да буду функционални домену самосталног музичког изражавања кроз певање, свирање или покрет. На тај начин се у потпуности постиже ефекат паралелног одвијања различитих музичких активности које су драгоцене за развој уметничких потенцијала ученика, односно важне за стицање вештина у домену уметничког образовања.

У том смислу може се закључити да наставник музичке културе, у оквиру предвиђеног *Програма наставе и учења* има сву слободу да моделира свој час, и да, користећи савремени методички процес и савремену дидактичку апаратуру, буде мотиватор за многе музичке пројекте, чији иницијатори и реализатори бити чак сами ученици.

Литература

Истраживање тржишта, документ, рукопис. Документација издавачке куће „Klett" – Београд, 2019.

Програми наставе и учења (наставни планови и програми) и остали правилници из области образовања (2018). Наставни план и програм за пети разред основног образовања и васпитања (2018) [Званични подаци] Доступно на веб сајту Завода за унапређивање образовања и васпитања https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=39629e1d-f299-4641-896c-22822d565c3a – Приступљено: 25.02.2020.

Програми наставе и учења (наставни планови и програми) и остали правилници из области образовања (2019). Наставни план и програм за осми разред основног образовања и васпитања (2019) [Званични подаци] Доступно на веб сајту Завода за унапређивање образовања и васпитања https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?regactid=428910&doctype=reg&findpdfurl=true – Приступљено: 23. 02. 2020.

HOW MUCH FREEDOM DOES A MUSIC TEACHER HAVE?

Music is one of the few subjects through which students develop their creativity. Music acts as an encouragement to the development of different skills, such as singing, playing, and creating, but also to shaping knowledge in the field of music theory, the knowledge of music instruments, and history of music. Another goal of Music as a subject, is cultural modeling of students, aimed at the development of their cognitive apparatus, thus, allowing certain criteria for the aesthetic evaluation of music to be acquired already at the basic level of education. This research discusses how much freedom the teachers have in realizing the curriculum in Music as well as their freedom of developing their own methods of teaching, according to the curriculum set by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

Key words: teacher, Music Culture, music curriculum, student, creativity

Lidija Nikolić
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti,
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska
lnikolic@foozos.hr

GLAZBENO ISKUSTVO STUDENATA UČITELJSKOG STUDIJA KAO PRETPOSTAVKA UČENJA GLAZBE NA STUDIJU

Sažetak

Glazbeno obrazovanje na učiteljskim studijima obvezno je za sve studente bez obzira na njihove glazbene sposobnosti, vještine i znanja s kojim dolaze na fakultet. Obiteljska sredina, društvena zajednica i mediji stvaraju okolinu u kojoj se stječu glazbena iskustva koja se među pojedincima značajno razlikuju. Općeobrazovni sustav kroz glazbeno bi obrazovanje, nastavne i izvannastavne glazbene aktivnosti trebao stvoriti pretpostavke za dalje obrazovanje učenika koji će trebati razvijati glazbene kompetencije u sklopu profesionalnih kompetencija iako neće biti profesionalni glazbenici.

Cilj je istraživanja utvrditi kakva su glazbena iskustva i navike studenata učiteljskog studija u razdoblju prije studija. Provedeno je deskriptivno istraživanje među studentima druge godine učiteljskog studija (N=119) na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, Hrvatska uporabom anketnog upitnika.

Rezultati su pokazali kako studenti nisu imali povoljne socioekonomske uvjete za razvoj glazbenih kompetencija prije studija. Studenti nemaju iskustva muziciranja koja bi im omogućila nadgradnju u glazbenom obrazovanju na studiju te nemaju navike posjećivanja koncerata i slušanja klasične glazbe.

Glazbeno obrazovanje na učiteljskom studiju mora se odvijati na početnoj razini učenja glazbe kako bi svi studenti mogli steći kompetencije potrebne za izvođenje nastave glazbe u mlađim razredima osnovne škole.

Ključne riječi: glazbeno obrazovanje, učitelji primarnog obrazovanja, ishodi učenja glazbe, izvannastavne glazbene aktivnosti

Uvod

Nastavu Glazbene kulture u mlađim razredima osnovne općeobrazovne škole u Hrvatskoj izvode razredni učitelji koji tijekom studija trebaju stjecati i razvijati kompetencije za njeno planiranje i izvođenje. Kompetentnost budućih razrednih učitelja za izvođenje nastave glazbe ovisi o kvaliteti glazbenog obrazovanja na studiju, ali i tijekom razdoblja prije studija. Studenti su glazbena znanja, vještine, navike i stavove prije učiteljskog studija mogli stjecati tijekom formalnog glazbenog obrazovanja u općeobrazovnoj osnovnoj i srednjoj školi te u

glazbenoj školi koja u Hrvatskoj egzistira paralelno sa općeobrazovnim sustavom, ali i u neformalnim oblicima aktivnog bavljenja glazbom.

S obzirom na to da kandidati koji se upisuju na studije za buduće učitelje razredne nastave dolaze iz općeobrazovnog sustava, kompetencije koje su u njemu stekli temelj su nastavka njihovog školovanja u svim područjima obrazovanja budućeg učitelja pa tako i u području glazbe. U ovome radu namjera je istražiti na koji način glazbeno iskustvo studenata prije studija stvara pretpostavke za učenje glazbe na učiteljskom studiju kako bi se pridonijelo kvaliteti glazbenog obrazovanja na studijima.

Kada govorimo o glazbenom iskustvu, govorimo o dva njegova konteksta: slušanju glazbe i oblicima aktivnog muziciranja. Oba konteksta obuhvaćena su planski, relativno kontrolirano i sistematično jedino u okviru odgojno-obrazovnog sustava. Izvan tog okvira generalno možemo uočiti glazbena iskustva podložna nemjerljivoj varijabilnosti, primjerice, recepciju glazbe putem medija te glazbena iskustva u obitelji, a onda i ona u vezi s mogućnostima i izborom provođenja slobodnog vremena.

Ishodi učenja glazbe u općem obrazovanju kao pretpostavka glazbenog obrazovanja na učiteljskom studiju

Nezadovoljavajući pokazatelji kvalitete nastave glazbe u općem obrazovanju, a pod tim mislimo na ishode učenja (Nikolić i Ercegovac-Jagnjić, 2020; Vidulin, 2012, 2013), ukazuju na kontinuiran problem glazbenog obrazovanja koje se odvija izvan specijalističkog glazbeno-obrazovnog sustava. Glazbeno obrazovanje u općeobrazovnom sustavu u Hrvatskoj je posljednjih dvadesetak godina pod utjecajem dviju značajnih promjena nastavnog plana i programa. Jedna se promjena dogodila 1999. godine (MZŠ, 1999) kojom je satnica predmeta Glazbene kulture smanjena na jedan sat tjedno tijekom cijele osmogodišnje osnovne škole. Spomenuti nastavni program nastave glazbe zadržao je pjevanje, slušanje glazbe, sviranje, glazbeno opismenjivanje, glazbeno stvaralaštvo, muzikološke sadržaje i glazbene igre, sve do uvođenja novog nastavnog plana i programa 2006. godine (MPŠ, 2006). Od 2006. godine jednosatni plan je i dalje na snazi, težište nastave je na slušanju glazbe (više u Vidulin, 2013), a glazbeno se opismenjivanje izbacuje osim u slučaju da se nastavnik odluči za sviranje melodijskih instrumenata. Ove dvije promjene svele su nastavu glazbe na marginu kurikula u smislu vremena koje se posvećuje stjecanju glazbenih kompetencija te zbog izbacivanja učenja glazbenog pisma kao pretpostavke aktivnom muziciranju učenika u nastavnim, izvannastavnim te izvanškolskim glazbenim aktivnostima. Stoga, od studenata koji dolaze na studij iz općeobrazovnog sustava mogla bi se očekivati vještina pjevanja i aktivnog slušanja glazbe te poznavanje glazbene umjetnosti, ali ne i poznavanje notnoga pisma niti sviranje glazbenog instrumenta. Istraživanja su pokazala kako veći dio studenata na početku studija ne zna pjevati niti jednu dječju pjesmu (Nikolić i

Ercegovac-Jagnjić, 2010) te kako studenti koji se upišu na učiteljski studij imaju fundamentalnu razinu glazbenih sposobnosti (Nikolić, 2018) što ukazuje na izostanak rada na pjevanju. Istraživanje nekih od ishoda učenja glazbe u osnovnoj školi pokazalo je „kako razina glazbene kulture studenata učiteljskoga i studija za odgojitelje nije sukladna očekivanim postignućima u osnovnoškolskom i srednjoškolskom glazbenom obrazovanju, a kao preduvjet dalje glazbene naobrazbe na studiju" (Nikolić i Ercegovac-Jagnjić, 2020:190) jer studenti nisu pokazali niti elementarnu razinu znanja o glazbenoj umjetnosti niti vještinu analitičkog slušanja glazbe u trenutku kada se upišu na studij. S obzirom na navedene pokazatelje obrazovnih ishoda glazbenog obrazovanja iz općeobrazovne škole može se zaključiti kako nastava glazbe ne stvara preduvjete za nastavak školovanja učenika koji u svom daljem profesionalnom razvoju trebaju razvijati glazbene kompetencije.

Kompetencije koje su potrebne za planiranje i izvođenje nastave Glazbene kulture u razrednoj nastavi podrazumijevaju glazbeno obrazovanje koje uključuje znanja iz područja glazbe, vještine i znanja za analitičko slušanje glazbe, vještine pjevanja i sviranja glazbenog instrumenta, glazbenu kreativnost i metodičke kompetencije (Nikolić, 2014; Svalina, 2015; Šulentić Begić, 2013). Glazbeno obrazovanje na učiteljskim studijima u Hrvatskoj obavezno je za sve studente, a sastoji se od četiri skupine glazbenih kolegija: vokalno-instrumentalna nastava, teorijski predmeti glazbe, metodika nastave glazbene kulture i izborni predmeti glazbe (Nikolić, 2017). Iako se planovi glazbenog obrazovanja na svakom pojedinom fakultetu u manjoj mjeri razlikuju, studenti i nastavnici koji sudjeluju u obrazovnom procesu nastave glazbe ocijenili su model glazbenog obrazovanja budućih učitelja razredne nastave dobrim (više u Nikolić, 2017). U istraživanju provedenom među studentima i nastavnicima na fakultetima u Hrvatskoj evidentirane su poteškoće koje prate glazbeno obrazovanje na učiteljskim studijima, a one su slabo razvijene glazbene sposobnosti te slabo predznanje studenata, nezainteresiranost i nedovoljno razvijene radne navike studenata, poteškoće u učenju teorije glazbe, sviranja i pjevanja, prekratko razdoblje za učenje sviranja i pjevanja, premalo prakse u školi te nedovoljni materijalni uvjeti za vježbanje pjevanja i sviranja (Nikolić, 2017). Iz ovih se rezultata može zaključiti kako su glazbeno obrazovanje i iskustvo muziciranja prije studija značajani otežavajući čimbenici za glazbeno obrazovanje na studiju. Ako se izuzme problem glazbenih sposobnosti koje mogu utjecati na razvoj vještine pjevanja, uočljive su poteškoće s motivacijom studenata za učenje glazbe, ali i slabo predznanje o glazbi i izostanak glazbenih vještina za čije je stjecanje i razvoj potreban kontinuirani i disciplinirani rad na kakav studenti nisu spremni, što ukazuje na njihovo glazbeno neiskustvo jer ne poznaju prirodu usvajanja glazbenih kompetencija.

Izvannastavno i izvanškolsko glazbeno iskustvo kao pretpostavka učenja glazbe na učiteljskom studiju

Osim glazbenog obrazovanja u nastavi u općeobrazovnom sustavu, čimbenici koji omogućuju glazbeno iskustvo kao pretpostavku za glazbeno obrazovanje na učiteljskim studijima su izvannastavne glazbene aktivnosti u školi, obitelj, mediji i društvena zajednica.

Obitelj i glazbeno iskustvo studenata

Glazbeno iskustvo individue ovisi o genetskom potencijalu koji dobije rođenjem i o tome koliko će, u odnosu na taj potencijal i sredinu koja joj pruža poticaje i mogućnosti, biti glazbeno aktivna. Prva glazbena iskustva svake ljudske jedinke su ona koja se stječu u obiteljskom krugu. Kvaliteta i kvantiteta glazbe koja će se slušati i izvoditi u krugu obitelji ovisi o kulturi u kojoj ona egzistira, ali i o obrazovanju, socioeknomskom statusu i glazbenim mogućnostima njenih članova. Aktivno muziciranje u obitelji pojavljuje se prilikom okupljanja šire obitelji, kao što su različita slavlja, a može se zateći i kao dio narodnih ili vjerskih običaja u obliku pjevanja i/ili sviranja, skupnog ili pojedinačnog. Različiti oblici glazbenog izvođenja mogu se uočiti u događajima iz intimnog života obitelji prilikom uspavljivanja ili umirivanja djeteta, u igri s djecom ili kod učenja djece pjevanju ili sviranju. Muziciranje u obiteljskom okruženju događa se i kada pojedinac ima potrebu i volju pjevati ili svirati više, češće i kvalitetnije, te teži k stjecanju glazbenih vještina i znanja. Nabrojanim ritualnim, socijalnim, intimnim ili personalnim razlozima i prilikama za muziciranje djeca su izložena od samog rođenja. Ona će i sama sudjelovati u glazbenom izražavanju u obliku odgovora na glazbeni izraz roditelja, a pogotovo majke u najranijem djetinjstvu, zatim uključivanjem u zajednicu kroz zajedničko glazbeno izvođenje i kroz igru i učenje pjevanja ili sviranja.

Obiteljsko okruženje ne nudi jednoobraznost u glazbenom angažmanu među pojedincima. Postoje obitelji u kojima se više pjeva i svira i one u kojima se to nikada ne događa, stoga se i utjecaj na glazbene navike i kompetencije razlikuju od pojedinca do pojedinca. Za sada nemamo saznanja o kvaliteti i učestalosti muziciranja u obitelji u populaciji, a istraživanja izvan Hrvatske pokazuju kako je muziciranje u obiteljima u opadanju (Bunt, 1994) i kako opada čak i pjevanje roditelja djeci pred spavanje (Papoušek, 1996).

Svojstva obitelji koja čini najbolje okruženje za glazbeni razvoj i glazbeno obrazovanje djeteta ogledaju se u visokom socioekonomskom statusu obitelji, bogatoj kulturno-pedagoškoj i poticajnoj klimi, visokom glazbenom iskustvu roditelja i podršci roditelja u obliku ulaganja vremena i napora za glazbeno obrazovanje djeteta (Bogunović, 2008). Bogunović (2008) ističe da je za razvoj unutrašnjih motiva za učenje glazbe važnija opća kulturna atmosfera u obitelji nego specifična izloženost glazbenim iskustvima te kako poticaji za bavljenje glazbom proizlaze iz vrijednosnih orijentacija roditelja. Međutim, značajno je viša glazbena stimulacija u obiteljima koje imaju prosječne i iznadprosječne materijalne uvjete

jer roditelji boljeg materijalnog statusa češće posjećuju koncerte, nabavljaju glazbene instrumente, pjevaju s djecom i razgovaraju o glazbi, ali imaju i više energije i vremena za zajedničke aktivnosti s djecom (Bogunović, 2008). Slušanje glazbe u obitelji, također, je čimbenik razvoja glazbenog ukusa i navika slušanja glazbe kod djece, ali i stavova prema glazbenom obrazovanju jer se pokazalo da „učenici čiji roditelji slušaju klasičnu glazbu imaju znatno pozitivnije stavove prema Glazbenoj kulturi/Glazbenoj umjetnosti u odnosu na učenike čiji roditelji ne slušaju takvu glazbu" (Dobrota i Conar, 2018: 138). Obitelj koja pruža idealno glazbeno okruženje i situacije za glazbeni razvoj i iskustvo djeteta može utjecati na razvoj glazbenog ukusa, razvoj pozitivnih stavova prema glazbi i aktivnom muziciranju, razvoj glazbenih sposobnosti, vještina i znanja, razvoj interesa za aktivno muziciranje, stjecanje iskustava individualnog i skupnog glazbenog izvođenja te stjecanje navike aktivnog muziciranja.

Slušanje glazbe kao pokazatelji glazbene kulture mladih

Od razdoblja uvođenja gramofona, glazba i tehnika povezale su se i omogućile dostupnost glazbe široj populaciji. Razvojem informacijsko-komunikacijske tehnologije glazba je dobila nove implikacije od procesa stvaranja i izvođenja do načina slušanja (Vidulin, 2008b). Suvremene tehnologije i način života pružaju brojne mogućnosti manipulacije glazbom, pa čovjek više nema potrebe za njenim stvaranjem, kada mu je ona dostupna u vrhunskom izvođenju. Tako je današnji čovjek „postao slušateljem koji se manje-više pasivno prepušta slušanju, odabirući za to slušanje lakše, jednostavnije vrste glazbe" (Rojko, 2012: 36). Istraživanja koja su se bavila glazbenim preferencijama i navikama slušanja glazbe u različitim dijelovima svijeta na široj populaciji pokazala su slične rezultate. Rezultati istraživanja na populaciji od tinejdžerske dobi do starosti u svijetu pokazuju kako se najviše sluša pop i rock glazba, a klasična glazba nije među preferiranim vrstama glazbe (Schäfer i Sedlmeier, 2009; AudienceNet, 2018; Herrera, Soares-Quadros i Lorenzo, 2018; North, Hargreaves i Hargreaves, 2004). U Hrvatskoj se među učenicima osnovne i srednje škole najviše sluša pop glazba, zatim rock, turbofolk, narodna, zabavna, elektronska, hip-hop, techno glazba pa onda drugi popularni žanrovi (Reić Ercegovac, Dobrota i Surić, 2017; Vidulin, 2012; Škojo, 2016).

Slušanje glazbe danas je općeprihvaćen način života. Rezultati istraživanja u Hrvatskoj podudaraju se s rezultatima u svijetu koji pokazuju kako adolescenti dnevno u prosjeku slušaju glazbu 2 sata i 45 minuta (Rađa, 2010). Učenici osnovnoškolskog uzrasta provode manje vremena u slušanju glazbe nego adolescenti i to oko sat vremena dnevno (Reić Ercegovac, Dobrota i Surić, 2017; Škojo, 2016; Šulentić Begić, 2009). „Istraživanja slobodnog vremena mladih u Hrvatskoj pokazuju da su im najzanimljivije aktivnosti vezane za druženje, razonodu i zabavu, a najmanje su im interesantne aktivnosti koje zahtijevaju intelektualni angažman. Najprihvaćeniji čimbenik provođenja slobodnog vremena mladih u Hrvatskoj, urbani je kulturni obrazac, koji čine aktivnosti zabave i razonode: odlasci u diskoklubove, na 'tulume', u kafiće, te druženje s prijateljima" (Vidulin-Orbanić, 2008a:

21). U Hrvatskoj je zabilježeno kako gledanje televizije i slušanje glazbe najčešće ispunjava slobodno vrijeme kod 64.5% adolescenata, slično kao i u drugim dijelovima svijeta (Rađa, 2010). Slične nalaze su imali i Ilišin i Radin (2002) među mladima u dobi od 15 do 29 te Ilišin, Marinović Bobinac i Radin (2001) među djecom uzrasta od 11 do 15 godina. Načini dolaženja do glazbe različiti su, a istraživanje koje je Vidulin (2008b) provela među učenicima osnovne i srednje škole u Hrvatskoj, pokazalo je da učenici često koriste računalo za slušanje glazbe, najčešće služeći se internetom, a ponekad u tu svrhu koriste TV, mobilni telefon, CD, zatim radio i DVD.

Međutim, postavlja se pitanje sluša li se glazba svjesno, namjerno, samostalnim izborom i je li slušanje glazbe samo sebi svrha? Istraživanje Northa i Hargreavesa (1996) pokazalo je kako ljudi svjesno i aktivno upotrebljavaju glazbu u svakodnevnom životu, a glazba ispunjava sasvim različite funkcije u različitim životnim situacijama. Brojna istraživanja fokusirana na subjektivno iskustvo glazbe u svakodnevnom životu provedena su s ciljem ispitivanja načina na koje se koristi/konzumira glazba (Bull, 2015; Greasley & Lamont, 2011; Herbert, 2011; Heye & Lamont, 2010; Lamont & Webb, 2010; North, Hargreaves i Hargreaves, 2004; Saarikallio and Erkkilä, 2007; Sallavanti, Szilagyi i Crawley, 2015). Kao ključni razlog za slušanje glazbe istaknuto je uživanje, dok su ostali varirali u rasponu od potrebe da slušateljima prođe vrijeme, reguliranja raspoloženja, opuštanja i kreiranja atmosfere kako bi se „odmakli" od preokupacije sobom ili situacijom. Rezultat da se glazba obično sluša tijekom neke druge aktivnosti koja nije inicirana namjerom slušanja glazbe ukazuje na pasivan i nezainteresiran stav prema glazbi (North, Hargreaves i Hargreaves, 2004). Također, svakodnevna izloženost glazbenim sadržajima nesumnjivo utječe na pasivnost u odnosu na glazbeni angažman. Pojedinac je konzument koji samo u manjoj mjeri bira glazbene sadržaje za slušanje, a konzumiranje glazbe[1] bez odgovarajućeg glazbenog obrazovanja i glazbenih poticaja bliže zajednice uzrokuje glazbenu pasivnost u populaciji. Glazba koja je raširena putem masovnih medija namijenjen široj populaciji, stvorena je prema masovnim normama industrijske proizvodnje i sumnjive je kvalitete (Vidulin-Orbanić, 2008a). Ono što je, između ostalog, posljedica takve konzumacije glazbe jest upravo pasivnost konzumenta i izostanak kritičkog mišljenja. Vidulin (2012: 424) ističe „iako je glazba oduvijek zastupljena u nastavnim programima i školskom kurikulumu, danas ne možemo govoriti o (glazbenoj) kulturi mladih: glazba koju preferiraju upitne je kvalitete, a posjete kulturnim manifestacijama i ustanovama svedene su na minimum. Tomu u prilog idu i radijski te televizijski programi koji podilaze publici (auditoriju) zbog veće slušanosti (gledanosti), zatim brojčano skromnoj produkciji umjetničkih kuća, roditeljskom ne-angažmanu oko praćenja kulturno-umjetničkih programa u gradu, ali i nedovoljnoj pozornosti umjetnostima u okviru škole."

[1] Glazba koja se emitira putem masovnih medija tretira se kao bilo koji drugi oblik robe za potrošnju ili kao sredstvo za potrošnju druge robe.

Kao kontrast pasivnoj konzumaciji nametnute „masovne kulture",[2] organizirane „kulturno-umjetničke aktivnosti osiguravaju kulturni prosperitet, potiču razvoj sposobnosti, umijeća, vještina, njeguju stvaralaštvo, ali i navikavaju mladež na kulturu provođenja slobodnog vremena" (Vidulin-Orbanić, 2008a: 24). Stoga, u narednom dijelu izlaganja razmotrit ćemo oblike aktivnog muziciranja u kojima su studenti mogli sudjelovati ili su bili u prilici sudjelovati prije studija.

Iskustva aktivnog muziciranja kao pretpostavka učenja glazbe na studiju

Iskustva aktivnog muziciranja studenata prije studija možemo promatrati u formalnom i neformalnom kontekstu. Formalni kontekst sredine obuhvaća one oblike aktivnog muziciranja koji imaju program prema kojemu se mogu očekivati određene glazbene kompetencije, specifične za sam program. Tu možemo uvrstiti odgojno-obrazovni sustav, i to u općem i glazbenom obrazovanju, ali i djelovanje kulturno-umjetničkih društava. Pod neformalnim kontekstom podrazumijevamo sve one oblike muziciranja koji nemaju formalni program rada i egzistiraju u širokom rasponu glazbenog djelovanja, poput sudjelovanja u glazbenim aktivnostima u obitelji, samostalnog muziciranja, muziciranja u okviru vjerskih zajednica i nekih drugih oblika asocijacija.

Odgojno-obrazovni sustav u Hrvatskoj omogućuje djelovanje glazbenih ansambala u školama u okviru izvannastavnih aktivnosti, a vrsta ansambla ili glazbenih aktivnosti ovise o kompetentnosti i osobnim preferencijama nastavnika glazbe, o materijalnim mogućnostima škole i interesu učenika. U Hrvatskoj je realizirano nekoliko istraživanja o izvannastavnim glazbenim aktivnostima u osnovnim školama i o uključenosti učenika u iste. Istraživanja su zabilježila različitu zastupljenost glazbenih aktivnosti u različitim regijama Hrvatske. Tako je u Osječko-baranjskoj županiji zabilježeno da gotovo nema škole koja nema izvannastavne glazbene aktivnosti (Dubovicki, Svalina i Proleta, 2014), dok u Zadarskoj županiji 16.67% (Zrilić i Košta, 2009) i u Istarskoj županiji 26.47% (Vidulin-Orbanić, 2008a) škola ne nudi niti jednu izvannastavnu glazbenu aktivnost. Izvannastavna glazbena aktivnost koja je najprisutnija u školama je Pjevački zbor/Veliki zbor/Mali zbor, a onda tek druge glazbene aktivnosti kao što su Pojedinačno sviranje/Sviranje, Sviranje u ansamblu/Skupno muziciranje/Školski orkestar, Glazbeni projekti, Folklor/Folklorna skupina, Skladanje, Glazbena slušaonica, Klapsko pjevanje/Klapa, Solo-pjevanje, Skladanje pjesama, Glazbeno stvaralaštvo te Ritmika i ples (Vidulin-Orbanić, 2008a; Vidulin-Orbanić, 2008b; Zrilić i Košta, 2009; Dubovicki, Svalina i Proleta, 2014). Uključenost učenika u izvannastavne glazbene aktivnosti također se razlikuje po regijama jer je u Istri zabilježeno kako je u njima aktivno 42.53% učenika (Vidulin-Orbanić, 2008b), u Slavoniji 32% učenika (Šiljković, Rajić i Bertić, 2007), a podatci iz Zadarske županije pokazuju kako uključenost u učenika u glazbenim aktivnostima iznosi od 52.57% do 81.24%

[2] Definiranje pojma masovna kultura može se pogledati kod Vidulin-Orbanić (2008b: 21–22).

(Zrilić i Košta, 2009) te ukazuje na njihovo variranje od škole do škole. Ovi podatci pokazuju heterogenu situaciju kada su izvannastavne glazbene aktivnosti u pitanju te uvelike ovise o konkretnim uvjetima u svakoj školi pojedinačno.

Potreba očuvanja kulturne baštine, a time i glazbene baštine, još uvijek održava živim glazbeno djelovanje u okviru kulturno-umjetničkih društava koja manje ili više stručno okupljaju zainteresiranu populaciju. Djelovanje kulturno-umjetničkih društava odvija se u predvidivom umjetničkom programu, očuvanju glazbene i drugih oblika tradicije i u tom okviru članovima nudi glazbene aktivnosti od sviranja tradicijskih instrumenata i sviranja u ansamblu (solo, manji sastav, orkestar), pjevanja u zboru (manje grupe pjevača, veći zborovi) te do pjevanja i plesanja u folklornim skupinama.[3]

Vjerske zajednice okupljaju svoje članove u pjevačkim i sviračkim aktivnostima u svrhu sudjelovanja u crkvenoj službi ili izvan nje. Većim se dijelom takvo muziciranje vodi dobrom voljom i željom za sudjelovanjem, a kudikamo manje samim glazbenim postignućem te je otuda upitan utjecaj na razvoj glazbenih kompetencija. Kako sudjelovanje u vjerskim glazbenim asocijacijama nema primarno glazbene ciljeve, tako su i glazbena postignuća raznolika. Zajedničko svim formalnim i neformalnim oblicima aktivnog muziciranja jest želja pojedinca da se u njih uključi, kompetentnost i entuzijazam voditelja, kao i materijalne mogućnosti neophodne za organiziranje okupljanja i muziciranje.

Temeljem dosadašnjih istraživanja i nastavne prakse možemo pretpostaviti da:

H1: Studenti učiteljskog studija nisu imali povoljne socioekonomske uvjete za razvoj glazbenih kompetencija.

H2: Studenti učiteljskog studija nemaju navike posjećivanja koncerata i navike slušanja klasične glazbe.

H3: Studenti učiteljskog studija nemaju iskustva muziciranja koja bi omogućila nadgradnju u glazbenom obrazovanju na studiju.

Metodologija

Cilj je istraživanja utvrditi kakva su glazbena iskustva i navike prije studija kod studenata učiteljskog studija kao pretpostavku učenja glazbe na studiju. Zadaće su istraživanja utvrditi:

a) socioekonomska svojstva ispitanika (mjesto stanovanja, materijalni status, obrazovni status roditelja)
b) razinu glazbenog obrazovanja ispitanika
c) razinu glazbenog obrazovanja roditelja
d) navike muziciranja i slušanja glazbe u obitelji
e) iskustvo aktivnog muziciranja studenata
f) navike i odnos ispitanika prema slušanju glazbe.

[3] U suvremenoj znanstvenoj literaturi nisu pronađeni podaci o brojnosti populacije koja je aktivna u kulturno-umjetničkim društvima i vjerskim zajednicama.

Uzorak

Prigodni uzorak istraživanja čine 118 studentica i jedan student druge godine učiteljskog studija (N=119) na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, Hrvatska, u dobi od 19 do 22 godine starosti (M=19.62; SD=0.71).

Instrument

Za potrebe ovog istraživanja kreiran je *Upitnik o glazbenom iskustvu studenata učiteljskog studija prije studija* koji sadrži 20 pitanja otvorenog i zatvorenog tipa. Pitanjima su prikupljeni podatci o spolu, dobi, mjestu prebivališta, materijalnom statusu i razini obrazovanja roditelja, glazbenom obrazovanju roditelja, učestalosti sviranja i pjevanja u krugu obitelji, zatim o glazbenom obrazovanju i iskustvu muziciranja studenata te podatci o navikama slušanja glazbe studenata.

Tijek istraživanja

Dvije generacije studenata anketirane su na početku akademske godine prije početka vokalno-instrumetnalne nastave. Studentima je objašnjen cilj istraživanja te su oni dali usmeni pristanak za sudjelovanje u istraživanju. Uslijedilo je anonimno ispunjavanje upitnike u papirnatom obliku u prisustvu ispitivača.

Način obrade podataka

Prikupljeni podatci obrađeni su kvalitativnom i kvantitativnom analizom. Kvalitativna analiza obuhvatila je redukciju, sređivanje podataka i izvođenje zaključaka (Mužić, 1979). Kako bi se podatci u pitanjima otvorenog tipa mogli kategorizirati izvršeno je kodiranje podataka (Mužić, 1979). Kvantitativna analiza podrazumijevala je korištenje deskriptivne statistike (postotak, aritmetička sredina, standardna devijacija).

Rezultati i interpretacija

Socioekonomska svojstva ispitanika

Ispitanici su najvećim dijelom iz slavonskih županija: Osječko-baranjska, Vukovarsko-srijemska, Požeško-slavonska, Brodsko-posavska, Virovitičko-podravska (N=112, 94.12%). Među studentima nema studenata iz drugih država. Ako se za kriterij kulturnih navika društvenog života uzme status prebivališta studenata, onda iz grada dolazi 63.87% (N=76) studenata, a iz sela i prigradskih naselja njih 36.13% (N=43). Iz gradova veći hod 50000 stanovnika (Osijek, Slavonski Brod) tek je 17.65% (N=21) ispitanika.

Materijalni status studenata prema njihovoj procjeni je u prosjeku dobar (M=3.18, SD=0.58, Min.=2, Max.=5). Iznad prosjeka su studenti koji su izrazili da je njihov materijalni status vrlo dobar (24.37%; N=29) te odličan (0.84%, N=1), dobar siocioekonomski status ima 63.39 (N=79) studenata, a ispod prosjeka je 8.40% (N=10) studenata čiji je materijalni status loš, dok studenti s vrlo lošim materijalnim stanjem nisu evidentirani.

Prosječna razina obrazovanja roditelja studenata jest srednjoškolska stručna sprema (očevi: M=2.43, SD=0.96, Min.=1, Max.=6;majke: M=2.36, SD=1.02, Min.=1, Max.=6). S višom stručnom spremom i još višim razinama obrazovanja je 26.05% (N=31) očeva i 26.05% (N=31) majki. Srednjoškolsku stručnu spremu ima 68.91% (N=82) očeva i 63.03% (N=75) majki, a samo završenu osnovnu školu ima 5.04% (N=6) očeva i 10.92% (N=13) majki.

Povoljniji socioekonomski uvjeti najčešće omogućuju glazbeno stimulativnu sredinu u smislu boljih mogućnosti za razvoj uopće (Bogunović, 2008: 166). Socioekonomski indeks (zanimanje, indeks obiteljskih obrazovnih resursa i indeks posjedovanja kulturnih dobara) mjeren 2006. godine u Hrvatskoj nešto je niži nego u zemljama članicama OECD-a, a prosjek spomenutog indeksa u Središnjoj i Istočnoj Hrvatskoj, odakle dolaze ispitanici u našem istraživanju, niži je nego u ostalim regijama gdje je zabilježen najmanji prihod po kućanstvu (Gregurović i Kuti, 2011). Uzevši u obzir samoprocjenu materijalnog statusa te prosječni materijalni status u Istočnoj Hrvatskoj, može se zaključiti kako studenti nisu imali povoljne materijalne uvjete za glazbeno obrazovanje za koje su potrebna značajnija materijalna sredstva u obitelji.

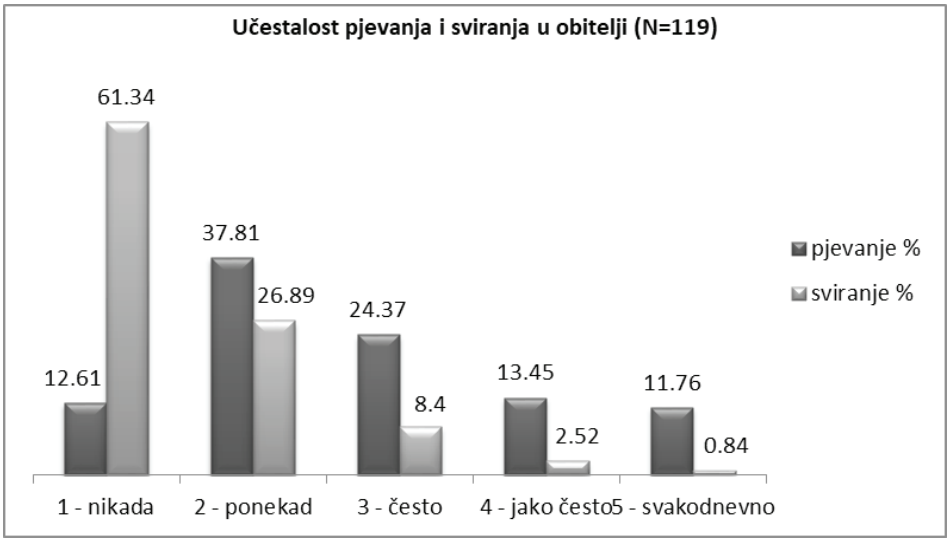
U PISA istraživanju Gregurović i Kuti (2011) sa srednjoškolcima i njihovim roditeljima u Hrvatskoj pokazalo se, sukladno rezultatima drugih istraživanja, kako je najveća zastupljenost roditelja upravo sa srednjoškolskom spremom (oko 55%). S višom stručnom spremom i još višim razinama obrazovanja je oko 35% roditelja, a u Središnjoj i Istočnoj Hrvatskoj 29.1% (Gregurović i Kuti, 2011: ¶1). Roditelji ispitanika u našem istraživanju imaju u prosjeku srednjoškolsko obrazovanje kao i u spomenutim rezultatima istraživanja u Hrvatskoj, što nije povoljan pokazatelj jer je viši obrazovni status roditelja povezan s glazbenim obrazovanjem djece. Kalajžić i sur. (2015: 143) u svom su istraživanju pokazali kako osim sociodemografskih obilježja kao što su spol, škola koju učenik pohađa mjesto stanovanja, čimbenik koji dovodi do razlika u školskom uspjehu učenika predstavlja i obrazovanje majke. U našem istraživanju tek 26.05% majki ima višu razinu obrazovanja od prosječne srednjoškolske naobrazbe, a s obzirom na jednak broj te razine obrazovanja i kod očeva, u odnosu na spomenuto istraživanje Gregurović i Kuti (2011), može se uočiti značajno niža razina obrazovanja roditelja ispitanika u odnosu na cijelu Hrvatsku (36.5%), ali i u odnosu na obrazovanje roditelja u Središnjoj i Istočnoj Hrvatskoj (29.1%). Istraživanja su pokazala kako djeca roditelja visokog socioekonomskog statusa slušaju i više vole klasičnu glazbu, znaju više pjesama is lakoćom prepoznaju melodije te češće pohađaju glazbene škole (Radoš Mirković, 1983, prema Bogunović, 2008: 166) što se, prema ovim rezultatima, ne može očekivati od studenata učiteljskih studija.

Iz svega navedenog može se zaključiti da ispitivana populacija nije imala povoljne socioekonomske uvjete za glazbeno obrazovanje. Tek dobar ekonomski status i mali udio visokoobrazovanih roditelja ne stvaraju pretpostavke za glazbeno obrazovanje ispitanih studenata.

Glazbeno obrazovanje i glazbene navike u obitelji

Roditelji koji su i sami glazbeno obrazovani dat će veću podršku glazbenom obrazovanju svoje djece, a obiteljski život bit će ispunjeniji glazbom što stvara bolje uvjete za glazbeni razvoj djece nego u obiteljima gdje roditelji nemaju glazbeno obrazovanje. Istraživanje na opisanom uzorku pokazalo je da tek 2.52% (N=3) majki i 2.52% (N=3) očeva ima završenu osnovnu glazbenu školu, a tek 1 otac (0.84%) ima srednju glazbenu školu.

Glazbene navike mogu poteći iz obiteljskog okruženja zato je važno koliko se u obitelji pjevalo i sviralo. Rezultati su pokazali da se u obiteljima iz kojih dolaze ispitanici često pjeva (M=2.74, SD=1.20) i ponekad svira (M=1.55, SD=0.82) (Grafikon 1.). Rezultate ovoga istraživanja ne možemo usporediti s drugima jer je do sada pitanje muziciranja u obitelji neistraženo.



Grafikon 1. Učestalost pjevanja i sviranja u krugu obitelji

S obzirom na mali broj glazbeno obrazovanih u ovome istraživanju, nije moguće utvrditi razliku u obiteljskim glazbenim navikama između roditelja s glazbenim obrazovanjem i onih bez njega. Na temelju dobivenih rezultata zaključujemo kako ispitanici nisu imali povoljne uvjete za glazbeni razvoj u obitelji, čime se svrstavaju u opću populaciju, pa su i očekivanja u učenju glazbe neizvjesna.

Iskustava aktivnog muziciranja studenata

Formalno glazbeno obrazovanje najbolji je pokazatelj pravovremenog i sustavnog glazbenog obrazovanja i osiguravanja uvjeta za stimulaciju glazbenog razvoja, a ono je zabilježeno tek kod 8.40% (N=10) ispitanika koji su pohađali glazbenu školu. Osnovna glazbena škola je u Hrvatskoj pristupačna jer je participacija u školarini dostupna roditelju prosječnog standarda, a u Hrvatskoj postoji oko osamdeset glazbenih škola [HDGPP] koje učenici mogu upisati ako polože prije-

mni ispit. Iako je udio ispitanika koji dolaze iz mjesta u kojima postoje glazbene škole 55.46% (N=66), mali broj ispitanika koji su pohađali glazbenu školu ukazuje na nepovoljne čimbenike za njihov glazbeni razvoj tijekom školovanja.

Kao neformalni oblik glazbenog obrazovanja zabilježena je privatna poduka kod 1.68% (N=2) studenata. Dakle, 89.92% ispitanika nema nikakav oblik glazbenog obrazovanja, osim onog koje je obuhvaćeno općeobrazovnim sustavom, što podrazumijeva jedan sat Glazbene kulture u osnovnoj školi i jedan sat Glazbene umjetnosti ako su studenti pohađali gimnazije, i to tijekom dvije ili četiri godine. S obzirom da se studenti na učiteljski studij upisuju temeljem državne mature, upisuju se i oni kandidati koji nisu išli u gimnaziju nego u druge srednje škole koje nemaju Glazbenu umjetnost u svom obaveznom programu. Temeljem iznesenog zaključujemo kako ranije specijalizirano glazbeno obrazovanje nije značajno zastupljeno među studentima.

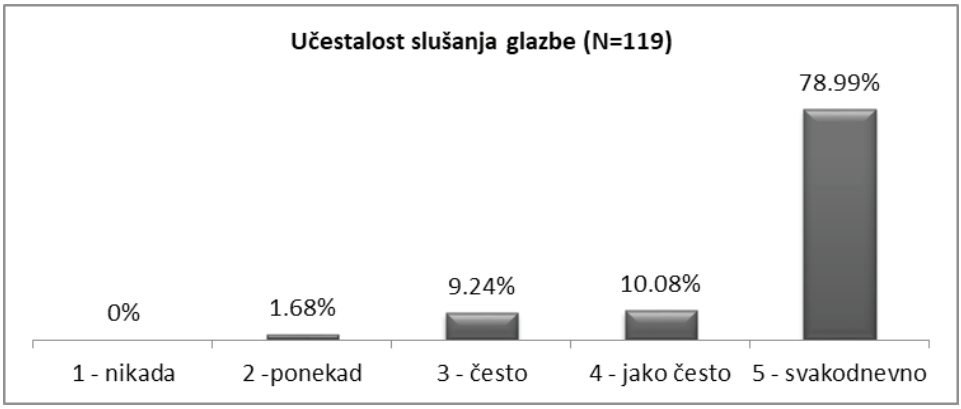
Iskustva aktivnog muziciranja ispitali smo kroz sudjelovanje u nekom ansamblu. Rezultati su pokazali d je prije studija 26.05% (N=31) studenata pjevalo u zboru, 11.76% (N=14) bilo je član folklorne skupine, jedan (0.84%) je student svirao u orkestru, a 61.34% (N=73) nema iskustva muziciranja u ansamblu. S obzirom na ranije spomenutu heterogenu situaciju organizacije i pohađanja izvannastavnih glazbenih aktivnosti u hrvatskim osnovnim školama, ove rezultate možemo tumačiti samo u kontekstu motivacije ispitanika za bavljenje glazbom, a više od polovice njih nikad se nije uključivalo u organizirane izvannastavne glazbene aktivnosti, među kojima je najčešći, kao što smo ranije spomenuli, pjevački zbor u svim regijama Hrvatske.

Upisom studija smanjio se broj glazbeno aktivnih studenata, pa još aktivno pjeva u zboru 5.04% (N=6) studenata, a u folkloru je aktivno 4.20% (N=5) studenata. Ako su studenti promijenili mjesto stanovanja zbog studiranja razumljivo je zašto više nisu aktivni u ansamblima, ali postotak glazbeno neaktivnih studenata od 89.92% (N=107) pokazuje da nije u pitanju samo promjena mjesta boravka, nego se može pretpostaviti da ne postoji interes za aktivno bavljenje glazbom u ovom uzrastu.

Prema navedenim rezultatima moglo bi se pretpostaviti da studenti nemaju razvijenu naviku i vještinu pjevanja, a sviranje je nepoznata aktivnost za većinu ispitanika. Stoga, za obje se glazbene vještine mogu očekivati poteškoće i otpori u njihovom stjecanju i razvoju tijekom studija.

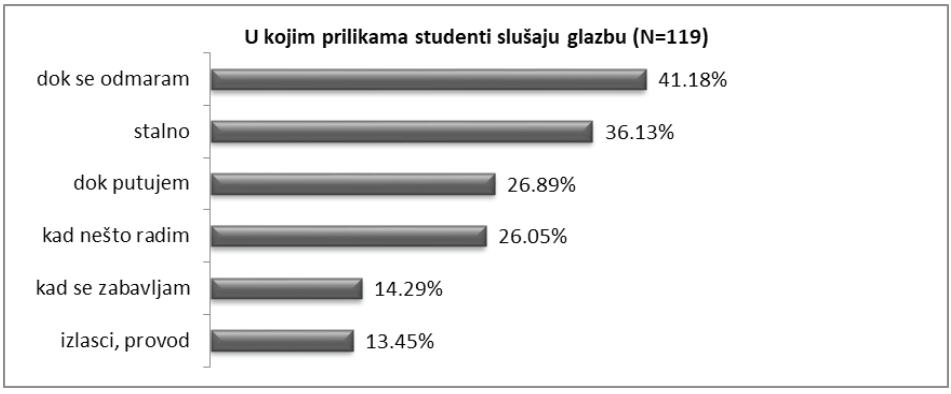
Navike slušanja glazbe i odnos ispitanika prema slušanju glazbe

Navike slušanja glazbe govore o odnosu studenata prema glazbi i njihovom slušnom iskustvu koje je ispitano kroz nekoliko stavki. Ispitanici su se izjasnili o učestalosti slušanja glazbe i rezultat je pokazao kako studenti svakodnevno slušaju glazbu (M=4.66, SD=0.72) (Grafikon 2.). Rezultati su očekivani jer je u ranijim istraživanjima zabilježeno da glazba zaokuplja učenike u njihovom slobodnom vremenu (Šulentić Begić, 2009; Škojo, 2016).

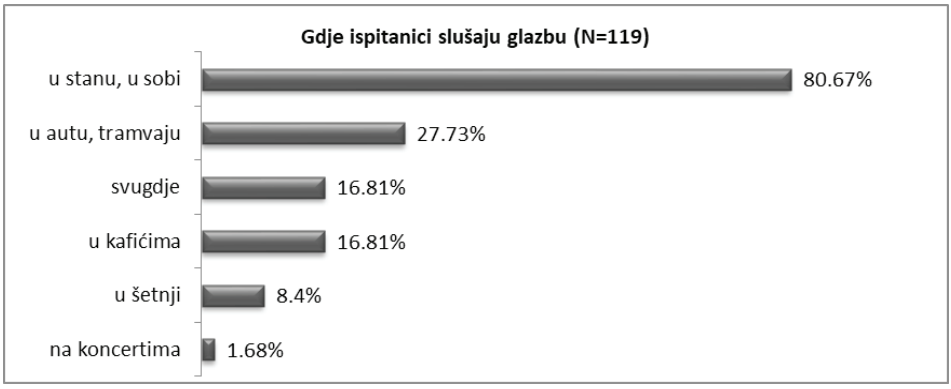


Grafikon 2. Učestalost slušanja glazbe

Kako bi se utvrdio odnos prema glazbi u njihovom svakodnevnom životu, ispitanici su mogli svojim riječima napisati u kojim prilikama, gdje i zašto slušaju glazbu. Napisani odgovori razvrstani su logičkom analizom i prikazani u Grafikonu 3., 4. i 5. Rezultati su pokazali da su studenti stalno okruženi glazbom, bilo da su kod kuće, u javnim prostorima i prijevoznim sredstvima ili prilikom odmaranja, rada, putovanja i zabave. Najveća učestalost slušanja glazbe kod kuće pokazala se i u drugim istraživanjima u Hrvatskoj (Vidulin, 2013) i izvan nje (North, Hargreaves i Hargreaves, 2004).

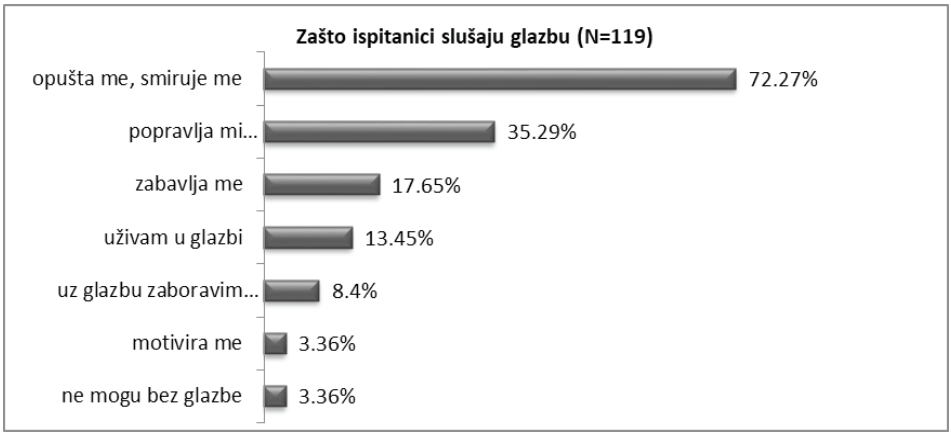


Grafikon 3. U kojim prilikama ispitanici slušaju glazbu



Grafikon 4. Gdje ispitanici slušaju glazbu

Ispitanici su pokušali objasniti zašto slušaju glazbu i rezultati ukazuju na opuštanje i smirivanje te popravljanje raspoloženja kao najčešće razloge (Grafikon 5.). Ovi rezultati potvrđuju rezultate spomenutih istraživanja u kontekstu uporabe glazbe kao sredstvo za upravljanje raspoloženjima.

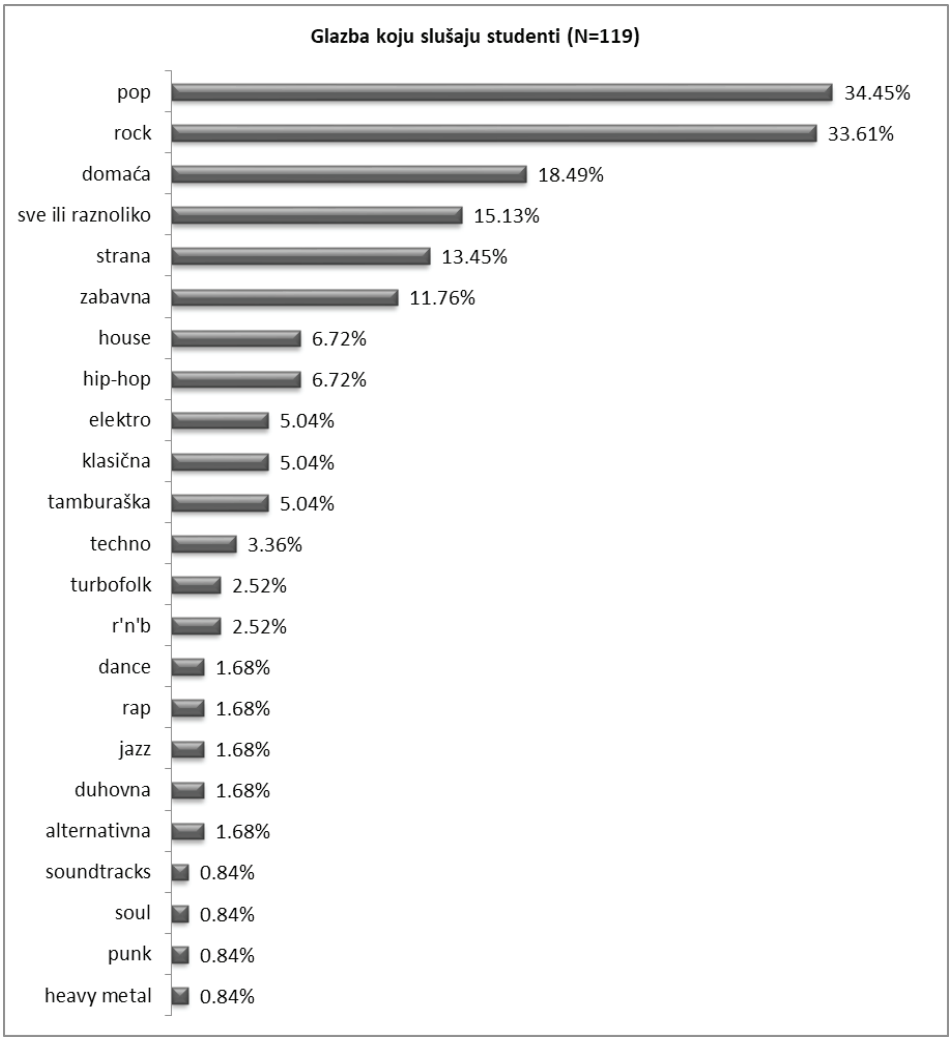


Grafikon 5. Zašto ispitanici slušaju glazbu

Na pitanje koju glazbu najčešće slušaju, studenti su također mogli odgovoriti svojim riječima. Iz navedenih vrsta glazbe[4] može se zaključiti da se u ovom uzorku preferira popularna melodična glazba jednostavnih oblika, najčešće pop i rock, a može se uočiti i slaba kritičnost u odnosu na vrstu glazbe uopćavanjem slušane glazbe u „sve ili raznoliko" te „domaća" i „strana" (Grafikon 6.). Dobrota i Tomić Ferić (2006) su također zabilježile najveće preferencije za pop i rock glazbu među studentima učiteljskog studija. Ovi su rezultati sukladni s rezultatima spomenutih

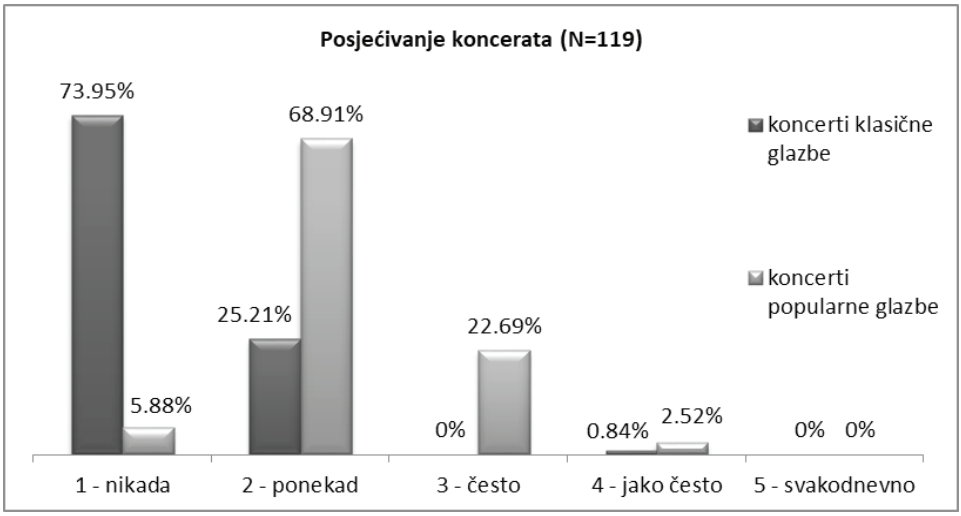
[4] U ovom radu nećemo se upuštati u klasifikacije vrsta glazbe, tim više što takve klasifikacije ne poznaju ni sami ispitanici, pa su izrazi koje su ispitanici sami zapisivali zadržani u originalnom obliku.

istraživanja (Reić Ercegovac, Dobrota i Surić, 2017; Škojo, 2016; Šulentić Begić, 2009) većeg raspona dobi koji ukazuju na najveću učestalost slušanja pop glazbe, zatim rock glazbe i onda ostalih vrsta i žanrova glazbe.



Grafikon 6. Glazba koju slušaju studenti

Preferiranje popularne glazbe vidljivo je i iz odgovora na pitanje koliko često posjećuju koncerte i koje koncerte posećuju. Ispitanici ne posjećuju koncerte klasične glazbe gotovo nikada (M=1.28, SD=0.50), dok koncerte popularnih žanrova glazbe u prosjeku posjećuju ponekad (M=2.22, SD=0.59). Postotak studenata koji nikada ne idu na koncerte klasične glazbe je 73.95%, a na koncerte popularne glazbe nikada ne ide 5.88% studenata (Grafikon 7.).



Grafikon 7. Učestalost posjećivanja koncerata

Rezultati su pokazali da ispitanici imaju zanimanje za glazbu te ponekad posjećuju koncerte popularne glazbe, ali motivacija za takva događanja možda nije vezana za glazbu kao takvu nego za kontekst društvenog događaja.

Diskusija i zaključak

Kako bi se odredila polazišna točka glazbenog obrazovanja u nastavnim programima i nastavi na učiteljskim studijima, provedeno je istraživanje kojemu je cilj utvrditi kakva su glazbena iskustva i navike studenata učiteljskog studija u razdoblju prije studija.

Socioekonomska svojstva prigodnog uzorka ovog istraživanja pokazala su da su studenti učiteljskih studija pretežno populacija iz manjih gradskih sredina, prosječnog materijalnog statusa i srednjoškolske obrazovne razine roditelja, kao i kod vršnjaka prosječne starosti u Hrvatskoj (Ilišin i sur., 2013), što predstavlja slabe uvjete za glazbeno obrazovanje za koje je potrebna značajna materijalna podrška i više razine obrazovanja roditelja koji su skloniji davati podršku glazbenom obrazovanju djeteta. S obzirom na to da se u obiteljima ispitanika često pjeva i ponekad svira te da glazbeno obrazovanje roditelja izostaje, ne može se očekivati da studenti imaju razvijene navike muziciranja. Potvrđena je prva hipoteza da studenti učiteljskog studija nisu imali povoljne socioekonomske uvjete za razvoj glazbenih kompetencija.

Pretpostavka učenja glazbe na studiju jest i odnos studenata prema slušanju glazbe. Studenti slušaju glazbu stalno i svugdje, jako im je važna prisutnost glazbe u životu što govori u prilog pasivnom slušanju glazbe, dakle, prisutnosti glazbe kao zvučne kulise. Slušanje glazbe studentima najčešće služi kao alat za opuštanje i popravljanje raspoloženja. Rezultati ovog istraživanja slušanja glazbe potvrđuju

rezultate istraživanja u Hrvatskoj i u svijetu koji pokazuju da se najčešće sluša pop i rock glazba. Najslušanije vrste glazbe pokazuju da studenti slušaju jednostavne forme glazbe u kojoj je najizraženiji element melodija i da njihova kritičnost prema izboru glazbe za slušanje nije na visokoj razini. Klasičnu glazbu studenti gotovo i ne slušaju, niti posjećuju koncerte klasične glazbe. Glazba je, dakle, za ovaj uzorak zvučna kulisa koja stvara određeni ugođaj, ali ne privlači pozornost njenih slušatelja. Takav odnos prema glazbi stavlja pred glazbenog pedagoga veliki izazov da studente nauči aktivnom slušanju glazbe, a učenje sviranja i pjevanja nosi teret pridobivanja interesa studenata za učenje i vježbanje vještina koje su njima potpuno strane. Potvrđena je i druga hipoteza kako studenti učiteljskog studija nemaju navike posjećivanja koncerata i navike slušanja klasične glazbe.

Za aktivno bavljenje glazbom važan je interes pojedinca, a podatci ovoga istraživanja govore da je on u najvećoj mjeri izostao kod ispitanika. Iako je glazbeno obrazovanje u paralelnom glazbenom odgojno-obrazovnom sustavu dostupno u više od pola mjesta stanovanja iz kojih dolaze studenti, brojnost onih studenata koji su imali formalno glazbeno obrazovanje je zanemariva, stoga nema značajniji utjecaj na status glazbenog iskustva studenata učiteljskih studija. Više od pola studenata nema iskustvo skupnog muziciranja u nekom od ansambala, iako se kao minimalni kriterij angažiranosti u ansamblu uzimalo i pjevanje u osnovnoškolskom ili crkvenom zboru ili u folkloru, u trajanju od dvije godine. Za većinu studenata nastava glazbe na učiteljskom studiju prvi je kontakt s izvođenjem glazbe uopće. Treća hipoteza, da studenti učiteljskog studija nemaju iskustva muziciranja koja bi omogućila nadgradnju u glazbenom obrazovanju na studiju, također je potvrđena.

Stoga, glazbeno obrazovanje na učiteljskim studijima mora uvažiti činjenicu da studenti nemaju značajnijih glazbenih predznanja niti iskustava glazbenog izvođenja te da se nastava glazbe na studiju mora odvijati od samoga početka u svim aspektima glazbenog obrazovanja.

Rezultati ovog istraživanja sa studentima učiteljskih studija pokazali su da glazbeno obrazovanje iz općeobrazovnog sustava nije rezultiralo obrazovanjem ljubitelja glazbeni slušatelja s kritičkim pogledom na glazbu niti značajnijim angažiranjem u ansamblima kako bi se bavili glazbenim izvođenjem. Rezultati dosad provedenih istraživanja na populaciji studenata koji su upisali učiteljske studije pokazuju da studenti imaju nerazvijene glazbene vještine i fundamentalnu razinu glazbenih sposobnosti (Nikolić, 2018) te da ne poznaju glazbenu umjetnost niti na elementarnoj razini (Nikolić i Ercegovac-Jagnjić, 2020). Postavlja se pitanje učinkovitosti glazbenog obrazovanja u općeobrazovnom sustavu u Hrvatskoj koji do sada nije našao model koji bi u planu od jednog sata tjedno za nastavu glazbe doveo do zadovoljavajuće razine glazbene kulture mladih. Glazbeno obrazovanje bi djecu i mlade trebalo poticati na bavljenje glazbom te stvoriti pretpostavke za dalje glazbeno obrazovanje u svrhu profesionalnog obrazovanja na fakultetima na kojima su potrebne glazbene kompetencije.

S obzirom na relativnu dostupnost glazbenog obrazovanja za više od pola ispitanika te vrlo mali broj ispitanika koji su takvo obrazovanje imali, pokazalo se kako se za zvanje učitelja odlučuju osobe koje nisu imale interesa za učenje glazbe. Rezultati dosadašnjih istraživanja pokazali su da su učenici u osnovnim školama uglavnom uključeni u pjevačke zborove, ali i to kako znatan broj škola u Hrvatskoj ne nudi pjevački zbor kao izvannastavnu aktivnost. Glazbene izvannastavne aktivnosti u školama nisu dovoljno zastupljene niti je njihova ponuda adekvatna jer ne privlači značajan broj djece. S jedne strane, egzistira glazba u općem obrazovanju koja ne potiče učenike na aktivno muziciranje niti za nj stvara preduvjete, a s druge strane postoji specijalističko glazbeno obrazovanje koje je usmjereno glazbenom profesionalizmu, što ne omogućuje poticanje i bavljenje glazbom sve djece koja bi to željela. Ovaj veliki procjep između glazbenog obrazovanja u općeobrazovnoj školi te onoga u glazbenim školama podržava stav da je glazba samo za glazbeno nadarene, a taj stav uvelike pridonosi slaboj glazbenoj kulturi u populaciji (Nikolić, 2018). S obzirom na suvremenu tehnologiju te novu stvarnost koja se njome oblikuje za mlade generacije, buduća istraživanja trebala bi istražiti motivaciju djece i mladih za bavljenje glazbom te oblike glazbenog obrazovanja i izvannastavnih glazbenih aktivnosti u skladu s njihovim aspiracijama koje bi trebale dobiti veće značenje kod oblikovanja pojedinog programa glazbenog obrazovanja, ali i kod obrazovnih politika koje uvjetuju mjesto glazbe u kurikulu.

Literatura

AudienceNet (2018). *Music Consumption: The Overall Landscape 2018*. Dostupno na: https://musicbiz.org/wp-content/uploads/2018/09/AM_US_2018_V5.pdf

Bogunović, B. (2008). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Bull, M. (2015). *Sound moves: iPod culture and urban experience*. Routledge.

Bunt, L. (1994). *Music therapy: An art beyond words*. New York: Routledge.

Dobrota, S. i Conar, R. (2018). Stavovi učenika prema nastavi Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti. *Život i škola*, LXIV (1), 131–139. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/219666

Dobrota, S. i Tomić Ferić, I. (2006). Sociokulturalni aspekti glazbenih preferencija studentica studija za učitelje primarnog obrazovanja u Splitu. *Odgojne znanosti*, br. 8(11): 267–278. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/26198

Dubovicki, S., Svalina, V. i Proleta, J. (2014). Izvannastavne glazbene aktivnosti u školskim kurikulima. *Školski vjesnik*, 63 (4), 553–578. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/136116

Ercegovac, I. R., Dobrota, S. i Surić, S. (2017). Listening to music and music preferences in early adolescenece. *Metodički obzori*, 12(2017)1 (24), 6–23. https://doi.org/10.32728/mo.12.1.2917.01

Greasley, A. E., & Lamont, A. (2011). Exploring engagement with music in everyday life using experience sampling methodology. *Musicae Scientiae*, 15(1), 45–71. https://doi.org/10.1177/1029864910393417

Gregurović, M. i Kuti, S. (2011). Učinak socioekonomskog statusa na obrazovno postignuće učenika. *Slobodni Filozofski*, Dostupno na: http://slobodnifilozofski.com/2011/09/

margareta-gregurovic-i-simona-kuti.html [19.06.2019.]

[HDGPP] *Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga*. Dostupno na: https://www.hdgpp.hr/o-nama/clanovi [19.06.2019.]

Herbert, R. (2011). An empirical study of normative dissociation in musical and non-musical everyday life experiences. *Psychology of music*. 41 (3), 372–394.

Herrera, L., Soares-Quadros, J. F. & Lorenzo, O. (2018). Music Preferences and Personality in Brazilians. *Frontiers in Psychology*, 9. doi:10.3389/fpsyg.2018.01488

Heye, A., & Lamont, A. (2010). Mobile listening situations in everyday life: The use of MP3 players while travelling. *Musicae Scientiae*, 14(1), 95–120. https://doi.org/10.1177/102986491001400104

Ilišin, V. i Radin, F. (2002). *Mladi uoči trećeg milenija*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja i zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

Ilišin, V., Bouillet, D., Gvozdanović, A. i Potočnik, D. (2013). *Mladi u vremenu krize: Hrvatska 2012.* Zagreb: Friedrich Ebert Stiftung/Institut za društvena istraživanja.

Ilišin, V., Marinović Bobinac, A. i Radin, F. (2001). *Djeca i mediji: Uloga medija usvakodnevnom životu djece*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Lamont, A., & Webb, R. (2010). Short- and long-term musical preferences: what makes a favourite piece of music? *Psychology of Music*, 38(2), 222–241. https://doi.org/10.1177/0305735609339471

[MPŠ]Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske (1999). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*, Zagreb: Prosvjetni vjesnik, posebno izdanje, br. 2.

[MZOŠ] Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

Nikolić, L. (2014). Obrazovanje budućih učitelja razredne nastave za vođenje pevanja u razredu U: M. Petrović (ur.), *Sociološki aspekt pedagogije i izvođaštva u scenskim umetnostima* (str. 81–99). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Nikolić, L. (2018). Status glazbenih sposobnosti studenata učiteljskoga studija. U: Radočaj-Jerković, Antoaneta (ur.), *2. međunarodni znanstveni i umjetnički simpozij o pedagogiji u umjetnosti – Komunikacija i interakcija umjetnosti i pedagogije* (str. 312–332). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku,

Nikolić, L. i Ercegovac-Jagnjić, G. (2010). Uloga glazbenih sposobnosti u glazbenom obrazovanju učitelja primarnog obrazovanja. *Metodika*, 11 (20), 22–33. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/61530

Nikolić, L. i Ercegovac-Jagnjić, G. (2020). Neki ishodi učenja nastave glazbe u općem obrazovanju kao pretpostavka učenja glazbe na studijima za odgojitelje predškolske djece i učitelje primarnog obrazovanja. U: V. Svalina (ur.) *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 6 – zbornik radova sa Šestog međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga* (str. 190–206). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

North, A. C., Hargreaves, D. J. & Hargreaves, J. J. (2004). Uses of Music in Everyday Life. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 22(1), 41–77. doi:10.1525/mp.2004.22.1.41

Papoušek, M. (1996). Intuitive parenting: A hidden source of musical stimulation in infancy. In: I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Musical Beginnings: Origins and Development of musical competence* (pp. 88–112). New York: Oxford University Press.

Rađa, S.(2010). Struktura vremena uz medije kod adolescenata Splitsko-dalmatinske županije. *Medianali*, 4(8) (165–174).

Rojko, P. (2012). *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti*. Drugo izmijenjeno i dopunjeno izdanje – elektroničko. Preuzeto 10.04.2014. sa: https://bib. irb.hr/datoteka/566005. ROJKO_Metodika_nastave_glazbe._Teorijsko_tematski_aspekti.pdf

Saarikallio, S. and Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music* 35/1: 88-109.

Sallavanti, M. I., Szilagyi, V. E., & Crawley, E. J. (2015). The role of complexity in music uses. *Psychology of Music*, 44(4), 757–768. doi:10.1177/0305735615591843

Schäfer, T., & Sedlmeier, P. (2009). From the functions of music to music preference. *Psychology of Music*, 37(3), 279–300. doi:10.1177/0305735608097247

Svalina, V. (2015). *Kurikulum nastave glazbene kulture i kompetencije za poučavanje glazbe*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Šiljković, Ž., Rajić, V. i Bertić, D. (2007). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. *Odgojne znanosti*, 9 (2), 133–145. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/23549

Škojo, T. (2016). Glazbene preferencije učenika kao polazište za realizaciju izvannastavnih aktivnosti u strukovinim školama. *Život i škola*, LXII (2), 167–184. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/179035

Šulentić Begić, J. (2009) Glazbeni ukus učenika osnovnoškolske dobi. Zagreb: *Tonovi*, 53, 65 – 74.

Šulentić Begić, J. (2013). Kompetencije učitelja primarnoga obrazovanja za poučavanje glazbe. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 29(1): 252–269.

Vidulin, S. (2012). Utjecaj glazbene nastave na (glazbenu) kulturu učenika. U: Hrvatić, N., Klapan, A. (Ur.), *Pedagogija IKultura* (str. 419–430). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

Vidulin, S. (2013). Propitivanje ostvarenja cilja nastave glazbe u kontekstu vremena glazbene hiperprodukcije. *Arti musices: hrvatski muzikološki zbornik*, 44(2), 201–225.

Vidulin-Orbanić, S. (2008a). Poticanje individualnog razvoja učenika izvannastavnim glazbenim aktivnostima. *Tonovi*, 52 (2), 85–91.

Vidulin-Orbanić, S. (2008b). Fenomen slobodnog vremena u postmodernom društvu. *Metodički obzori*, 3(2), 19–33.

Zrilić, S. i Košta, T. (2009). Učitelj – kreator izvannastavnih aktivnosti. *Magistra Iadertina*, 4(4), 160–172.

MUSIC EXPERIENCE OF STUDENTS AS A PREREQUISITE FOR MUSIC EDUCATION AT TEACHER STUDIES

Family, social community and media create an environment in which music experiences are significantly different among individuals. Through music education, curricular and extracurricular music activities, the general educational system should create preconditions for further education of students who will need to develop music competencies within professional competencies even though they will not be professional musicians.

Empirical research was carried out to determine the musical experiences and the habits of students in the pre-study period. A descriptive study was conducted among second-year

students of the teacher education program (N=119) at the Faculty of Education in Osijek, Croatia. For this purpose, a questionnaire was used.

The results showed that students did not have favorable socioeconomic conditions for developing musical competencies before they begin to study at university. Students have no musical experience that would enable them to upgrade musical competencies during the study and they have no habits of visiting concerts and listening to classical music.

Key words: music education, primary education teachers, music learning outcomes, extracurricular musical activities

Milena Petrović[1], Sabina Vidulin[2] and Gabriela Karin Konkol[3]

[1]Faculty of Music, University of Arts Belgrade, Serbia
[2]Academy of Music, Juraj Dobrila University in Pula, Croatia
[3]The Stanislaw Moniuszko Academy of Music in Gdansk, Poland
[1]pepa.magare@gmail.com ~ [2]sabina.vidulin@unipu.hr ~ [3]g.konkol@amuz.gda.pl

BENEFITS OF CLASSICAL CONCERTS ON STUDENTS' WELLBEING – RESULTS FROM THE EUROPEAN RESEARCH PROJECT

Summary

The aim of the European research project *Schools@Concerts: Tuning up for the music experience* was to introduce students to live classical concert in order to increase and enrich their musical experience, as well as to show whether classical concerts improve wellbeing in children in compulsory schools in Serbia, Croatia, and Poland. During 2018, students (64 in total) have visited three classical concerts organized in Belgrade (Serbia), Zagreb (Croatia) and Gdansk (Poland). Sample: 20 students aged 11 to 13 (Serbia), 36 students aged 12 to 15 (Croatia) and 8 students aged 10 to 11 (Poland). Pre-event and Post-event questionnaires and interviews for students, teachers and concert organizers were designed to gather information about participants' music experiences, including preparatory and follow up activities. Serbian and Croatian students' questionnaire and interviews generally show that music frees students from daily routines, helps them overcome sorrow, anger and to cope with stress. Still, while Serbian results show that most students think music helps them socially, Croatian results show that only half of the students think the same. Also, while Polish results show that only one student thinks music can relax him, the majority of Serbian and Croatian students think so. Students experienced classical concerts as: pleasant and enjoyable (Serbia), interesting and unforgettable (Croatia), exciting and relaxing (Poland). In interviews teachers underlined that classical concert enlarges students' preferences for classical music (Serbia), particularly live performance (Croatia and Poland). Concert organizers highlighted that students heard some unusual ensemble (Serbia), as well as dancing and multimedia concert (Croatia). We assume that classical concerts can enrich students' life and affect the psychological and social wellbeing, only if attending classical concerts is regular and frequent.

Key words: classical concert, benefits, students, wellbeing

Introduction

There is a wide range of literature on attending classical concerts which proves a significant psychobiological effects, such as reductions in stress hormone activity with increases in immune function (Fancourt et al., 2014). Attending classical concerts physically reduces stress by reducing levels of progesterone and

stress hormones cortisol, cortisone and cortisol-DHEA ratio (Fancourt and Williamon, 2016). Classical concert audience experienced stress reduction especially during live performances (Shoda, Adachi, and Umeda, 2016). Attending a classical concert decreases negative mood states such as fear, tension, confusion, sadness, anxiety and stress. Neuroscientists explored the connection between music and the pleasure it elicits (Croom, 2011), because of a strong positive correlation between pleasure and emotional arousal (Salimpoor et al., 2009). Attending classical concerts has benefits on social wellbeing (Packer and Ballantyne, 2011). This unique bonding experience forms a relationship with others while the live music performance connects audience directly to the musicians. Regular music lessons in school with the out-of-school experience can enriched the students' musical competences and affect their cultural and artistic development (Vidulin-Orbanić, 2013; Vidulin, 2017; Vidulin, Plavšić and Žauhar, 2020).

These wide variety of benefits from a live classical concert prompted us to start the international *Schools@Concerts* project with the idea of studying single cases from different European countries. The aim was to introduce students to live classical music in order to increase and enrich their musical experience, to explore how the experiences of attending classical concerts in authentic environment impact on students, teachers and concert organizers, and to show whether classical concerts improve wellbeing in children in compulsory school in Serbia, Croatia and Poland. In this article we shall explain the methodology and give the main results concerning the benefits of attending a classical concert to students wellbeing.

Methodology

The multiple case study approach was used (Stake, 1988; Yin, 2003; Ilari & Young, 2016), as well as the previous researches on concert visits (Bernhofer 2016, Mall 2016a, 2016b). The common criteria for all the countries involved in the research were as follows: the collaboration between a single school and a concert host; a concert host tradition of a minimum of 5 years; a concert which gave children aged 10 to 15 the opportunity to attend a classical concert; an instrumental art work performed in a regular concert venue.

The research process encompassed: detecting the goals, expectations and roles of students, music teachers, concert hosts; identifying which kind of preparation processes and follow up activities were carried in schools prior to the concert and after the concert; and categorizing data related to the students', music teachers' and concert hosts' experiences in connection to the concert attendance[1].

[1] For more information on the project see: Bernhofer, Vidulin, Beqiri-Vula (2020). European comparative research project Schools@Concerts: Experience from Croatia and North Macedonia; Bernhofer, Mall, Vidulin, Nenadic, Konkol, Beqiri-Vula (2020). Young

The data were collected through interviews and questionnaires, using a pre-post setup with validated constructs (musical self-concept, STOMP), as well as open questions before and after a concert. There were two levels: data collection before and after the concert. Before the concert all of the three parts of the research participants were included. It comprised: a questionnaire for students and interviews with music teachers and concert host staff. After the concert, students and teachers were included only. Students filled out the questionnaire regarding their concert memories and a group interview describing their overall concert experience. Teachers interview referred to their expectations, follow-up activities, challenges/difficulties and surprising or unexpected outcomes deriving from the concert.

Students questionnaire had four parts: 1) general questions; 2) musical preferences (using the STOMP repertoire for musical preferences) and musical predisposition (seven questions), 3) musical self-concept using the MUSCI-youth repertoire (Fiedler & Spychiger, 2017), and 4) two open questions asking for students' expectations and pre-knowledge about the concert program they were going to attend.

Teachers and hosts interviews before the concert encompassed questions about their personal reasons and expected goal, aims and effects they wished to achieve and what they expected from this experience. Music teachers were interviewed again after the concert. The teachers described how they set and led the preparatory activities, explained how the project fitted into the curriculum, answered about the possible benefits of attending concert and how the logistics around the concert attendance was organized.

Before the concert, the preparatory activities were held in each country participating in the research. School lesson prior the concert was realized in five countries (Croatia, Serbia, Poland, Germany, England), the combination of school lesson, workshops and visits by musicians took place in Hungary (Budapest), workshops given by music education students were organized in Austria, while the non-formal conversation was directed in North Macedonia and Hungary (Szeged).

After the concert, school lessons were dedicated to reflection, capturing students' feelings and thoughts regarding the concert attendance as well as to see whether it deepened their knowledge regarding music elements and classical music. This kind of activity took place in Serbia, Germany, England and Austria, while school lesson in combination with workshops and visit of musicians were realized in Hungary (Budapest). A school lesson and non-formal conversation

---

audiences attending concerts – Result from the European research project Schools@ Conerts. The whole project with all the results as well as the single cases will be published in 2021 in the book titled Schools@Concerts: Tuning up for the music experience. It will be a part of the collection European Perspectives on Music Education, edited by Bernhofer, Mall and Vidulin.

after the concerts took place in Croatia and Poland, while only a non-formal conversation about the concert visit was made in North Macedonia and Hungary (Szeged). Non-formal conversations were conducted e.g. in the bus while returning home after the concert (Croatia) or during the concert break (Poland).

The preparatory and follow-up activities were an integral part of the preparation for the concert. Almost all teachers who participated in the research prepared one lesson or workshop where they introduced the students to the music they would hear in the concert, the composers, orchestra instruments and other classical music specifies. The students were also provided with more general information about the orchestra itself, soloists and the concert venue. The teachers gave some guidance and directions how to listen to music and what should they pay special attention to. The aim was to enable students to actively participate in this experience and to listen more carefully to the music at the concert.

Since the statistic elaboration of the all round research results has not been yet, we will present some information which can be seen in their entirety in the papers mentioned in the footnote 1.

This article will present the results from three countries: Serbia, Croatia and Poland focused more on the potential benefits of this project. There were tree participating groups: students, teachers and the host institutions (concert organizers) from Serbia, Croatia and Poland. The Serbian students were from a Belgrade suburb area compulsory school, Croatian students from a Slavonski Brod compulsory school, and the Polish students from a Gdansk compulsory schools. The host in Serbia was the Music Center Kragujevac, the concert was organized in the Belgrade concert hall Kolarac. Musorgski, Piazzolla, Grieg, Angelis, Budashkin, Dugić, Zolotaryov works were played by the Kragujevac Academic accordions orchestra. The specifies of the project was available in the accordion orchestra, pipe and dorma, as well as the preparatory and follow-up activities. The host in Croatia was Hrvatska glazbena mladež (Croatian Youth Music), the concert was organized in the Vatroslav Lisinski concert hall in Zagreb. The concert entitled *Impressionism in Music* and the art-works from Debussy and Kunc performed by the Zagreb Philharmonics. The specifies of the project can be seen through the preparatory and follow-up activities were dancing parts and arts elements during the concert. In Poland the host was The Polish Baltic Frédéric Chopin Philharmonic in Gdansk seated in Gdansk Music & Congress Centre. The concert was organized in this institution concert hall. The title of the concert was *Enigmatic Kingdom*. Mozart, Bruch, Elgar works were played by the Symphony Orchestra of the Philharmonic. The specifies of the project can be seen through the preparatory and follow-up activities then the repertoire. The pieces of music presented during the concert are seldom performed at concerts in Gdansk. It was a unique opportunity to listen to them at live performance.

Results

Students

At this point (June 2020), in eight countries N=147 students participated in this study: 56 boys, 83 girls and 8 not specifying gender. The average age was 12 years, from 10 to 15 years. The following table shows the distribution of pupils across different projects. Also, 8 teachers and 8 concert organizers (hosts) were engaged in this research. A number of students in Croatia, Serbia and Poland can also be found in table 1.

Table 1 Participating pupils and gender

	RS	HR	PL
Boys	3	13	1
Girls	14	21	7
NS	0	2	0
Total	17	36	8

In general, about half of the students attended classical concerts before being at the concerts within this project. The Croatian students had less experience than those in this research coming from Hungary and Serbia who had previous concert experiences. Here are the data from Serbia, Croatia and Poland regarding the number of classical concert attendances per country (table 2).

Table 2. Classical concert visits

	RS	HR	PL
No	0	31	3
Once	6	1	2
Twice	0	1	2
3 or more	2	2	1

In general, almost all students from this research enjoyed going to concerts (N=114, 95%). They appreciated live music experiences as maybe part of their social life (e.g. meeting peers, enjoying music together). Here are the data from Serbia, Croatia and Poland regarding the number of other concert visits per country (table 3).

The students' musical preferences were measured using the STOMP-R scale. The results show that students prefer pop, rap/hip-hop and classical music. They coincide with the research results made by Vidulin-Orbanić (2013) with compulsory school students, where pop was the first choice of students' musical preferences, although classical music was highly valued after rock and dance/electronic music.

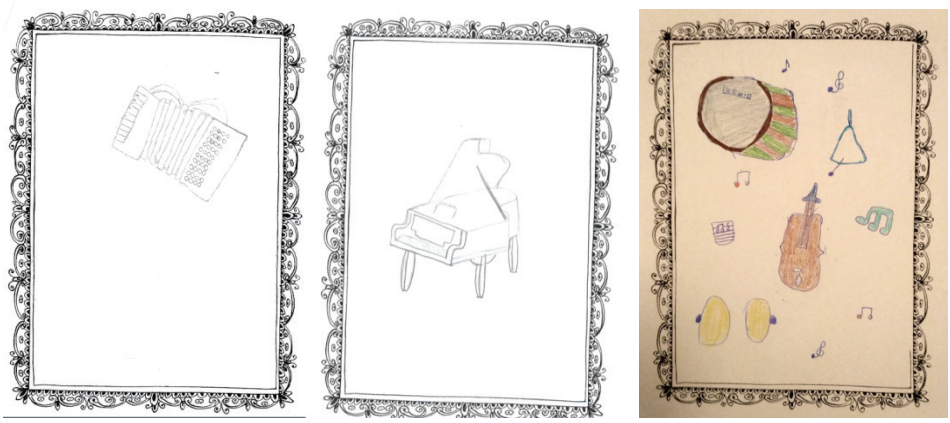
Table 3. Other concert experiences

	RS	HR	PL
No	2	16	1
One	4	14	4
Two	1	1	2
3 or more	0	1	1

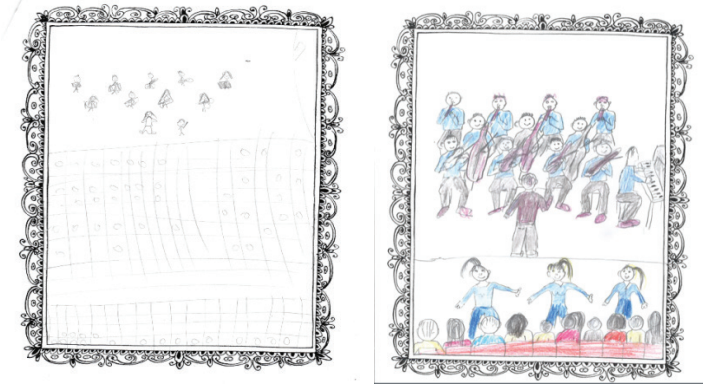
The questionnaire and interview results show that Serbian, Croatian and Polish students underlined many benefits from attending concerts. During the research before attending the concert, the Serbian and Croatian students stated that music makes them free of daily routines; helps them forget sorrow; overcome anger and cope with stress. Serbian results showed that most students think music helps them to socialize while only half of the Croatian students think the same. Polish results showed only one student think that music can relax him, while Serbian and Croatian results showed the majority of students consider this role of music.

After the classical concert experience, the students reported that the concert was pleasant and enjoyable (Serbia), interesting and unforgettable (Croatia), exciting and relaxing (Poland). They underlined that they learned something new, heard live musical instruments, watched the way the conductor lead the orchestra, but also observed the concert hall, the audience, etc.

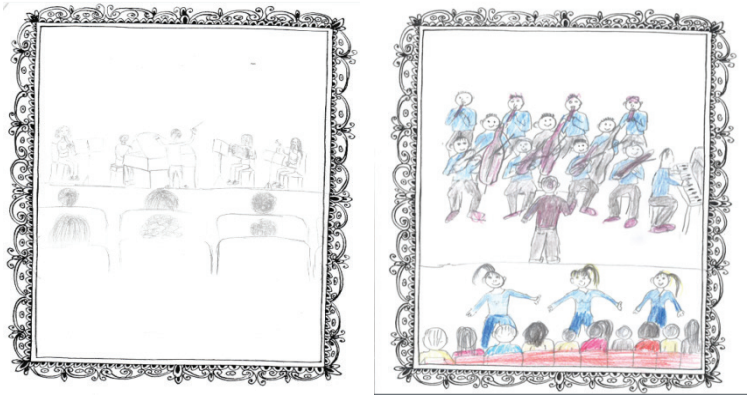
Analyzing the students' drawings produced after the concert, we detected seven categories (Bernhofer, Mall, Vidulin, Nenadic, Konkol, Beqiri-Vula, 2020): 1) instruments (representing one instrument or more instruments that played at the concert); 2) audience (watching the concert, audience members, atmosphere, concert hall); 3) conductor leading musicians; 4) only conductor; 5) soloists or musicians performing; 6) drawings explaining the concert program; 7) drawings presenting extra-musical imagery. The drawing categories showed that students drew one instrument in particular, or a mixture of instruments which can be familiar or unfamiliar to them (picture 1), then captured the audiences (picture 2) and broader atmosphere of the event, the important role of the conductor alone in the stage or leading the musicians (picture 3), as well as soloists or selected musicians during the concert (picture 4). Some children chose to represent their memories through extra-musical imagery related or not with the concert repertoire.



Picture 1. Music instruments drew by the Serbian, Croatian and Polish students



Picture 2. Audiences watching musicians drew by the Serbian and Croatian students



Picture 3. Conductor leading musicians drew by the Serbian and Croatian students

Picture 4. The students drawings represent soloists performing

Teachers

The results show that one lesson (in Serbia and Croatia) and two lessons (in Poland) prior to the concert teachers dedicated to concerts preparatory activities. In Croatia and Poland teachers added another activity, and that was a very precise focused, yet non-formal conversation after the concert. The preparatory school lessons encouraged students to find out more information about the music on their own to make them feel well-prepared for the concert. These activities helped them to appreciate and understand music better.

Serbian teacher's pre-concert aims were to: increase students' preferences for classical music and classical concert; encourage their feelings for good quality music; influence them to be active listeners, able to express their critical attitude; teach the students concert etiquette. The music teacher named the post-concert benefits of the classical concert for students: the students visited the Kolarac concert hall, one of the oldest and the most representative concert hall in Belgrade; they perceived visually and audibly live sound of an accordion, pipe and domra; they discovered classical music pleasant and enjoyable; they felt satisfied with the concert experiences.

The Croatian teacher's aims were focused on students to develop a habit of attending classical concerts and getting better understanding and appreciate the art works. The teacher highlighted opportunity for the students to experience and listen to classical music performed by a live orchestra. In the post-concert interview, the teacher referred to the fine performances given by the orchestra and soloists and felt that this had been an invaluable learning experience for the students.

The Polish teacher's aim was to show that attending a live music concert is a different and specific experience. Visual stimuli and better sound quality could give the children deeper impressions and modify their attitude toward classical music concerts. The teacher wanted to show the students that pre-concert preparatory activities that include explanation about composers, instruments, ensem-

bles and musical styles would help better understand of the musical pieces, enabling the recognition of musical forms such as variations and contredanse.

The teachers' interviews results show that classical concerts enlarged students' preferences for classical music (Serbia), particularly when performed live (Croatia and Poland). Students felt well prepared for concerts and found that the preparatory activities helped better understanding. The Serbian teacher believed that the best way to motivate those disinterested students to attend a classical music concert is by encouraging a discussion about the concert with the students who were at the concert.

Organizers

The concert organizer in Serbia explained that students had the opportunity of hearing and seeing an unusual ensemble, while the host in Croatia proposed dancing and a multimedia concert which would be more familiar for particular age group. In Poland the repertoire itself was very interesting.

In Serbia, the concert organizer was Muzički centar Kragujevac (the Music Center Kragujevac). Its aim is to organize musical life, to achieve higher artistic merit and meet the cultural music needs of the citizens. This Center cooperates with schools in terms of organizing and attending classical concerts, because the organizer's primary aim is educational. The Center's participated in the research project in Serbia by filling the post-concert questionnaire. The Music Center Kragujevac organized the concert with the aim of giving students the opportunity to hear a number of classical compositions performed by unusual ensembles of accordions and solo instruments such as the pipe and domra. The organizer believed that the role of preparatory activities before attending the concert was significant for understanding the content and concept of the performance.

The concert organizer in Croatia was not ready to participate in the data collection, therefore the host's background informations were sourced from the webpage. Hrvatska glazbena mladež (Croatian Youth Music) supports culture and art and runs interesting music programs. It encourages cooperation between schools and music pedagogues with cultural institutions and orchestras and has a great impact on young people's cultural and artistic development.

The concert organizer in Poland was the Polish Baltic Frédéric Chopin Philharmonic in Gdansk seated in Gdansk Music & Congress Centre. The Centre is the largest music institution in the northern Poland. It organizes symphonic concerts, recitals and chamber music events. The symphonic concerts are mostly once a week in the evenings. These concerts are very popular among the adult audience, but are rarely attended by children. Therefore it was exciting to take students who participated in the Schools@Concerts project to one of these concerts. Unfortunately it was not possible to involve the concert host more into the research due to the organizational difficulties.

Conclusion

It can be deducted from the students' questionnaire and interviews that music, being a part of their lives, affects them in different ways. The results showed that music makes them free of daily routine, helps them forget sorrow, overcome anger and cope with stress. Some students thought that music helps them socialize and relax them. Attending classical concert was a pleasant and enjoyable, interesting, unforgettable, exciting and relaxing experience to students.

Regarding teachers' points of view, we can conclude that students' attitude toward classical music can be improved by attending a concert. But, both school and parents should recognize the importance, need and effects of classical music on students. The teachers and organizers stressed crucial importance of preparatory activities before the concerts, because they improve the listening experience. In the future, teachers should organize the preparatory activities whenever they decide to take children to a concert.

We can conclude that classical concerts can enrich students' life and affect their psychological and social wellbeing, under condition that attending classical concerts is regular and frequent. The classical music should have an important place in education and in students' lives. Experiencing classical music in live performance can help young students to develop their social and psychological personality. The value of learning to listen the artistic achievements is indispensable to the health of future generations.

References

Bernhofer, A. (2016). Young People Experiencing Classical Concerts. In: O. Krämer & I. Malmberg (eds.), *European Perspectives on Music Education 6*, *Open Ears – Open Minds: Listening and Understanding Music* (pp. 323-336). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Bernhofer, A., Mall, P., Vidulin, S., Nenadic, E., Konkol, G. K., Beqiri-Vula, L. (2020). Young audiences attending concerts – Result from the European research project Schools@ Conerts. In: A. Houmannand & E. Saether (eds.), *European Perspectives on Music Education 9* (pp. 89-106). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Bernhofer, A., Vidulin, S. & Beqiri-Vula, L. (2020). European Comparative Research Project Schools@Concerts: Experiences from Croatia and North Macedonia. Accepted article for publication in the proceedings *Music Pedagogy in the Context of Present and Future Changes 6* (ed. V. Svalina).

Croom, A. M. (2011). Music, Neuroscience and the Psychology of Well-Being: A Precis. *Frontiers in Psychology,* 2, 393.

Fancourt, D., Ockelford, A. and Belai, A. (2014). The psychoneuroimmunological effects of music: A systematic review and a new model. *Brain, Behavior and Immunity,* 36, 15–26.

Fancourt, D. and Williamon, A. (2016). Attending a concert reduces glucocorticoids, progesterone and the cortisol/DHEA ratio. *Public Health,* 132, 101–104.

Fiedler, D. & Spychiger, M. (2017). Measuring „Musical Self-Concept" throughout the

Years of Adolescence with MUSCI-Youth: Validation and Adjustment of the Musical Self-Concept Inquiry (MUSCI) by Investigating Samples of Students at Secondary Education Schools. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain,* 27(3), 167–179.

Ilari, B.S. & Young, S. (2016). *Children's Home Musical Experiences across the World*. Bloomington: Indiana University Press.

Mall, P. (2016a). Orchestras and Schools: Teachers' and Musicians' Subjective Theories on Cooperative Projects. Paper held at the European Association for Music in Schools Conference, 16–19 March, Vilnius.

Mall, P. (2016b). *Schule und Orchester: Aspekte des Zusammenspiels von schulischer und außerschulischer Musikvermittlung in kooperativer Projektarbeit* [School and Orchestra: Aspectsof Interactions of Musikvermittlung in and Out-of-school Cooperative Project Work]. Augsburg: Wißner.

Packer, J. and Ballantyne, J. (2011). The Impact of Music Festival Attendance on Young People's Psychological and Social Well-being. *Psychology of Music,* 39(2), 164–181.

Salimpoor, V. N., Benovoy, M., Longo, G., Cooperstock, J. R. and Zatorre, R.J. (2009). The Rewarding Aspects of Music Listening are Related to Degree of Emotional Arousal.https://doi.org/10.1371/journal.pone.0007487.

Shoda, H., Adachi, M. and Umeda, T. (2016). How live performance moves the human heart. *PLoS One* 11:e0154322.

Stake, R.E. (1988). Case Study Methods in Educational Research: Seeking Sweet Water. In: R.M. Jaeger (ed.), *Complementary Methods for Research in Education* (pp. 253–300). Washington DC: American Educational Research Association.

Vidulin-Orbanić, S. (2013). Utjecaj glazbene nastave na (glazbenu) kulturu učenika [Impact of Music Lessons on Students' (Musical) Culture]. In: N. Hrvatić & A. Klapan (eds.), *Pedagogija i kultura* (pp. 421–432). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

Vidulin, S. (2017). Škola i izvanškolsko okružje: mogućnosti doživljavanja i razumijevanja glazbe na primjeru programa Glazbena srijeda/Glazbeni poučak [School and Extracurricular Environment: Opportunities to Experience and Understand Music with the program Musical Wednesday/Musical Theorem]. *Muzika*, XXI(2), 37–54.

Vidulin, S., Plavšić, M. & Žauhar, V. (2020). *Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe u školi* [Cognitive-emotional Listening to Music in School]. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli i Filozofski fakultet u Rijeci.

Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods.* Thousand Oaks: Sage.

ДОБРОБИТ КЛАСИЧНОГ КОНЦЕРТА НА БЛАГОСТАЊЕ УЧЕНИКА – РЕЗУЛТАТИ ЕВРОПСКОГ ИСТРАЖИВАЧКОГ ПРОЈЕКТА

Циљ европског истраживачког пројекта *Schools@Concerts: Tuning up for the music experience* јесте упознати студенте са класичном музиком извођеном уживо, ради богаћења њиховог музичког искуства, као и показати да ли концерти класичне музике утичу на побољшање добробити деце у основној школи у Србији, Хрватској и Пољској. Ученици (укупно 64) су у току 2018. године посетили три концерта класичне музике која су одржана у Београду (Србија), Загребу (Хрватска) и Гдањску (Пољска). Узорак су сачињавали: 20 ученика од 11 до 13 година (Србија), 36 ученика од 12 до 15 година (Хрватска) и 8 ученика од 10 до 11 година (Пољска). Упитници и

интервјуи за ученике, наставнике и организаторе концерата дати испитаницима пре и после концерта, дизајнирани су тако да прикупе информације о њиховом музичком искуству. Припремне активности, као и оне које су уследиле после концерта, такође су биле део метода истраживања. Резултати показују добробити класичног концерта на благостање ученика. Сматрамо да концерт класичне музике може да обогати живот ученика и да утиче на његову психолошку и друштвену добробит само уколико је посећивање концерата класичне музике редовно и често.

Кључне речи: Концерт класичне музике, добробит, благостање

Алма Тртовац Дедеић
Учитељски факултет Београд,
Наставно одељење Нови Пазар, Србија
alma.trtovac@gmail.com

ЗБИРКЕ ДЕЧЈИХ ПЕСАМА ЗА УЧЕНИКЕ ОСНОВНИХ ШКОЛА ВЛАДИМИРА Р. ЂОРЂЕВИЋА У САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ

Сажетак

У овом раду биће размотрене *Збирке дечјих песама за ученике основних школа* Владимира Р. Ђорђевића, као и њихова примена у настави музике данас. Владимир Р. Ђорђевић је објавио наведене збирке у периоду од 1904. до 1928. године. Детаљан аналитички увид у наведене збирке, сагледан у контексту Ђорђевићеве музичко-педагошке делатности, као и прилика у музичком школству у разматраном периоду, пружиће јаснију слику о његовом доприносу модернизацији наставе музике у основним школама. У овом раду поменуте збирке за певање биће први пут детаљно представљене и анализиране како би се сагледала њихова заступљеност у савременим уџбеницима за наставу музике у општеобразовним школама у Србији. Поред указивања на значај збирки у Ђорђевићевом времену, биће испитана и могућност њихове примене у савременој настави музике.

Кључне речи: Владимир Р. Ђорђевић, збирке за певање, уџбеници, музичка педагогија

Увод

Циљ овог рада се односи на представљање *Збирки дечјих песама за ученике основних школа* Владимира Р. Ђорђевића (1869–1938) истакнутог музичког педагога који је дао значајан допринос на пољу музичког образовања у Србији крајем 19. и у првим деценијама 20. века. Збирке Владимира Р. Ђорђевића настале су у периоду од 1904. до 1928. године за време његове музичко-педагошке делатности у Мушкој учитељској школи у Јагодини (1904–1912) у својству вишег учитеља вештина, Трећој београдској гимназији (1914–1924) као професора музике, и након његовог одласка у пензију (1924).

Крајем 19. и у првој половини 20. века у Србији су најчешће учитељи и наставници музике објављивали Збирке једногласних и вишегласних дечјих песама за ученике основних и средњих школа. Често су у пракси биле у

употреби разне *Певанке*,[1] *Школске песмарице*,[2] *Ноталне ђачке појанке*,[3] *Хорске песме*[4], *Хорске песме за школску омладину*[5] намењене ученицима општеобразовних и средњих школа. Поједине Збирке дечјих песама користиле су се деценијама у настави музике и доживеле по неколико издања.[6]

Збирка дечјих песама у један, два, три и четири гласа за ученике основних школа Владимира Р. Ђорђевића, објављена је (1904) у ауторовом издању.[7] У едицији издавачке књижарнице Геце Кона у Београду објављена је (1906) Ђорђевићева *Збирка одабраних песама у један, два, три и четири гласа за ученике основних школа* која је доживела више издања. Поменуте збирке настале су за време Ђорђевићеве музичко-педагошке делатности у Мушкој учитељској школи у Јагодини где је обављао делатност учитеља музике и певања од 1898. до 1912. године, на предмету *Нотно певање и свирање*. Упоредо, у допунским активностима, са великим успехом водио је хорско певање и оркестарско свирање.

Године 1920. настаје друго издање *Збирке одабраних песама у један, два, три и четири гласа за ученике основних школа*, а годину дана касније и треће издање поменуте збирке. Наведена *Збирка одабраних песама* доживела је и четврто, проширено издање (1924). У том периоду, Ђорђевић је био ангажован у Трећој београдској гимназији као професор музике. У издању Издавачке књижарнице Геце Кона у Београду, објављена је Ђорђевићева *Певанка за ученике основних и учитељских школа у Краљевини Срба, Хрвата и Сло-*

---

[1] Владимир Р. Ђорђевић, *Певанка за ученике основних и учитељских школа у Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца*, Издавачка књижарница Геце Кона, Београд 1928.

[2] Благоје Недић, *Школска песмарица*, издавач непознат, 1888.

[3] Јова Борјановић, *Нотална ђачка појанка*, I део, Српска народна задружна штампарија, Нови Сад 1877.

[4] У другој деценији 20. века Милоје Милојевић је објавио збирку *Хорске песме*, а године 1933. у едицији Књижарско издавачког предузећа Геце Кон у Београду је издато и друго издање збирке под идентичним називом, али са одредницом: *Хорске песме I. за дечји или женски збор, II. за мушки и мешовити збор*. Видети: Гордана Гаран, *Милоје Милојевић у свету музичке педагогије*, Факултет музичке уметности, Београд 2015, 151.

[5] Милоје Милојевић, *Хорске песме за школску омладину*, Просвета, Београд 1956.

[6] *Збирка одабраних песама у један, два, три и четири гласа за ученике основних школа* Владимира Р. Ђорђевића штампана је у четири издања: 1906, 1920, 1921. и 1924. године.

[7] *Збирка дечјих песама у један, два, три и четири гласа за ученике основних школа* Владимира Р. Ђорђевића штампана је у два издања: 1904 и 1906. године. Исте године, у издању аутора, објављена је и збирка песама *Мешовити и мушки хорови Св. 1* која је дошивела и друго допуњено издање 1921. године.

венаца 1928. године[8]. Владимир Р. Ђорђевић, професор музике у пензији, приредио је, како у Напомени истиче, ову збирку у којој су одабране народне и уметничке песме, са одговарајућим народним и уметничким мелодијама.

Специфичност Ђорђевићевих *Збирки* чине Напомене, које имају улогу Предговора, у којима аутор износи податке о врсти и броју песама, њиховој намени и изворима којима се служио при њиховој изради. Поједине *Збирке*[9] садрже *Напомену ка другом издању, Припрему из нотног певања*[10], *Садржај* и попис ауторових издања на крају књиге. У уводним поглављима Ђорђевићевих *Збирки*, он истиче да су нова издања збирки употпуњена са одређеним бројем нових композиција намењених ученицима основних школа и гимназија. Ђорђевић није делио збирке на основну школу и гимназију због тога што није желео да одређује границу за усвајање песама у односу на разред и школу. Аутор је правио разлику између првог и другог издања у погледу броја песама, садржаја текста и мелодија које су биле исувише сличне другим мелодијама и њеним варијантама. Такође, Ђорђевић даје објашњење у Напомени да су поједине песме преузете из туђих *Збирки песама за децу*.[11]

---

[8] На насловној страни Певанке пише: „На основу мишљења Главног просветног савета, господин Министар просвете је донео одлуку 23. новембра 1927. године, ОНБр. 79872, да се ова књига препоручи за уџбеник у III и IV разреду основних и учитељским школама, а исто тако и за књижнице основних школа." Видети: Владимир Р. Ђорђевић, *Певанка за ученике основних и учитељских школа у Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца,* Издавачка књижарница Геце Кона, Београд 1928.

[9] *Збирка одабраних песама у један, два, три и четири гласа за ученике основних школа* Владимира Р. Ђорђевића садржи *Напомену* (претходног издања), *Напомене ка другом издању* и *Припрему из нотног певања*. *Певанка за ученике основних и учитељских школа у Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца* садржи: *Напомену* која има улогу *Предговора*, I део *Припрему из нотног певања*, II део *Примери* (дечје песмице за певање), *Садржај* и попис Ђорђевићевих издања која се могу добити у Издавачкој књижарици Геце Кона у Београду.

[10] У *Припреми из нотног певања* пружени су конкретни подаци из теорије музике (нотне вредности, паузе, такт, имена нота и места где се бележе у линијски систем, предзнаци, ознаке за темпо, динамичке и агогичке ознаке, знаци за понављање) и савети о практичној методици наставе нотног певања.

[11] При изради *Збирке дечјих песама у један, два, три и четири гласа за ученике основних школа* Ђорђевић се послужио радовима: Милана. М. Протића, Станоја Николића, Славољуба Лжичера и Александра Јорговића. За *Збирку одабраних песама у један, два, три и четири гласа за школску омладину* Ђорђевић се служио следећим радовима: „Владимир Р. Ђорђевић: *Српске народне мелодије*, свеска I–V; Богољуб Петрановић: *Српске народне пјесме*, књига прва; Славољуб Лжичар: *Албум српских песама*; Вук Стефановић Караџић: *Српске народне пјесме*, књига прва; С. Н. Давидовић: *Српске народне пјесме* (женске); Фрањо Кухач: *Јужно-словјенске народне појевке*, I књига, III свеска; песме из своје рукописне збирке *Српских народних мелодија*; из различитих књига и музичких дела, и различитих рукописних дела. У

Приликом избора песама, Ђорђевић је водио рачуна да оне одговарају искључиво потребама наставе нотног певања у основној школи. Трудио се да код сваке песме јасно назначи ко је аутор мелодије, а ко текста, али то, нажалост, није свуда успевао. Као разлог Ђорђевић наводи да у збиркама којима се служио при изради *Певанке* ти подаци углавном нису обележени или су негде непотпуни. Текстови су преузети веродостојно, онако како их је песник или народ стварао, а мелодије онако како су потекле од музичара или народа.

Збирка дечјих йесама у један, два, три и четири гласа за ученике основних школа (1904) садржи укупно 71 дечју песму са текстом, које се могу поделити на уметничке (41) и народне (30). Евидентно је да су песме компоноване на песничке стихове знатно бројније у односу на народне. Ђорђевић је компоновао музику за (6) песама, а уврстио је и (4) народне песме, које је сам забележио.

Збирка одабраних йесама у један, два, три и четири гласа за школску омладину Владимира Р. Ђорђевића (1920), обухвата 100 дечјих песама, које се могу поделити на уметничке (73) и народне (27) песме. Ђорђевићева *Певанка* садржи 148 песама са текстом, које се могу поделити на уметничке (99) и народне (49). Ђорђевић је компоновао музику за 17 песама, а уврстио је и 7 народних песама које је сам забележио.

Дечје песме у наведеним *Збиркама* компоноване су на стихове познатих српских песника претежно из 19. века: Јована Суботића, Бранка Радичевића, Светозара Милетића, Јована Јовановића Змаја, Милорада П. Шапчанина, Јована Грчића Миленка, Војислава Илића, Људевита Вајрачића, Петра Деспотовића, Милорада Петровића као и црногорског књаза Николе I Петровића. Теме које су обрађене у песмама односе се на: ученике и школу, завичај и домовину, годишња доба, природу, животиње, народне обичаје и др.

Код уметничких дечјих песмама најзаступљенији су следећи композитори: Владимир Р. Ђорђевић, Јосиф Маринковић, Корнелије Станковић, Мита Топаловић, Станоје Ј. Николић, Јован Пачу, Даворин Јенко, Иван Зајц и Јосиф Це.

У Ђорђевићевим збиркама поред једногласних дечјих песама заступљене су и вишегласне песме (двогласне, трогласне и четворогласне). *Збирка дечјих йесама у један, два, три и четири гласа за ученике основних школа* садржи највише двогласних (37) и једногласних песама (24), док су трогласне (6) и четворогласне (3) заступљене у знатно мањој мери. *Збирка одабраних йесама у један, два, три и четири гласа за школску омладину* има највише двогласних (45), једногласних (26) и четворогласних песама (21), док су трогласне (8) заступљене у знатно мањој мери. У *Певанци* су најзаступљеније дво-

---

Певанци за ученике основних и учишељских школа у Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца Ђорђевић је већину песама преузео из збирки народних и уметничких песама Срба, Хрвата и Словенаца.

гласне (80) и једногласне песме (57), док су трогласне (11) заступљене у знатно мањој мери. Према мишљењу Ђорђевића, све песме, биле оне у два или три гласа, могу се певати у једном гласу, док се трогласне песме могу изводити или у једном или у три гласа, никако у два.

У једногласним дечјим песмама у поменутим збиркама мелодијска линија је претежно поступног кретања и једноставног ритма. Хармонски језик је дијатонски, а заступљени су тоналитети до два предзнака у такту 2/4, 3/4, 4/4, 2/8, 3/8, 4/8 и 5/4. У примерима ових песама Ђорђевић није обележавао динамику. Темпо је назначен у појединим песмама на српском језику. У двогласним дечјим песмама у вертикалном склопу су заступљени консонантни интервали, најчешће паралелно вођене терце и сексте. Ритмичка основа песама је, углавном, једноставна. Коришћени су тоналитети до три предзнака у такту 2/4, 3/4, 4/4, 2/8, 3/8, 4/8 и 6/8. Темпо је означен на српском и италијанском језику.

Мелодија трогласних песма је развијенија са местимичном појавом хроматског кретања. Хармонски језик је обогаћен употребом модулација у блиске тоналитете са повратком у почетни тоналитет. Акордски склопови су дијатонског типа, а гласови су третирани равноправно. Поред тактова 2/4 и 4/4 у поменутим песмама присутан је такт 3/4, 4/8 и 6/8 такт. Динамика је обележена скоро у свим песама. Темпо је означен на српском и италијанском језику.

У анализираним песмама из Ђорђевићевих збирки за певање обим гласова креће се од F до g^2. Песме мањег амбитуса (до квинте), Ђорђевић је наменио ученицима млађег школског узраста, док је мелодије вишегласних песама, интерпретативно захтевније и већег амбитуса (a-d^2), предвидео за рад са ученицима старијих разреда. Облици песама у анализираним збиркама за певање су строфични или се крећу у оквиру дводелне и троделне песме. Ознаке за карактер песама дате су на српском језику. Интересантно је приметити да у већини једногласних песама нису назначене ознаке за динамику. У вишегласним песмама динамика је претежно назначена на почетку, понегде у току и на крају песме. Динамичко нијансирање углавном започиње са *p* а завршава у *ff*. Темпо је назначен у већини песама на српском и италијанском језику.

Из анализираних Ђорђевићевих *Збирки*, 25 дечјих песама је заступљено у савременој музичко-педагошкој литератури и користе се у настави музичког образовања у основним школама у Србији. Поред уџбеника *Музичка култура* од првог до осмог разреда, десет песама је заступљено у приручницима за учитеље. Наведене песме аутори су пажљиво бирали водећи рачуна о свим музичким (мелодијским, ритмичким, хармонским и формалним) елементима и узрасту коме су намењене.

Табела 1. Заступљеност дечјих песма из Ђорђевићевих збирки у савременој музичко-педагошкој литератури у Србији[12]

Назив песме	Име композитора	Аутор	**Уџбеник**	**Напомена***
Ој Словени	–	Томислав Братић	Са хармоником у разреду (приручник за учитеље) ДП. Нота, Књажевац 1890.	Промена тоналитета из F-dura у C-dur, и назива у *Хеј, Словени*
Вивак	Јосиф Це	Томислав Братић	Са хармоником у разреду (приручник за учитеље), ДП. Нота, Књажевац 1890.	Промена песме из двогласа у једноглас
Рачунање	Владимир Р. Ђорђевић	Томислав Братић	Са хармоником у разреду (приручник за учитеље), ДП. Нота, Књажевац 1890.	Промена врсте такта из 4/4 у 2/4
Један, два, три...	Владимир Р. Ђорђевић	Томислав Братић	Са хармоником у разреду (приручник за учитеље) ДП. Нота, Књажевац 1890.	Промена назива песме у *Рачунање*
Ми смо деца весела	Владимир Р. Ђорђевић	Томислав Братић	Са хармоником у разреду (приручник за учитеље) ДП. Нота, Књажевац 1890.	Промена песме из трогласа у двоглас
Ој, Србијо!	Војтех Шистек	Томислав Братић	Са хармоником у разреду (приручник за учитеље), ДП. Нота, Књажевац 1890.	Промена тоналитета из C -dura у G-dur и назива песме у *Ој, Србијо, мила мати*
Ја посадих ...	Народна	Томислав Братић	Са хармоником у разреду (приручник за учитеље), ДП. Нота, Књажевац 1890.	Промена врсте такта из 2/4 у 3/4
Ја сам добре воље	Јосиф Маринковић	Мирјана Ивановић Невенка Здјелар Снежана Радовановић	Збирка хорских композиција-млађи узраст, Завод за уџбенике и наставна средства Београд 1997.	Промена назива песме у *Ђаче добре воље*

[12] У табели су представљене песме из *Збирки дечјих песама* Владимира Р. Ђорђевића актуелне у савременој музичко-педагошкој литератури.

* У овој рубрици су назначене промене у односу на Збирке Владимира Р. Ђорђевића.

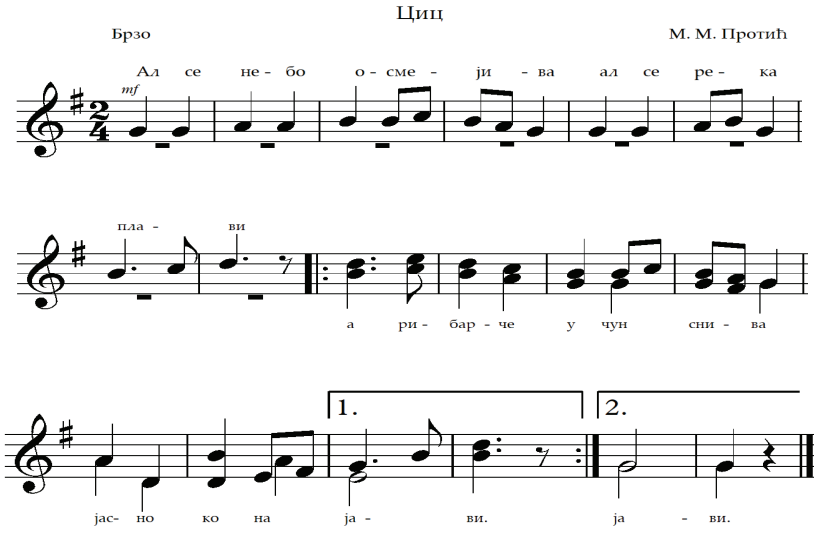
Медвед бере јагоде	Никола Петин	Мирјана Ивановић Невенка Здјелар Снежана Радовановић	Збирка хорских композиција-млађи узраст, Завод за уџбенике и наставна средства Београд 1997.	Промена тоналитета из D- dura у F-dur, врсте такта из 2/4 у 4/4, једногласа у двоглас и назива песме *у Бере медвед јагоде*
Тихи појав	Владимир Р. Ђорђевић	Мирослава Петров	Збирка композиција за музичку културу-за учитеље, Завод за уџбенике и наставна средства Београд 2007.	–
Ускликнимо...	Корнелије Станковић	Гордана Стојановић	Музичка култура од првог до осмог разреда основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства Београд 2005-2011.	Промена тоналитета из F-dura у C-dur и назива песме у *Химна Светом Сави*
Српска народна химна	Даворин Јенко	Гордана Стојановић	Музичка култура од првог до осмог разреда основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства Београд 2005-2011.	Промена тоналитета из G-dur у F-dur и назива песме у *Боже правде*
Берем, берем грожђе	Народна	мр Гордана Илић	Музичка култура за први разред основне школе, Издавачка кућа Klett, Београд 2008.	Промена тоналитета из D-dura у C-dur
Несташни дечаци	Јосиф Маринковић	мр Гордана Илић	Музичка култура за други разред основне школе, Издавачка кућа Klett, Београд 2011.	Промена тоналитета из F-dura у C-dur и промена песме из двогласа у једноглас
Коларићу, јанићу	Народна	мр Гордана Илић	Музичка култура за други разред основне школе, Издавачка кућа Klett, Београд 2011.	Промена тоналитета из G-dura у C-dur
Вивак	Јосиф Це	Жаклина Јевтић и Милијана Петровић	Музичка култура за други разред основне школе (приручник за наставнике), Завод за унапређење образовања и васпитања, Београд 2015.	–

Ја сам добре воље	Јосиф Маринковић	Жаклина Јевтић, Милијана Петровић	Музичка култура за други разред основне школе (приручник за наставнике), Завод за унапређење образовања и васпитања, Београд 2015.	Промена песме из двогласа у једноглас
Пљескавица	Народна	Гордана Стојановић	Музичка култура за трећи разред основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства Београд, 2005.	Промена тоналитета из G-dura у C-dur и назива песме у *Ја посејах лубенице*
Циц	Михаило М. Проти	Гордана Стојановић	Музичка култура за трећи разред основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства Београд, 2005.	Промена тоналитета из G-dura у D-dur, врста такта из 2/4 у 4/4 и назива песме у *Рибарчета сан*
У Милице дуге трепавице	Народна	Мирјана Смрекар Станковић Милован Б. Цветковић	Музичка култура за четврти разред основне школе, Едука, Београд, 2007.	–
Поточара	Јосиф Це	Мирјана Смрекар Станковић Милован Б. Цветковић	Музичка култура за четврти разред основне школе, Едука, Београд, 2007.	–
Јаїње моје	Стеван Шарм	Владица Илић	Музичка култура за пети разред основне школе, Креативни центар, Београд, 2018.	–
Ја посејах лан	Народна	Оливера Ђурић	Музичка култура за шести разред основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства Београд, 2008.	Промена врсте такта из 4/4 у 2/4
Хвалисави мајмун	Владимир Р. Ђорђевић	Гордана Стојановић	Музичка култура за шести разред, Завод за уџбенике и наставна средства Београд, 2011.	Промена тоналитета из A-dura у C-dur

У преузетим песмама из Ђорђевићевих збирки за певање аутори су вршили измене у погледу тоналитета, тонског опсега, врсте такта, броја гласова (из двогласа у једноглас), а неретко и у називу песама. Наведене измене у односу на песме из Ђорђевићевих збирки за певање могуће је сагледати кроз наредне музичке примере.

У дечјој песми *Циц* чије стихове је написао Бранко Радичевић, опсег гласова је у распону од d1 до e2. Други део песме карактерише појава двогласа који почиње тоном d2 у горњем гласу, док у наставку опсег мелодије досеже до e2 што је непримерено за млађи школски узраст и представља опасност од дистонирања. Песма је у тоналитету G-dur и њен обим гласова није у границама ученичких гласовних могућности. Обим дечјих гласова у првом и другом разреду се креће од c^1 до a^1, а у трећем и четвртом од c^1 до c^2. Дечји гласови су у том узрасту осетљивији и нежнији и захтевају више пажње и бриге и зато је важна поступност у постављању музичких захтева.

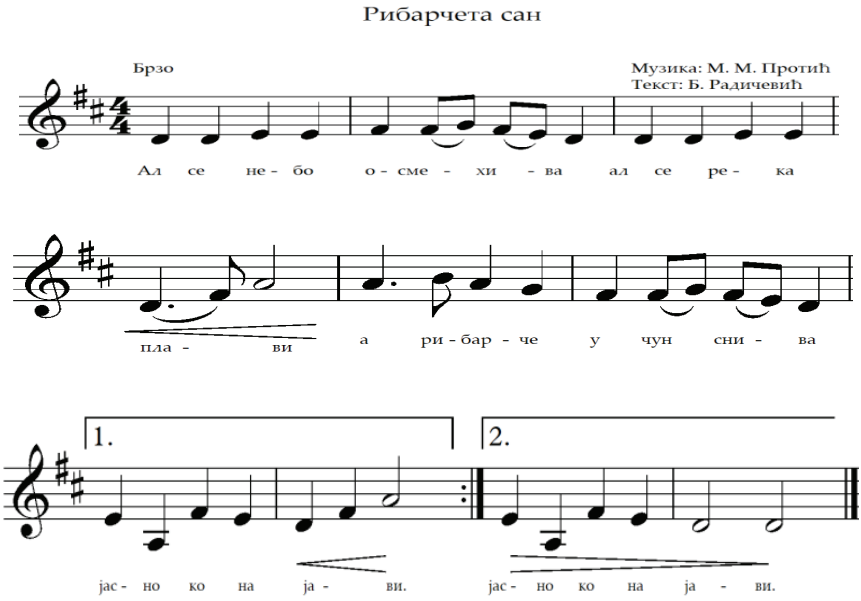
Пример 1. Михаило М. Протић, *Циц*[13]



У уџбенику Музичка култура за 3. разред основне школе, ауторке Гордане Стојановић, заступљена је песма *Циц*, али са измењеним називом у *Рибарчета сан*. У наведеној песми промењен је и број гласова (из двогласа у једноглас), што је условљено узрастом ученика, тоналитетом (из G-dura у D-dur) и врстом такта (из 2/4 у 4/4). Песму *Рибарчета сан* због своје једноставности у погледу ритмичке и мелодијске линије деца са лакоћом усвајају, уче и памте.

[13] Владимир Р. Ђорђевић, *Збирка песама у један, два, три и четири гласа за ученике основних школа,* 36.

Пример 2. Михаило М. Протић, *Рибарчета сан*[14]



Приликом избора песама, у савременој настави Музичке културе, препоручљиво је да наставник, ради актуализације програма, научи децу и неку песму која није наведена у препорученом избору за певање, уколико то одговара циљу и задацима програма и ако задовољава критеријуме васпитне и уметничке вредности. Већина једногласних песама из анализираних *Збирки* Владимира Р. Ђорђевића су својим музичко-поетским особинама адекватне и корисне за обраду са ученицима млађег школског узраста.

Вишегласне песме су знатно сложеније за извођење са ученицима основних школа. На основу увида у актуелни наставни план и програм за Музичку културу, утврђено је да у препорученом садржају композиција за хор млађих разреда преовладавају претежно једногласне и двогласне песме, док се са хором старијих разреда могу изводити и трогласне композиције. Пажљивим одабиром неколицина ових песама би се могла уврстити као предлог композиција за рад са хором са ученицима старијег школског узраста. Неколико наслова из разматраних *Збирки* Владимира Р. Ђорђевића могло би да обогати програм школског хора: *Воденично коло* и *Тице моје* (народне песме), *Челица* Мите Топаловића, *Сви пе̄тлићи* Владимира Р. Ђорђевића и *Соколови моји тӣћи* Станоја Ј. Николића.

[14] Гордана Стојановић, *Музичка култ̄ура за 3. разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства Београд, 2005, 57.

Закључак

Имајући у виду прилике у оквиру музичке педагогије у Србији у којима је делао, неразвијеност наставног плана и програма, незавидно место и улогу музичке уметности у културном животу Србије, Владимир Р. Ђорђевић је овим издањима настојао да упозна ученике са основама музичке писмености, а пре свега са певањем по нотама. Тиме је деловао на неговање и усмеравање музичког описмењавања деце, а све у циљу њиховог музичког образовања. Ђорђевић је водио рачуна да песме које је уврстио у својим *Збиркама* одговарају и из музичког и педагошког аспекта потребама школе. Одабраним садржајима из разматраних *Збирки* могуће је обогатити наставни план и програм за предмет Музичка култура, чиме би се сагледао Ђорђевићев допринос модернизацији наставе музике у основним школама.

Литература

Ђорђевић, Владимир (1904). *Збирка дечјих песама у један, два, три и четири гласа за ученике основних школа*. Јагодина: Издање аутора.

Ђорђевић, Владимир (1920). *Збирка одабраних песама у један, два, три и четири гласа за школску омладину.* Београд: Издавачка књижарница Геце Кона.

Ђорђевић, Владимир (1928). *Певанка за ученике основних и учитељских школа у Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца*. Београд: Издавачка књижарница Геце Кона.

Каран, Гордана (2015). *Милоје Милојевић у свету музичке педагогије*. Београд: Факултет музичке уметности.

Стојановић, Гордана (2005). *Музичка култура за 3. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

VLADIMIR R. ĐORĐEVIĆ'S COLLECTIONS OF CHILDREN'S SONGS FOR ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN IN CONTEMPORARY MUSIC TEACHING

In this paper, Vladimir Đorđević's collections of children's songs for elementary school children and their application in music teaching today is considered. Vladimir R. Djordjević's collections were published in the period between 1904 and 1928. His collections for singing will be analyzed in the context of Djordjevic's music-pedagogical work and possibilities of music education in Serbia in the considered period. In particular, a review of the possibility of using these collections in contemporary music teaching will be analyzed. A detailed analytical insight into the listed collections, considered in the context of Djordjevic's music-pedagogical activity, as well as the opportunities in music education in the reviewed period, will provide a clearer picture of his contribution to the modernization of music teaching in elementary school. In particular, certain songs from collections used in contemporary music teaching will be analyzed and presented. Collections for singing will be thoroughly presented and analyzed for the first time aiming to discover their representation in contemporary textbooks for teaching music in general education schools in Serbia. In addition to pointing out the significance of collections in Djordjevic's time, the possibility of their application in contemporary music teaching will also be examined.

Key words: Vladimir R. Đorđević, collections for singing, textbooks, music pedagogy

Ana Bučko i Ana Žauhar
Studenti glazbene pedagogije, Muzička akademija u Puli, Hrvatska
abucko@unipu.hr ~ azauhar@unipu.hr

PROJEKT „ŠKOLA ZA ŽIVOT" IZ PERSPEKTIVE UČITELJA GLAZBENE KULTURE

Sažetak

Osuvremenjivanje obrazovnog programa od velike je važnosti za napredak društva. Uvođenje novih promjena u obrazovni sustav predstavlja izazov ne samo onima koji ga mijenjaju već i svim direktnim i indirektnim sudionicima. U Republici Hrvatskoj obrazovni sustav konstantno se propituje i reformira, ali mjesta za napredak još uvijek ima. Težnjom da se škola osuvremeni i postane bliska učenicima, Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske u školskoj godini 2018./2019. pokrenulo je projekt pod nazivom *Škola za život.* Cilj ovoga rada je prikazati i teorijski obrazložiti program projekta *Škola za život* te metodom anketiranja istražiti koja su mišljenja, iskustva i stajališta učitelja Glazbene kulture uključenih u proces eksperimentalnog programa.
Ključne reči: Škola za život, Glazbena kultura, reforma, projekat, eksperimentalni program

Uvod

Ubrzani razvoj posljednjih desetljeća rezultirao je društveno-političkim, gospodarskim, radno-tehnološkim, informacijskim i drugim promjenama, promjenama u svijetu rada i sve dinamičnijim razvojem znanosti. Nove promjene nameću i promjenu funkcije i uloge škole te se postavlja zahtjev za uspostavljanjem novog načina poučavanja i učenja. Takve promjene koje će pridonijeti razvoju aktivnih i odgovornih pojedinaca, motiviranih i osposobljenih za cjeloživotno učenje te opredijeljenost za europski suživot i prihvaćanje novih društveno-kulturnih vrijednosti, novih standarda u svim životnim područjima razrađen je u *Planu razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010. godine,* koji je Vlada Republike Hrvatske usvojila 9. lipnja 2005. godine. Cilj *Plana* bio je usmjeravanje cjelokupne politike na unapređivanje odgoja i obrazovanja kao sustava, gdje se od škole očekivalo da učenike nauči učiti, a osnovne smjernice Plana su trebale omogućiti cjeloživotno učenje i obrazovanje svima te podizanje kvalitete odgoja i obrazovanja na svim razinama.

Nastava Glazbene kulture u odgojno-obrazovnom procesu

Kada govorimo o nastavi glazbene kulture u odgojno-obrazovnom procesu tada govorimo o nastavi koja se odvija jednim satom tjedno u osnovnim školama, kao

dio obveznih predmeta od prvog do osmog razreda. Glazbenu kulturu od četvrtog razreda izvodi predmetni učitelj glazbene kulture, a provodi se kroz *otvoreni model*. Takav model prema riječima Vidulin-Orbanić i Duraković (2012:8, bilj.3) „*sadržava obaveznu jezgru (slušanje i upoznavanje glazbe) te drugu aktivnost prema izboru učitelja i učenika. Aktivnosti mogu biti: pjevanje, sviranje, glazbeno opismenjavanje, glazbene igre, glazbeni projekti, stvaralaštvo i ples*". Dakle, za razliku od prijašnjeg modela ovakav model fokusira se na slušanje glazbe. Otvorenost modela omogućuje učitelju da sam odabire pjesme i skladbe za obradu u nastavnom procesu dok su broj pjesama i skladbi određeni programom za pojedini razred. Prema psihološkom načelu, jednom od dva načela iz nastavnog plana i programa, učitelj treba osluškivati učenikove želje i sukladno tome kreirati nastavu, dok se prema kulturno-estetskom načelu polazi od toga kako bi se učeniku razvio glazbeni ukus koji je potreban kako bi postao kompetentan korisnik glazbene kulture (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006).

Škola za život

Za osiguravanje zakonskih okvira te kadrovskih i materijalnih uvjeta za projektiranje i provođenje reforme odgovorni su političari. Stoga se nakon zadnjih parlamentarnih izbora u Republici Hrvatskoj ponovo pristupa uvođenjem kurikularne reforme, čiji je nositelj Ministarstvo znanosti i obrazovanja i uz financijsku potporu Europskog socijalnog fonda.

U školskoj 2018./2019. godini uvodi se eksperimentalni program pod nazivom „Škola za život". U eksperimentalnoj „Školi za život" sudjeluje 48 osnovnih i 26 srednjih škola iz svih županija u Republici Hrvatskoj. Eksperimentalni program provodio se u 1. i 5. razredu osnovnih škola te u 7. razredu za predmete Biologija, Kemija i Fizika. U srednjim se školama provodio u 1. razredu gimnazije u svim predmetima te u 1. razredu četverogodišnjih strukovnih škola u općeobrazovnim predmetima. U programu „Škole za život", u predmete eksperimentalne provedbe uključeni su predmetni i međupredmetni kurikulumi te tri Okvira: za vrednovanje, za djecu s teškoćama te za darovitu djecu. Izostali su krovni dokumenti – Okvir nacionalnog kurikuluma, Nacionalni kurikulumi za pojedine razine i vrste odgoja i obrazovanja te dokumenti područja kurikuluma, što je značilo da „Škola za život" nije cjelovita, da nedostaju mnogi dokumenti što su u početku bile glavne zamjerke nove reforme.

Frontalna provedba reforme „Škola za život" započela je u jesen 2019. godine te je krenula u svim predmetima 1. i 5. razreda osnovne škole i u Biologiji, Kemiji i Fizici u 7. razredu osnovne škole. U gimnazijama reforma je krenula u svim predmetima u 1. razredima, a u strukovnim srednjim školama, razine 4.2. u 1. razredima s nastavnim predmetima Matematika, Hrvatski jezik, Engleski i Njemački jezik. Tako se od jeseni 2019. godine u hrvatskim školama paralelno pro-

vode tri programa: redovni nastavni program, frontalni program prema novim kurikulumima te eksperimentalni program „Škola za život" u 74 osnovne i srednje škole.

Ishodi učenja

Temelj nastavnih kurikuluma su ishodi učenja. Ishodi učenja su kompetencije koje je osoba stekla učenjem i dokazala nakon postupka učenja, a kompetencije označavaju skup znanja, vještina te pripadajuću samostalnost i odgovornost[1]. Cjelovit skup određenog obujma stečenih kompetencija, koje su sve pojedinačno vrednovane (pa se nazivaju ishodima učenja), nazivamo kvalifikacija. Novim kurikulumima[2] daje se naglasak na veću slobodu planiranja jer su uglavnom zadani samo ishodi učenja i ukupna satnica dok se ostalo uglavnom prepušta nastavniku, a nastavne se metode mijenjaju tako da se veći naglasak stavlja na rješavanje problema i kritičko mišljenje te poticanje kreativnosti i inovativnosti. Usmjerenost više nije samo na usvajanju znanja, već i na razvijanju vještina i sposobnosti što znači da će se više učiti po grupama, učenici će više iznositi svoje argumente i stavove, raspravljati, razmišljati, istraživati, analizirati, komunicirati, procjenjivati i slično. Odgojno-obrazovni ishodi predstavljaju jasne izraze očekivanja od učenika u pojedinoj godini učenja i poučavanja predmeta, a proizlaze iz odgojno-obrazovnih ciljeva učenja i poučavanja pojedinog predmeta. Određeni su kao znanja, vještine, stavovi i vrijednosti te se razvijaju od prvoga razreda osnovne škole do završnog razreda srednje škole (Predmetni kurikulum nastavnih predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost za osnovne škole i gimnazije, 2019).

Vrednovanje

Vrednovanje je sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja, a temelji se na Okviru za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju. Ono je sastavni dio procesa učenja i poučavanja, daje obavijest o razini usvojenosti znanja i razvijenosti vještina, potiče izgradnju pozitivnog stava učenika prema učenju, instrument je za unaprjeđenje napretka učenika, ali i poučavanja učitelja i cijeloga odgojno-obrazovnog sustava te traži odgovornost svih sudionika procesa. U procesu učenja primjenjuju se tri modela vrednovanja: vrednovanje za učenje (služi unapređivanju i planiranju budućeg učenja i poučavanja, ne rezultira ocjenom nego kvalitativnom povratnom informacijom), vrednovanje kao učenje (podrazumijeva aktivno uključivanje učenika u proces vrednovanja te razvoj učeničkoga autonomnog i samoreguliranog pristupa učenju), te vrednovanje naučenog (ocjenjivanje razine postignuća učenika). Također, potiče se i samovrednovanje odnosno analiziranje i procjenjivanje sebe te razmišljanje o vlastitom učenju. Zatim se potiče vršnjačko vrednovanje u kojem učenici jedni drugima daju povratnu informaciju o tome kako napreduju, što rade

[1] www.mzos.gov.hr (12.8.2020.)

[2] www.skolazazivot.hr (12.8.2020.)

dobro, a što treba dalje razvijati, te obavezna i neizbježna povratna informacija učitelja za vrijeme nastave.

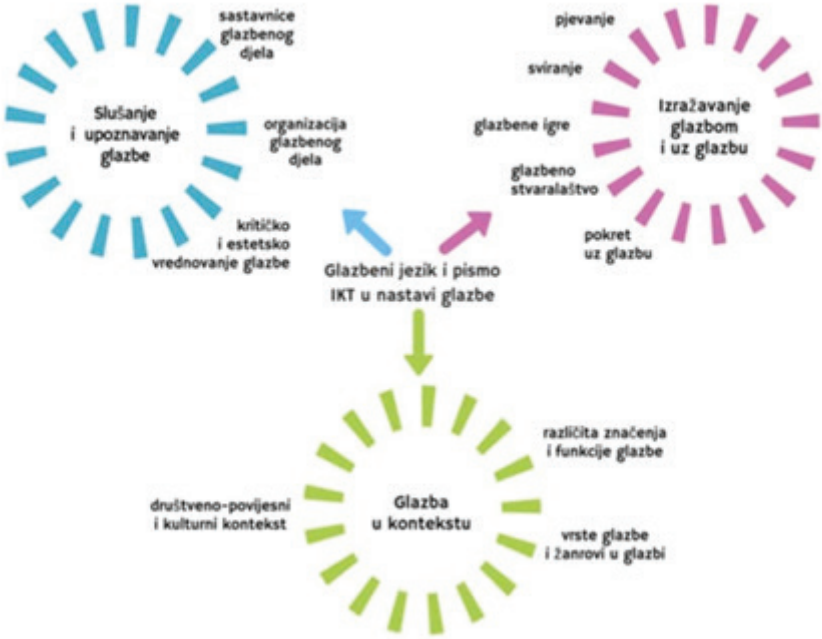
Škola za život u nastavi Glazbene kulture

Sve te promjene odnose se i na nastavu glazbene kulture i glazbene umjetnosti. Treba napomenuti kako u Republici Hrvatskoj razlikujemo ove predmete po tome što je glazbena kultura predmet u osnovnoj školi, a glazbena umjetnost u srednjim školama, točnije u gimnazijama i određenim strukovnim školama. U ovom radu usmjerenost je samo na osnovnoj školi odnosno na promjene u predmetu glazbena kultura. Odgojno – obrazovni ciljevi nastavnog predmeta glazbena kultura su stjecanje iskustva slobodnog izražavanja i oblikovanja ideja, osjećaja i stavova što će doprinijeti razvoju kreativnosti i potaknuti društveno – emocionalni razvoj svih učenika. Zatim osvijestiti vrijednosti regionalne, nacionalne i europske kulturne baštine u kontekstu svjetske kulture te će tako učenici izgraditi odnos prema vlastitoj kulturi te razumjeti i prihvatiti druge kulture. Također, cilj je kod učenika razviti glazbene sposobnosti u najširem smislu te riječi. Organizacija predmeta glazbena kultura i mjesto predmeta u kurikulumu proizlaze iz prirode same glazbe, a ona je: otvorena, integrativna i interdisciplinarna, odnosno učenje i poučavanje se prilagođava interesima i sposobnostima učenika te sklonostima nastavnika; domene i odgojno – obrazovni ishodi predmeta su međusobno povezani i nadopunjuju se; poželjne su brojne korelacije s ostalim predmetima, područjima i međupredmetnim temama. Važno je napomenuti kako se učenje i poučavanje glazbe ostvaruje kroz tri domene: A – slušanje i upoznavanje glazbe, B – izražavanje glazbom i uz glazbu, C – glazba u kontekstu. Domene su međusobno povezane i nadopunjuju se. Elementi koji objedinjuju ove domene su glazbeni jezik i glazbeno pismo koji su potrebni za aktivno slušanje te u slučaju aktivnog muziciranja odnosno sviranja; zatim informacijsko – komunikacijska tehnologija koja uključuje upoznavanje učenika s programima na računalu, učenje glazbenog pisma pomoću računala, audio-obradu i eksperimentiranje sa zvukom i rad u programima za skladanje glazbe (Slika 1). U nastavku iznosimo kratko objašnjenje domena.

Domena A: ova domena se odnosi na aktivno slušanje i upoznavanje glazbe putem kojeg učenici upoznaju glazbu različitih stilova, vrsti, pravaca i sl. Aktivno slušanje se ostvaruje zadavanjem određenih zadataka putem kojih učenici sami dolaze do zaključaka o određenoj temi.

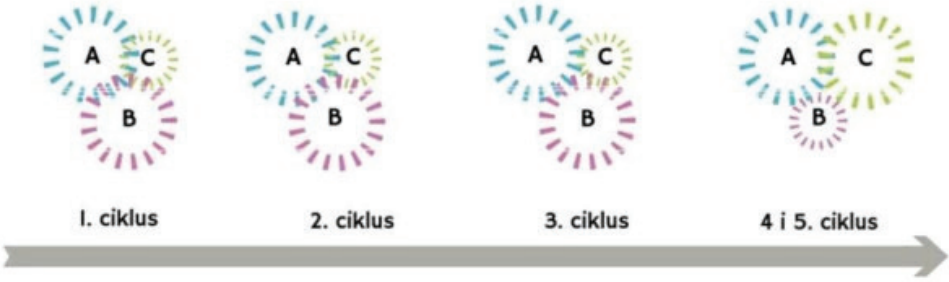
Domena B: ova domena se odnosi na izvođenje glazbenih aktivnosti – pjevanje, sviranje, glazbene igre, stvaralaštvo, pokret uz glazbu.

Domena C: ovoj domeni su polazište domene A i B na osnovu kojih učenik otkriva vrijednosti bogate regionalne, nacionalne i globalne glazbene i kulturne baštine, uočava razvoj, uloge i utjecaje glazbene umjetnosti na društvo te povezuje glazbenu umjetnost s ostalim umjetnostima.



Slika 1. Organizacija kurikuluma predmeta Glazbena kultura

Odnos domena se mijenja kroz odgojno-obrazovne cikluse (Slika 2). Nastavnik može tijekom nastavne godine nekoj od domena dati veću ili manju važnost s obzirom na interese učenika određenog razrednog odjela i specifičnosti školskog kurikuluma. Postoji pet ciklusa, a odnose se na pojedine razrede. Prvi odgojno – obrazovni ciklus odnosi se na 1. i 2. razred osnovne škole, drugi ciklus na 3., 4. i 5. razred osnovne škole, treći na 6., 7. i 8. razred, a četvrti i peti ciklus se odnose na razrede u srednjoj školi i predmet glazbena umjetnost.



Slika 2. Odnos zastupljenosti domena u odgojno – obrazovnoj vertikali

Empirijsko istraživanje

Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja bio je utvrditi koja su mišljenja, iskustva i stajališta učitelja Glazbene kulture koji su uključeni u proces eksperimentalnog programa „Škola za život". Iz cilja proizlaze sljedeći zadaci:

1. Utvrditi razumijevanje novog kurikuluma i provođenje programa u praksi
2. Utvrditi postoji li dovoljna potpora sustava u provođenju programa
3. Utvrditi postoji li motivacija učitelja
4. Propitati vlastito mišljenje učitelja

Ispitanici

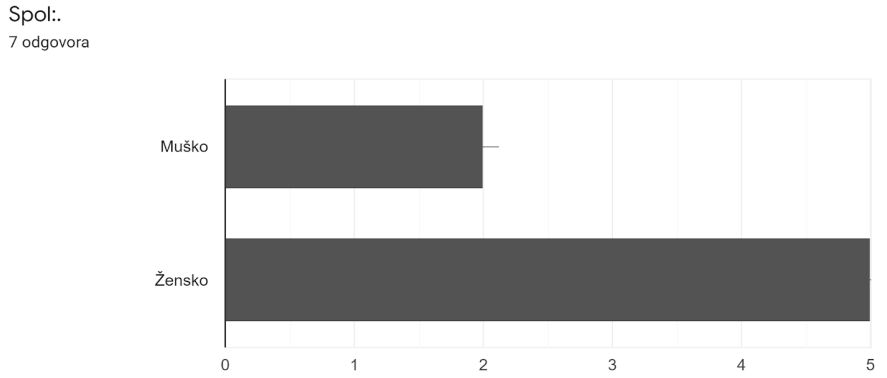
Uzorak ispitanika obuhvaćao je učitelje Glazbene kulture iz 48 osnovnih škola u Republici Hrvatskoj koji su dio eksperimentalnog programa „Škola za život", a koji provodi Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Zbog određenih zakona o zaštiti podataka formiran je uzorak od 7 učitelja pri čemu je 5 (71,4%) osoba ženskog spola, a 2 (28,6%) muškog spola.

Instrumenti

U ovom istraživanju korištena je metoda anketiranja u čiju svrhu je izrađena anketa pod nazivom „Anketa – Škola za život". Anonimno se anketiralo 7 učitelja Glazbene kulture koji su dio eksperimentalnog programa. Anketa je sadržavala 9 pitanja zatvorenog tipa i jedno pitanje otvorenog tipa koje je ujedno bilo ostavljeno na izbor ispitaniku. Neka od pitanja davala su odgovore na pitanja spola, radnog staža u struci, dostatnosti edukacija, financijskoj potpori u provedbi eksperimentalnog programa i druga. Zatvorenim anketnim pitanjima željelo se doći direktno do odgovora koja su unaprijed osmišljena i kreirana.

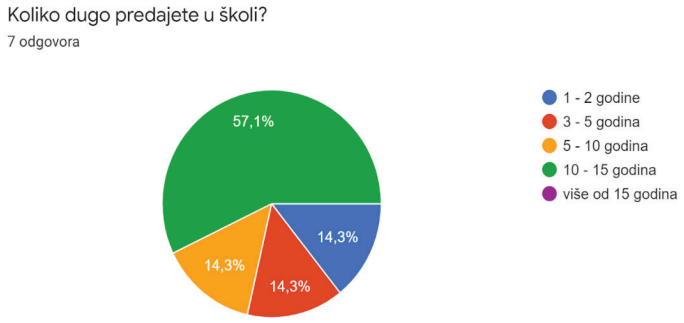
Anketiranje je provedeno u kolovozu 2019. godine putem interneta (Google forms).

Rezultati



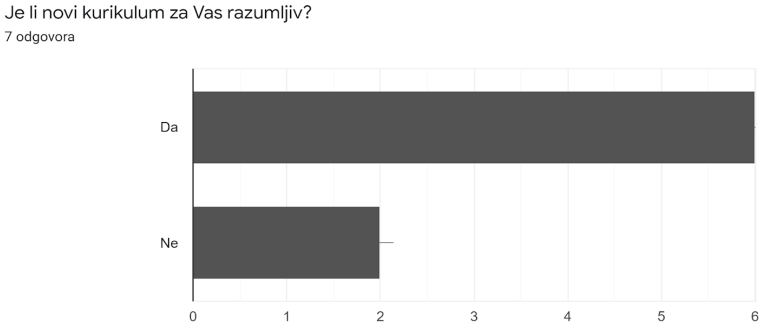
Grafikon 1. Prikaz polova sudionika

Od ukupno 7 sudionika koji su pristupili anketnom ispitivanju, iz grafikona 1 vidimo veću prisutnost ženskog spola u odnosu na muški spol.

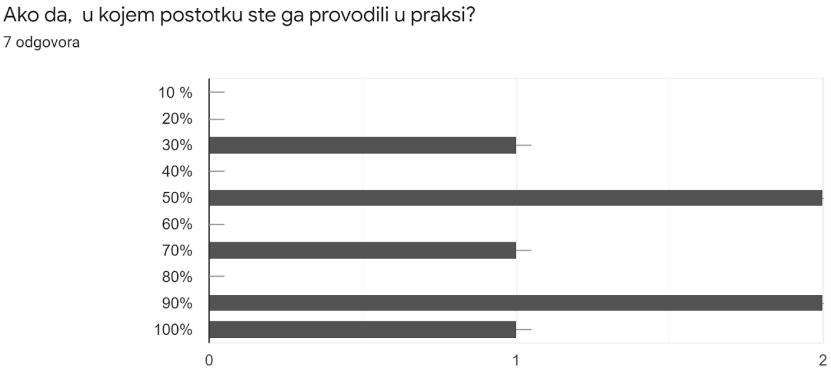


Grafikon 2. Radno sikustvo učitelja

Od ispitanih, grafikon 2 prikazuje veći broj učitelja čije je radno iskustvo rada u školi između 10 i 15 godina. Ostali dio radnog iskustva jednako je raspoređen. Iz priloženog vidimo kako niti jedan ispitanik nema radno iskustvo rada u školi duži od 15 godina.

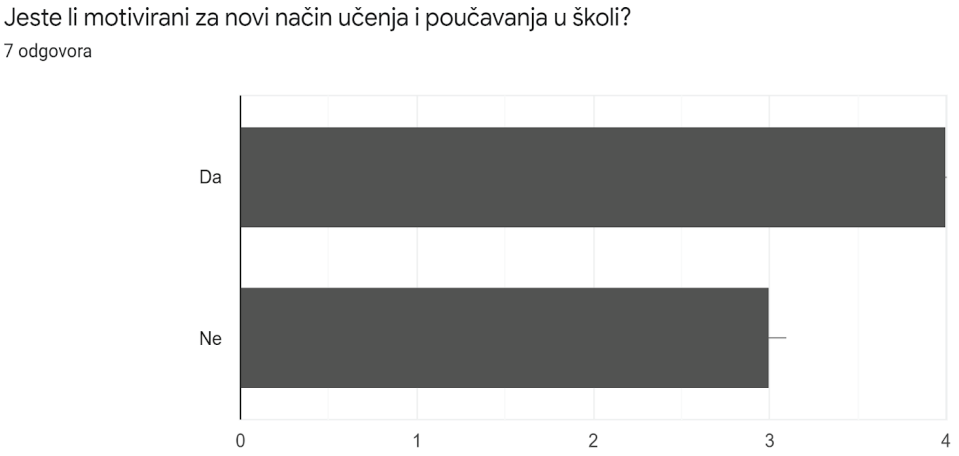


Grafikon 3. Prikaz odgovora po pitanju razumevanja novog kurikuluma



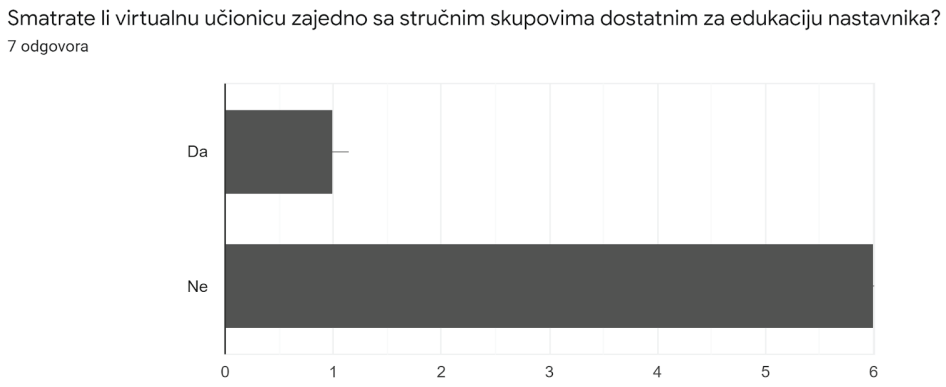
Grafikon 4. Prikaz postotaka u kojem je novi kurikulum sprovođen u praksi

Treće pitanje ankete bilo je usmjereno na razumijevanje novog kurikuluma. Većina ispitanika odgovorila je kako je za njih novi kurikulum razumljiv dok za mali postotak ispitanika on nije razumljiv. Također pitanje iz grafikona 4 nadovezuje se na prethodno pitanje za one ispitanike koji su dali potvrdan odgovor na pitanje iz grafikona 3. Iako je ispitanicima razumljiv novi kurikulum u praksi ga nisu provodili u potpunosti (grafikon 4).



Grafikon 5. Prikaz odgovora po pitanju motivacije za novi način poučavanja

Motivacija za novi način poučavanja ispitivala se u petom pitanju (grafikon 5). Uočena je mala razlika između motiviranih i nemotiviranih ispitanika.

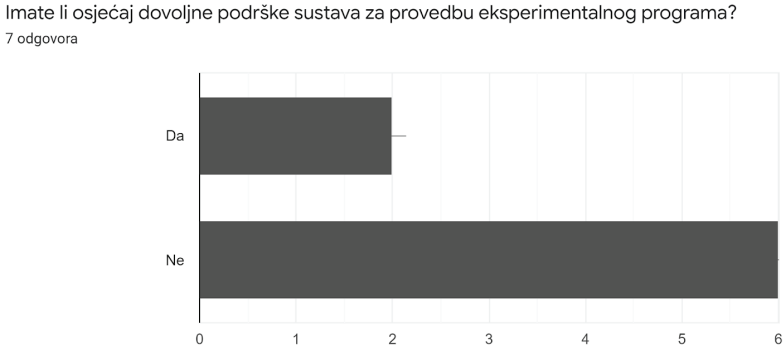


Grafikon 6. Prikaz odgovor po pitanju edukacije nastavnika za novi način poučavanja

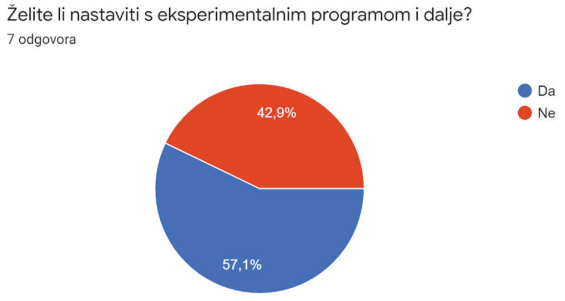
Velika većina ispitanika (gotovo 90%) smatra kako edukacija nastavnika za novi način poučavanja nije dostatna što nam pokazuju rezultati iz grafikona 6.

Grafikon 7. Prikaz odgovora po pitanju materijalnih i finansijskih sredstava potrebnih za provedbu eksperimentalnog programa

Ispitanici su podjednakog mišljenja kada govorimo o adekvatnim materijalnim i financijskim sredstvima koja su potrebna za provedbu programa (grafikon 7).



Grafikon 8. Prikaz odgovora po pitanju podrške sustava za provedbu eksperimentalnog programa



Grafikon 9. Prikaz odgovora po pitanju sprovedbe eksperimentalnog programa u budućnosti

Postavlja se pitanje koliko sustav podupire učitelje u provedbi eksperimentalnog programa. Takva potpora odnosi se na dostupnost mentora, materijala, edukacija, stručnih skupova itd. Ispitanici su kroz anketu prikazali kako većina ne osjeća dovoljnu potporu u novom eksperimentalnom programu (grafikon 8). Ipak 57,1% ispitanika želi nastaviti s eksperimentalnim programom i dalje (grafikon 9).

Posljednje pitanje bilo je pitanje otvorenog tipa koje je ispitanicima dano na izbor hoće li odgovoriti na pitanje ili ne. Pitanje se odnosilo na vlastito mišljenje o programu „Škola za život". Dobiveni odgovori su sljedeći:

„Zatupljivanje učenika"

„Program je odličan i u našoj školi, koja je odavno na tragu inovacija, kreativnosti, je dobrodošao. ŠzŽ je program koji mijenja paradigmu učenja i poučavanja, a ona se prvenstveno odnosi na to da se u planiranju učenja i poučavanja polazi od ishoda tj. učeničkih postignuća, a ne više (kao do sada kroz Nastavni plan i program) od sadržaja. Svakako će biti potrebno puno vremena dok on u kompletu zaživi jer potrebno je najprije mijenjati svijest učitelja o tome kako poučavati, kako biti odgovoran za svoj rad, učenje, poučavanje, ali i za profesionalni razvoj."

„Nažalost promaklo nam je nekoliko veoma važnih detalja vezanih uz obrazovanje i stvaranje društva koje razmišlja, promišlja, razumije i shvaća."

„Glavne teme postale su tableti, ikt, a zapostavljen je razvoj višestrukih inteligencija, odgoj za održivi razvoj, održavanje bioraznolikosti, razvoj osobe u cjelini, u SAD-u siromašni rade na tabletima, a djeca bolje stojećih uče iskustveno koristeći prirodne materijale dok ikt ulazi nešto kasnije u igru, kada to odgovara dobi djeteta. Očekivao sam iskustvenu nastavu, više dodira s prirodom."

Iako se radi o malom uzorku ispitanika, na temelju dobivenih rezultata možemo zaključiti kako eksperimentalni program „Škola za život" ima svoje nedostatke, ali i prednosti. Unatoč tome što ispitanici smatraju kako nema dovoljno potpore sustava kao ni dovoljan broj edukacija koje učitelji trebaju proći tijekom eksperimentalnog programa kako bi bili kompetentni za novi način poučavanja, ipak je prikazan pozitivan odnos prema uvođenju novoga. Postavlja se pitanje je li taj pozitivan odnos uzrokovan željom za promjenom, s obzirom da govorimo o nastavi koja se izvodi po *Nastavnom planu i programu* iz 2006. godine, ili je uzrokovan kvalitetnim programom koji će dati neku novu dimenziju odgojno-obrazovnom sustavu.

Zaključak

Sustav obrazovanja na području Republike Hrvatske često je bilo sklono promjenama, ali te promjene nisu uvijek nužno značile i poboljšanje. Od samostalnosti Republike Hrvatske, sve dosadašnje reforme parcijalno su provedene. Dosad nije bilo sveobuhvatne promjene s ciljem povezivanja sadržaja na svim obrazov-

nim nivoima pa je upravo zbog toga, cjelovita reforma obrazovanja bila prijeko potrebna.

Obrazovna reforma pod nazivom „Škola za život" donijela je brojne promjene u sustavu odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske. Te promjene odnose se na učitelje, učenike, roditelje, stručne suradnike, ali i čitavu zajednicu. S obzirom da je Ministarstvo kurikularnu reformu željelo uvesti što prije, dokumenti reforme po mišljenju mnogih, nisu cjeloviti i stručno su upitni. Kako je metodologija izrade predmetnih kurikuluma nova, a eksperimentalno je provedena u vrlo kratkom razdoblju, na manjem uzorku škola, postoji veliki rizik uspjeha reforme. Promjene koje su nagle i nisu temeljite, potaknute političkim razlozima i birokratskim pristupom izazivaju veliko nezadovoljstvo kod učitelja i ostalih sudionika procesa.

Unaprjeđenje odgoja/školstva/obrazovanja treba biti kvalitetno i cjelovito. Svaka reforma trebala bi najprije polaziti od visokoobrazovnih institucija, gdje se produciraju budući kadrovi za rad u odgojno-obrazovnim ustanovama te bi za njeno uspješno provođenje trebalo predvidjeti više vremena, uključiti sve subjekte u odgoju i obrazovanju i šire te na vrijeme detektirati moguće greške i pravovremeno ih ispraviti. Odgoj i obrazovanje jedna je od najvažnijih djelatnosti našeg društva te bi trebao biti izložen konstantnom unaprjeđivanju i usavršavanju uz ulaganje najvećeg mogućeg napora svih dijelova društva u cilju što kvalitetnog obrazovanja novih naraštaja za budućnost.

Literatura

Narodne novine. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. *Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Glazbene kulture za osnovne škole i Glazbene umjetnosti za gimnazije u Republici Hrvatskoj*. 2019., Pristupljeno: 20.7. 2019., https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_151.html

Uprava za potporu i unapređenje sustava odgoja i obrazovanja. *Eksperimentalni program „Škola za život",* 2020. Pristupljeno: 15.7.2019., https://skolazazivot.hr/

Vidulin-Orbanić, S. i Duraković, L. (2012). *Metodički aspekti obrade muzikoloških sadržaja, mediji u nastavi glazbe*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu.

Vidulin, S. (2012.). Music Teaching in Croatia in the Context of Contemporary Scool and Society. U: Konkol, G. K. i Nieczyporowski, R. (2012). *International Aspects of Music education Volume 1, Teaching and Learning Processes* (88-98). Gdansk: The Stanislaw Moniuszko Academy of Music in Gdansk

Zakoni.hr. *Zakon o zaštiti podataka*. Pristupljeno: 21.8.2019, https://www.zakon.hr/z/1023/Zakon-o-provedbi-Opće-uredbe-o-zaštiti-podataka

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. *Webinar. Ishodi učenja –zašto i kako?* Pristupljeno: 12.8.2020., https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/PrezentacijeWebinara//Prezentacija%20webinara%20-%20Ishodi%20ucenja%20-%20zasto%20i%20kako-21-12_2017.pdf

Škola za život. *Kurikulum nastavnih predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost za osnovne škole i gimnazije.*Pristupljeno: 12.8.2020., https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2020/06/GKGU_kurikulum.pdf

THE PROJECT 'SCHOOL FOR LIFE' FROM THE PERSPECTIVE OF MUSIC TEACHERS

The modernization of the educational program is of great importance for the progress of society. Introducing new changes to the education system is a challenge not only to those who change it, but to all direct and indirect participants. In the Republic of Croatia, the education system is constantly being questioned and reformed, but there is still room for progress. Striving to modernize school and make it closer to the students, the Ministry of Science and Education of the Republic of Croatia in the 2018/2019 school year started a project called School for Life. The aim of this paper is to present and theoretically explain the program of the School for Life project and to use a survey method to investigate the opinions, experiences and attitudes of Music Culture teachers involved in the process of the experimental program.

Key words: School for life, Music Culture, reform, project, experimental program

Dajana Burić i Marta Šarec
Studenti glazbene pedagogije, Muzička akademija u Puli, Hrvatska
dburic@unipu.hr ~ msarec@unipu.hr

ODA RADOSTI: OBRADA PJESME PUTEM RADIONIČKE METODE POUČAVANJA

Sažetak

Studenti Muzičke akademije Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli tijekom petogodišnjeg studiranja imaju mogućnost upisati izborni kolegij *Radionička nastava*. Kroz ovaj kolegij studenti se osposobljavaju za vođenje edukativnih radionica kojima je osnovni cilj stjecanje znanja u najširem smislu riječi. Cilj rada jest predstavljanje obrade pjesme *Oda radosti*, koja je sastavni dio nastavnog plana i programa za šeste ili sedme razrede osnovne škole u Hrvatskoj, u obliku radioničke metode poučavanja te osvještavanje važnosti iskustvenog, interaktivnog i suradničkog učenja kroz radionicu.Studentice glazbene pedagogije osmislile su radionicu na temu *Oda radosti* kojom su obuhvatile različite oblike rada: razmjena iskustva/doživljaja/spoznaje kroz kružnu komunikaciju, simultana individualna aktivnost, oluja mozgova *(brainstorming),* rad u paru, rad u manjoj grupi; a isto tako i aktivnosti vezane uz glazbu: zajedničko pjevanje i kretanje na glazbu. U radionici se mijenja uloga nastavnika kao predavača i preuzima ulogu voditelja i facilitatora. Na taj način asistira u unaprjeđivanju stručnih, ali i komunikacijskih i suradničkih socijalnih vještina učenika. Također, ovim načinom rada povećava se motivacija i ustrajnost učenika za učenje u kojem očekujemo da će rezultat biti razvoj kritičkog, kreativnog i logičkog mišljenja.Budući da je jedan od odgojno-obrazovnih ciljeva nastavnog predmeta glazbena kultura steći iskustva slobodnoga izražavanja i oblikovanja ideja, osjećaja i stavova u mediju glazbe, splet radioničkih aktivnosti u skupini potaknuti će društveno-emocionalni razvoj učenika te će doprinijeti razvoju njihove kreativnosti kao metakompetencije. Učitelji pristupaju obradi pjesme na konvencionalan način, međutim zanimljivijim i poticajnijim radioničkim načinom rada koji uključuje elemente zabave i dinamičnosti, dobiva novi kontekst.
Ključne reči: Oda radosti, pesma, radionička metoda

Uvod

Unastavi glazbene kulture i umjetnosti, kao i u većini školskih predmeta, nastavnici najčešće odabiru poučavati frontalno. Unatoč prednostima ovog oblika rada, u mnogim situacijama on nije najbolji odabir. Frontalna nastava prilagođena je prosjeku, a njezinim korištenjem u nastavnom procesu prijeti opasnost od zanemarivanja individualnih potreba učenika.

Radionička nastava pogodna je za korištenje ostalih temeljnih nastavnih oblika poučavanja: rad u skupini, rad u paru te individualni rad. U učenju, ali i općenito u razvoju pojedinca, značajna je uloga socijalne interakcije u kojoj osoba

razvija suosjećanje i toleranciju. Vrlo je važan i sam proces učenja, njegova kvaliteta te konkretne osobe (Uzelac, 2000). Radionička metoda kroz niz različitih aktivnosti pruža nam drugačije, spontanije učenje, ali i poučavanje. Iz tog učinka proizlaze pozitivni utjecaji na potrebe, očekivanja i izražavanje doživljaja sudionika radionice (Uzelac, 2000).

Kreativnost

Kada govorimo o nastavniku u nastavnom procesu, jedno od njegovih poželjnih obilježja jest kreativnost. Kreativnost možemo definirati kao „sposobnost stvaranja novih kombinacija iz postojećih ili poznatih elemenata" (Plavšić, 2014: 38). Proces kreativnosti podrazumijeva divergentno mišljenje, to jest mišljenje koje nije usmjereno na jedno ili ograničen broj rješenja, već ih sadrži veći broj (Plavšić, 2014). Također, uz kreativnost vežemo i lateralno mišljenje kojeg karakteriziraju asocijacije i digresije ideja koje se javljaju kroz misaoni tijek (Plavšić, 2014). S obzirom da radioničke aktivnosti mogu biti provedene u obliku tjelesnog, verbalnog ili stvaralačkog izražavanja, u obliku igre ili raznih vježbi, kreativna osobina nastavnika nužna je u poticanju vlastitog, ali i učenikovog kreativnog mišljenja i ponašanja.

Plavšić (2014) upućuje na važnost kreativnog mišljenja i ponašanja jer svijet u kojem danas živimo rezultat je kreativnih ideja iz prošlosti, a svijet u kojem ćemo sutra živjeti ovisi o današnjim kreativnim doprinosima. Stoga, poticanjem kreativnosti u nastavi i razvijanjem učenikovog divergentnog i lateralnog mišljenja odgajamo mlade kreativce te time doprinosimo boljoj budućnosti.

Radionica kao metoda poučavanja

„Radionica (eng. *workshop*)je iskustveni i interaktivni oblik učenja u grupi" (Plavšić, 2014: 40). Postoji nekoliko vrsta radionica: kreativne, psihološke i edukativne. Osnovni cilj kreativnih radionica jest poticanje i razvijanje stvaralačkog mišljenja i izražavanja (dramskog, likovnog, glazbenog, poetskog, itd.), dok je cilj psiholoških radionica spoznavanje procesa vezanih uz psihološke procese i osobni razvoj (Plavšić, 2014). U daljnjem tekstu usredotočiti ćemo se na edukativni tip radionice čiji cilj je stjecanje znanja u najširem smislu riječi.

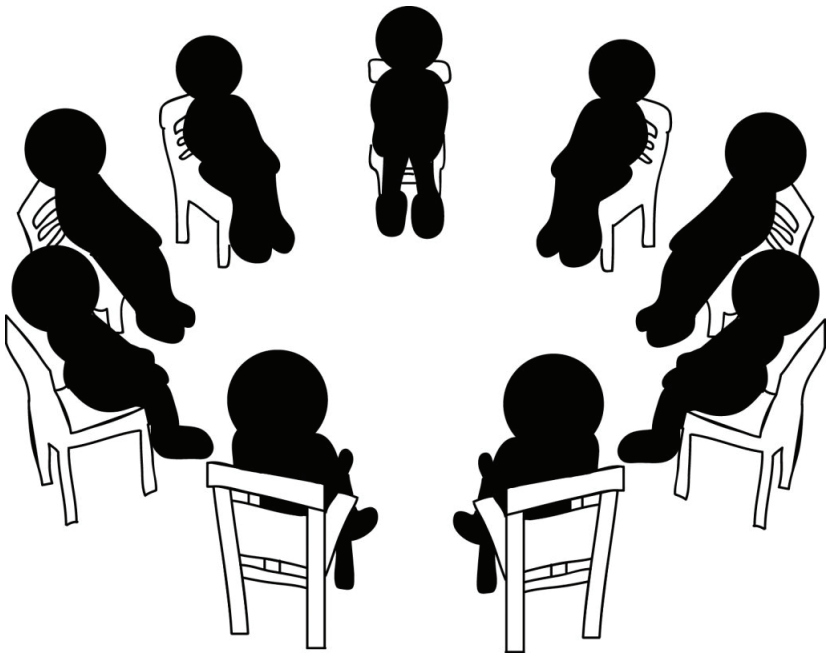
Radionica kao djelotvorna metoda socijalnog učenja i poučavanja zahtijeva optimalnu grupnu interakciju te se iz tog razloga potreban broj sudionika kreće između 15 i 30 (Uzelac, 2000).

Termin radionica prema Plavšić (2014) podsjeća na prostor u kojem se nešto radi ili izrađuje, a kada govorimo o edukativnoj radionici onda ono predstavlja proces, a ne gotov proizvod ili rezultat te se iz tog razloga u ovakvom obliku učenja i poučavanja osobita važnost pridodaje znanju koje je osobno izgrađeno, a ne primljeno ili preuzeto. Najčešći oblici rada u ovoj vrsti radionice su: razmjena u

cijeloj grupi, oluja mozgova *(brainstorming)*, simultana individualna aktivnost (prisjećanje, razmišljanje, itd.), rad u parovima ili u manjim skupinama (Plavšić, 2014).

Vrijeme radionice ovisi o broju sudionika, duljini predviđenih aktivnosti i količini sadržaja, a ponekad i o općem raspoloženju (Uzelac, Bognar, Bagić, 1994). Mogu trajati od 45 minuta do nekoliko dana, ali najčešće, osobito u radu s učenicima ili roditeljima, radionice traju 60 – 90 minuta(Plavšić, 2014).

Kada govorimo o prostoriji koja je namijenjena realizaciji edukativne radionice, autori Uzelac, Bognar i Bagić (1994) navode kako se u većini slučaja ona preuređuje na način da se stolice postave u krug, prilikom čega je potrebno obratiti pažnju na prostor u sredini kruga koji se ostavlja prazan. Takav razmještaj stolica omogućuje bolji vidni krug svakog sudionika radionice. Također, autori navode kako je u pojedinim situacijama potrebno unaprijed osigurati dovoljno slobodnog prostora radi kretanja sudionika, igranje igre uloga i ostalih predviđenih aktivnosti radionice (Uzelac, Bognar, Bagić, 1994).



Slika 1. Ispravno iskorišten prostor za izvedbu edukativne radionice

U radionici se suradnički odnosi dobro očituju kada ju zajedno vode barem dvoje voditelja koji kroz proces izvođenja radionice mijenjaju svoju ulogu iz aktivnog voditelja u promatrača i obrnuto (Uzelac, Bognar, Bagić, 1994). Voditelji se još nazivaju facilitatorima (lat. *facilis* = olakšati) čiji zadatak jest stvoriti atmosferu prihvaćanja i povjerenja. Kao što i porijeklo njihovog imena ukazuje, facilitatori su tu da podržavaju sudionike i olakšavaju otkrivanje novih spoznaja. Tijekom radionice oni ne nude gotova rješenja, ne komentiraju niti sugeriraju, ne

ocjenjuju niti presuđuju, već empatički slušaju, ohrabruju i potiču na preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje sudionika(Uzelac, 2000). Svako rješenje, čak i ono pogrešno, preusmjeruju i koriste ga kao korak ka iskustvenoj spoznaji. Tijekom izvođenja radionice, facilitatori također trebaju voditi računa o tome da ne dominiraju pojedinci kako bi i oni povučeniji dobili priliku za sudjelovanje (Plavšić, 2014).

Struktura aktivnosti edukativne radionice u većini slučajeva je slična:upoznavanje sudionika i voditelja, predstavljanje pravila, ledolomac, glavna aktivnost i aktivnost opuštanja (Plavšić, 2014).

Aktivnosti prije samog početka radionice podložne su promjenama, a one ovise o stupnju međusobnog poznanstva između voditelja i sudionika, ali i sudionika međusobno. Upoznavanje sudionika može se provesti klasičnom kružnom komunikacijom, a može se izvršiti i kroz neku igru ili zanimljivu aktivnost. U početku je važno da se postave (ili da se podsjeti na) pravila te da se predstave voditelji i sudionici. Prema Plavšić (2014,41) postoje tri osnovna pravila čiji cilj je da se svi osjećaju ugodno, komotno i neopterećeno:

1) Jedan mikrofon: u trenutku kada jedna osoba govori, ostali sudionici slušaju i ne pričaju.
2) Siguran prostor: sudionici imaju pravo izjasniti svoje mišljenje bez omalovažavanja drugih osoba ili njihovih mišljenja te bez obzira na osobno (ne)slaganje.
3) Aktivno sudjelovanje: svatko je uključen u aktivnosti, koje su različite, a obično ih ima nekoliko. Kroz aktivno sudjelovanje sudionici razmjenjuju iskustva, doživljaje, mišljenja i spoznaje, a aktivnosti pridonose dinamici i njihovom povećanju motivacije.

Uvodni dio radionice započinje ledolomcem. Sama riječ podsjeća na lomljenje leda što bi značilo da ovom aktivnošću, koja se može provesti i u obliku igre, postižemo „lomljenje" napetosti u svrhu postizanja ugodne i poticajne atmosfere. Poželjno je da se ledolomac tematski poveže s glavnom temom radionice, ali to nije nužno (Plavšić, 2014). Zatim, u središtu radionice je glavna aktivnost koja se bavi glavnom temom. Ona obavezno sadržava raspravu te završava sažimanjem i zaključcima (Plavšić, 2014). Nakon glavne aktivnosti slijedi aktivnost za opuštanje koja, poput ledolomca, također može biti osmišljena u obliku igre. Na samom kraju radionice poželjna je razmjena dojmova i povratnih informacija o provedenoj radionici.

Vrste učenja u radionici

Interaktivno učenje

Prilikom izvođenja radionice, pod pojmom interaktivnost podrazumijevamo odnos koji je interpersonalni, odnosno onaj odnos u koji je osoba direktno uključena (Popović, 2007). Takav odnos potkrijepljen je komunikacijom koja se može

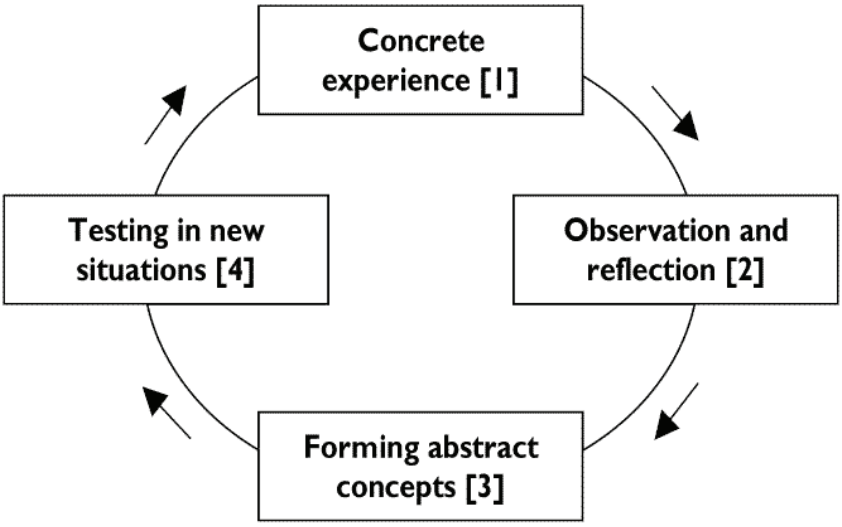
odvijati između sudionika međusobno, sudionika i voditelja, sudionika i skupine te skupine i skupine. Interpersonalne vještine očituju se u izražavanju, razgovaranju, raspravljanju, surađivanju, pažljivom slušanju, itd. Plavšić (2014) ujedno navodi kako se u edukativnoj radionici interaktivno učenje odvija kroz socijalan dijalogu kojem se svi aktiviraju u izvedbeni proces. Sudionici međusobno podupiru jedni druge u zajedničkom usvajanju novih sadržaja. Korištenjem ove metode učenja izgrađuje se ugodno-pozitivna atmosfera te se različitim aktivnostima, kao i interakcijom licem u lice, potiče povećanje motivacije koje u većini slučajeva ima pozitivan rezultat.

Iskustveno učenje

„Iskustveno učenje dinamičan je pogled na učenje koji se temelji na ciklusu učenja zasnovanom na praktičnom iskustvu popraćenom promišljanjem, odnosno refleksijom koja predstavlja povezivanje prakse s teorijom" (Gortan-Carlin, Močinić prema Vizek Vidović, Vlahović Štetić, 2017: 513). Iskustvenim učenjem, kako navode Cota Bekavac i saradnici (2005), lakše se prenosi ono naučeno u stvarni život i rad te ova vrsta učenja pomaže pri uspješnom prilagođavanju osobe u okolinu i društvo. U odnosu na akademsko učenje, učenjem iz vlastitog iskustva prenose se znanja zajedno s vještinama u realnu životnu situaciju. U akademskoj sredini učenje je vrlo često namjerno i propisano, a ponekad čak i s pažljivo koncipiranim načinom učenja, dok s druge strane učenje kroz osobno iskustvo učeniku pruža radost spoznavanja te na taj način učenik ne samo da razumije naučene pojmove već je itekako svjestan njihove važnosti (Cota Bekavac et al., 2005).

Psihološke teorije iskustvenog učenja ukazuju na važnost refleksije čija je definicija naknadno promišljanje o procesu učenja i njegovim ishodima (Cota Bekavac et al., 2005). Najpoznatiji model iskustvenog učenja donosi nam David Kolb. On prema Knowles, Holton, Swanson (2015) definira učenje kao proces u kojem se znanje stvara kroz transformiranje iskustva. Njegov model/ciklus iskustvenog učenja sastoji se od četiri faze: konkretno iskustvo – refleksivno promatranje – apstraktno razmišljanje – aktivno eksperimentiranje.

U modelu primjećujemo da se refleksija manifestira u drugoj fazi ciklusa, točnije nakon što je osoba podvrgnuta novom iskustvu kroz novu situaciju, što može biti slučaj, događaj ili problem. U kontekstu radionice, u ovom segmentu ciklusa osoba može kroz diskusiju ili grupni rad promatrati druge sudionike prilikom čega su joj od velike pomoći njihove povratne informacije (Cota Bekavac et al., 2005). Tijekom sudjelovanja u radionici sudionici dijele svoja mišljenja i uvide na temelju vlastitih iskustva vezanih za određenu temu. Kada iskustveno učenje uspoređujemo s klasičnim akademskim možemo zaključiti da sudionici prilikom učenja uočavaju i procesuiraju informacije što im pomaže pri razvijanju kompetencije za rješavanje problema te time postaju svjesniji o cilju i predmetu učenja (Cota Bekavac et al., 2005).



Slika 2. Kolbov model/ciklus iskustvenog učenja

Suradničko učenje

Ovakav način učenja javlja se prilikom zajedničkog rada. U kontekstu radionice sudionici zajedno surađuju u parovima ili malim grupama u svrhu bavljenja nekim problemom, pronalaženja rješenja, istraživanja zajedničke teme ili nadograđivanja uzajamne spoznaje. Kroz suradništvo se stvaraju nove ideje, nove kombinacije ili jedinstvene inovacije (Cota Bekavac et al., 2005). Braća Johnson unaprijedili su i proširili primjenu suradničkog učenja. Prema njima, pet je elemenata koji sačinjavaju osnovu ove vrste učenja: pozitivna međuzavisnost, pojedinačna odgovornost, poticajna interakcija licem u lice, socijalne vještine te skupno procesiranje (samovrednovanje) (Cota Bekavac et al., 2005). U radioničkom obliku poučavanja, kao i općenito pri suradničkom radu, ukoliko se prethodno spomenuti elementi više koriste, u većoj mjeri se koriste i prednosti suradničkog učenja. Suradničkim radom pridonosi se učinkovitom usvajanju znanja i vještina te se njime potiče razvoj kreativnog, kritičkog i logičkog razmišljanja (Cota Bekavac, Grozdanić, BengeKletzien, prema Meredith i sur., 2005). Važno je napomenuti da suradničko učenje na rad potiče sve učenike; one najmanje motivirane i najneuspješnije jednako kao i one najuspješnije i darovite (Cota Bekavac et al., 2005). Samim time povećava se motivacija i ustrajnost svih sudionika radionice za usvajanje novih spoznaja, a ujedno se u školama potiču pozitivni odnosi među učenicima i nastavnicima, ali i prema školi te školovanju općenito (Cota Bekavac et al., 2005).

Radionica: *Oda radosti*[1]

Radionicu su osmislile studentice koje su pohađanjem izbornog kolegija *Radionička nastava* osposobljene za vođenje edukativnih radionica. Radionica na temu *Oda radosti* osmišljena je s ciljem da se povežu edukativni tip radionice, glazbeni sadržaj i aktivnosti vezane uz glazbu, a isto tako i s ciljem da se njezin sadržaj namijeni učenicima. S obzirom da se pjesma *Oda radosti u* hrvatskim osnovnim školama uči u šestim ili sedmim razredima[2], radionica je namijenjena učenicima u dobi 11–14 godina.

Predviđeno trajanje radionice je 60 minuta, što znači da jedan školski sat u trajanju od 45 minuta neće biti dovoljan za njenu realizaciju. Unatoč tome, radionicu je ipak moguće provesti u vrijeme nastave; u tom slučaju preporučamo da se realizira u integraciji dvaju predmeta, npr. nastava glazbene kulture neka se poveže s drugim predmetom poput sata razrednika, hrvatskog jezika ili tjelesne kulture. Također, u školi se može realizirati i nakon nastave – u vrijeme izvannastavnih aktivnosti. U ovom slučaju radionička nastava ne mora ovisiti samo o jednom razrednom odjeljenju, već u njoj mogu sudjelovati učenici iz različitih razreda, ali i generacija. Neka se pritom samo vodi računa o optimalnom broju sudionika koji se kreće 15–30.

Veličina prostora ovisi o broju sudionika radionice. Ukoliko govorimo o jednom razrednom odjeljenju kojeg obuhvaća do 30 đaka, dovoljna će biti njihova učionica u kojoj se klupe pomiču do zida, a stolice ostavljaju u sredini učionice. Najviše slobodnog prostora zahtijeva završna aktivnost, tj. aktivnost za opuštanje u kojoj se učenici u parovima kreću na glazbu, a potreban prostor može se omogućiti uklanjanjem stolica sa sredine učionice, također do zida.

Od opreme je potrebno osigurati udžbenike ili partituru s notnim zapisom *Ode radosti*, klavir[3], pribor za pisanje, nekoliko papira[4] i opremu potrebnu za reprodukciju zvuka: računalo sa zvučnicima ili *cd player* s odgovarajućim CD-om[5].

Artikulacija radionice

Prije samog početka radionice učenike se postavlja u krug zajedno s facilitatorom/ima. Učenici u krugu sjede na stolicama ili, ukoliko facilitator/i smatraju da je prigodno, na podu. Važno je da se svi osjećaju ugodno. Ako radionicu vodi dvoje facilitatora poželjno je da se u krugu nalaze jedan nasuprot drugog, au slučaju da

[1] Slijedom okolnosti, radionica nije uspjela biti realizirana prije objave ovog rada.

[2] Ovisi o nakladniku udžbenika.

[3] Umjesto klavira može pianino ili električni klavir.

[4] Poželjno je da papiri budu čvršći i u formatu A3 ili A4.

[5] Kompaktni disk koji sadrži audio snimku skladbe Ludwigvan Beethoven: *Simfonija br. 9* u d-molu, op. 125, IV. stavak: *Presto.*

facilitatori nisu poznati učenicima, slijedi međusobno kratko upoznavanje[6]. Količina osobnih informacija iznosi se po vlastitoj želji. Također valja napomenuti i tri osnovna pravila radionice: jedan mikrofon, siguran prostor i aktivno sudjelovanje. Ukoliko učenici nisu upoznati s pravilima, facilitatori su ih dužni obrazložiti.

Uvodni dio/ledolomac

Uvodni dio radionice, tj. ledolomac započinje oblikom rada koji se naziva oluja mozgova *(brainstorming).* Učenici dobivaju zadatak „bacati" slobodne asocijacije na pojam radost, a zatim na pojam oda. Zadatak se izvodi na način da učenik prilikom izgovaranja asocijacije doslovno baca zamišljenu riječ u zrak, pod, u stranu, itd. U ovu aktivnost mogu se uključiti i facilitatori, osobito u trenucima tišine kada učenicima ponestane inspiracije za nove asocijacije. Nakon oluje mozgova razgovara se o odi i himni kao glazbenim i pjesničkim oblicima:

- *Što je oda?*
- *Što je himna?*
- *Jeste li čuli za neku himnu ili odu? Koju himnu/odu poznajete?*
- *Koja je razlika između himne i ode?*

Da bi se potaknula simultana individualna aktivnost učenici dobivaju zadatak razmisliti o pjesmi koja ih predstavlja:

- *Koja pjesma bi mogla biti vaša oda? Zašto? O čemu govori vaša oda?*

Nakon što učenici zamisle svoju odu, kroz kružnu komunikaciju razmjenjuju tu iskustvenu spoznaju.

Središnji dio/glavna aktivnost

U početku središnjeg djela radionice učenici prvo slušaju pjesmu u originalnoj izvedbi. Kako bi se postiglo aktivno slušanje, trebaju otkriti izvođače i ugođaj skladbe. Dovoljno je slušati samo jednu strofu pjesme nakon koje facilitator/i postavlja/ju pitanja:

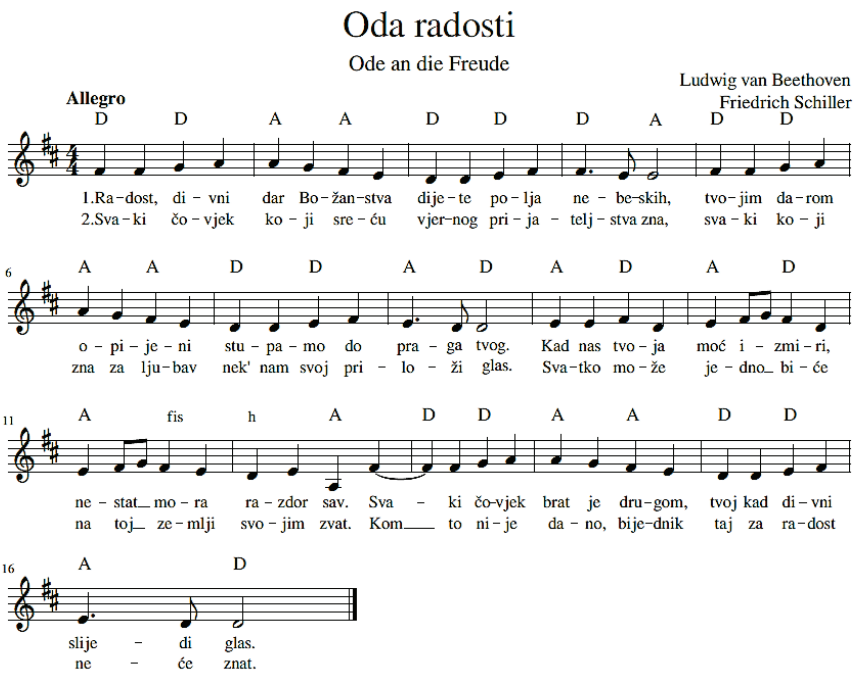
- *Je li djelo vokalno, instrumentalno ili vokalno-instrumentalno?*
- *Tko su izvođači?*
- *Kakav je ugođaj?*

Nakon iznesenih odgovora na pitanja, učenici u udžbenicima otvaraju notni zapis[7] pjesme te dobivaju uputu neka praćenjem nota slušaju interpretaciju facilitatora.

---

[6] Ukoliko se sudionici radionice ipak dovoljno poznaju, a facilitatori svejedno žele provesti međusobno upoznavanje, ono se može održati i na način da sudionici predstavljaju jedni druge, tj. da svatko u nekoliko informacija predstavi osobu do sebe.

[7] Ukoliko to nije moguće učenici dobivaju partituru.



Slika 3. Notni zapis pjesme Oda radosti

Prije učenja pjesme po sluhu čita se tekst[8]:

1. *Radost, divni dar Božanstva dijete polja nebeskih,*
tvojim darom opijeni stupamo do praga tvog.
Kad nas tvoja moć izmiri, nestat mora razdor sav.
Svaki čovjek brat je drugom, tvoj kad divni slijedi glas.

2. *Svaki čovjek koji sreću vjernog prijateljstva zna,*
svaki koji zna za ljubav nek' nam svoj priloži glas.
Svatko može jedno biće na toj zemlji svojim zvat.
Kom to nije dano, bijednik taj za radost neće znat.

Nakon pročitanog teksta ukratko se objašnjavaju nepoznate riječi na način da pojedini učenik iznosi nepoznatu riječ, a učenik koji je upoznat s njenim značenjem pokušava je obrazložiti.

Pjesma se uči na klasičan način obrade pjesme po sluhu koji se temelji na radu po frazama (u ovom slučaju jedna fraza traje 4 takta). Facilitator samostalno pjeva/svira dio pjesme, a zatim na njegov znak učenici ponavljaju. Kada se na ovaj način obradi cijela pjesma, slijedi povezivanje fraza u cjelinu. Nakon naučene pjesme facilitator/i učenicima postavljaju pitanja:

– *Je li nekome poznata ova pjesma? Odakle vam je poznata?*
– *Znate li tko je napisao pjesmu? Tko je napisao glazbu?*

[8] Poželjno je da tekst pročita netko od učenika.

Nakon iznesenih odgovora poželjno je ukratko, u nekoliko rečenica, iznijeti najvažnije informacije o Ludwig van Beethovenu te o *Odi radosti* kao himni Europske unije. Zatim facilitator nastavlja s pitanjem:

– *Što mislite, zašto je Beethoven odlučio uglazbiti baš ovaj tekst?*

Po završetku razgovora slijedi podjela učenika na dvije skupine. Zadatak prve skupine je razmisliti o značenju teksta prve strofe dok je zadatak druge skupine razmisliti o značenju teksta druge strofe. Svaka skupina bira jednog predstavnika koji nakon rasprave iznosi zaključke proizašle iz grupnog rada.

Učenike se zatim dijeli na četiri skupine koje dobivaju zadatak napisati tekst svoje ode. Učenicima se napominje neka prilikom stvaranja ode imaju na umu da je oda pjesma svečanog karaktera u kojoj se izražava oduševljenje, a može biti posvećena osjećajima poput ljubavi, sreće, zanosa te nečemu važnomu kao što su zajedništvo, važne osobe i događaji. Ukoliko kakvu drugu temu također smatraju važnom mogu pisati i o njoj. Duljina radova nije osobito važna, no neka se kreće barem u okviru jedne strofe ili nekoliko rečenica. Kada skupine izvrše svoj zadatak, tj. kada su sve ode napisane učenici predstavljaju radove na način da pred ostalim učenicima pročitaju napisano. Ukoliko su dovoljno hrabri poželjno je da i otpjevaju uradak na neku svoju melodiju.

Završni dio/aktivnost za opuštanje

Radionica završava igrom ogledala. S obzirom da se igra izvodi u paru, potrebno je da svatko od učenika pronađe svoj par. U ovom zadatku učenici se trebaju međusobno podijeliti na Osobu 1 i Osobu 2, a zatim se okrenuti jedan prema drugome. Kada se međusobno gledaju trebaju zamisliti da se između njih nalazi veliko ogledalo. Osoba 1 dobiva uputu neka se uz glazbu kreće (rukama, nogama, glavom), a može čak i imitirati instrumente koje čuje, dok je uloga Osobe 2 da pokušava slijediti pokrete Osobe 1 – poput odraza u ogledalu. Učenici slušaju orkestralni ulomak iz IV. stavka Beethovenove *Simfonije br. 9* u kojem mogu čuti melodiju *Ode radosti. Nakon* prvog odslušanog ulomka učenici zamjenjuju uloge (Osoba 2 postaje Osoba 1), a zadatak ostaje isti. Učenici se nastavljaju kretati na glazbu u zamijenjenim ulogama.

Kada su provedene sve aktivnosti, poželjno je pitati učenike za povratnu informaciju o provedenoj radionici te poslušati eventualne prijedloge za daljnji rad.

Zaključak

Radionica kao oblik učenja i poučavanja razlikuje se od klasičnih oblika poduke, a naročito izravnog poučavanja. Kada bi naglasak biona izravnom poučavanju tada učenici znanje i vještine ne bi osobno izgradili, već bi ih primili ili preuzeli, a proces stjecanja istih ne bi bio od nikakvog značaja. Interaktivnim, iskustvenim i suradničkim učenjem proces stjecanja znanja dobiva na važnosti, a radionička metoda omogućava nam unapređivanje različitih socijalnih vještina sudionika –

komunikacijskih, asertivnih i suradničkih, kao i otvorenost za različitosti. S obzirom da se kroz aktiviranje sudionika i međusobnu interakciju dijele osobna iskustva, možemo ustanoviti kako se njegovanjem radioničke metode učenja povećava osjetljivost za tuđe doživljaje, razvija se razumijevanje i povjerenje, a njezinom širom primjenom uči se vrijednostima zajednice.

Oda radosti slavi ideal bratstva, jednakost svih ljudi i ujedinjenost čovječanstva. Tekstove pjesme i pjesma u kontekstu Beethovenove Devete *simfonije* nudi nam bogatstvo sadržaja koji je primjeren svakome uzrastu, a posebice mladima koji su dio odgojno-obrazovnih ustanova. Tu ljepotu sadržaja možemo učinkovito koristiti u didaktičke svrhe i primijeniti na najrazličitije načine. Obrada ove teme u nastavi glazbene kulture sklona je konvencionalnom načinu, no kada se jednom umetne u edukativnu radionicu iz nje se može izvući osebujna spoznajno-emocionalna dimenzija.

Krajnji cilj radionice na temu *Oda radosti očituje* se u kombinaciji različitih funkcija učenika kao što su tjelesno i verbalno izražavanje, mišljenje, maštanje, osjetilnost, emocionalnost i iskustvena spoznaja. Nalazimo se u vremenu generacija mladih koje je sve teže potaknuti na komunikaciju i zainteresirati za učenje. Smatramo kako zanimljivim i poticajnim radioničkim aktivnostima poput kretanja na glazbu, zajedničkog pjevanja, „bacanja" asocijacija, razmjene iskustva/spoznaje ili pisanja vlastite ode možemo pridonijeti njihovoj motivaciji za učenje i rad. Gledajući iz aspekta činjeničnih i teorijskih znanja, učenici će nakon prisustvovanja ovoj radionici naučiti i usvojiti *Odu radosti,* razumjeti tekst i njegovo značenje te će pjesmu upoznati u širem kontekstu, a gledajući iz aspekta vještina intonirati će i interpretirati pjesmu te ju prepoznati u izvedbi simfonijskog orkestra. Ostalim radioničkim aktivnostima učenici će biti potaknuti na komunikaciju i suradnju, a posebno će biti ohrabreni u verbalnom i kreativnom izražavanju kako bi mogli učinkovitije povezati razumijevanje svijeta s razumijevanjem sebe i drugih.

Literatura

Uzelac, Maja & Bognar, Ladislav & Bagić, Aida (1994). *Budimo prijatelji.* Priručnik odgoja za nenasilje i suradnju. Zagreb: Mali korak.

Šćedrov, Ljiljana & Marić, Saša (2013). *Glazbena sedmica.* Udžbenik glazbene kulture s 3 CD-a za sedmi razred osnovne škole. Zagreb: Profil.

Popović, Anita (2007). Interaktivno učenje – inovativni način rada u nastavi. *Obrazovna tehnologija, 4,* 55–75.

Gortan-Carlin, Ivana Paula & Močinić, Snježana (2017). Iskustveno učenje i stjecanje glazbenih kompetencija učitelja razredne nastave. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu,* 66(4), 511–526.

Plavšić, Marlena (2014). *Psihologija učenja i nastave.* Skripta. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

Cota Bekavac, Miljenka & Grozdanić, Višnja & Benge Kletzien, Sharon (2005). *Suradničko i iskustveno učenje.* Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

Knowles, Malcolm S. & Holton III, Elwood F. & Swanson, Richard A. (2015). *The Adult Learner.* The definitive classic in a dult education and human resource development. Oxon& New York: Routledge.

Uzelac, Maja (2000). *Za svemire.* Priručnik miroljubivog rješavanja sukoba u osnovnoj i srednjoj školi. Zagreb: Mali korak.

ODE TO JOY: LEARNING A SONG THROUGH THE WORHSHOP METHOD OF TEACHING

Students of the Music academy in Pula have the opportunity to enroll in the course *Workshop classes*. Through this course, students participate in educational workshops which aim was gaining knowledge in the broadest sense of the word. The aim of this article is the presentation of a processed song *Ode to Joy*, which is an integral part of the curriculum and programs for six or seven graders of elementary school in Croatia. This processed version is presented in the form of a workshop. The aim of this work is also raising awareness of the importance of experiential, interactive and collaborative learning throughout the workshop. Students have designed a workshop on the theme of *Ode to Joy* that covers different forms of work: exchange of experience/experience/cognition through circular communication, simultaneous individual activity, brainstorming, pair work and work in a small groups. It also includes activities related to music: singing and moving to music. Teachers approach to processing songs in a conventional way, but in a more interesting and stimulating way, this work incorporates elements of funand dynamism and takes on a new context.

Key words: Ode to Joy, song, workshop method

Адмира Коничанин[1] и Алма Тртовац Дедеић[2]
[1] Гимназија и Техничка школа Тутин,
Државни Универзитет у Новом Пазару, Србија
[2]Учитељски факултет Београд, Наставно одељење Нови Пазар, Србија
admirak@hotmail.com ~ alma.trtovac@gmail.com

ИНТЕГРАТИВНИ МОДЕЛ ОБРАДЕ ДЕЧЈИХ НАРОДНИХ ИГАРА КРОЗ САДРЖАЈЕ ТЕЛЕСНОГ ВЕЖБАЊА СА ДЕЦОМ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Сажетак

Дечје народне игре се примењују као садржаји часова телесног вежбања и у њима се, као и у другим плесним формама које су заступљене на овом узрасту, користе обични кораци у месту, ходу и трчању, затим, кораци са привлачењем и укрштањем напред, назад и у страну и различити поскоци. Извођењем дечјих народних игара подстиче се развој осећаја за ритмично кретање у складу са музичком пратњом, као и развијање способности сналажења у простору и времену кроз усвајање просторних и временских, али и енергетских елемената кретања. Циљ овог рада јесте да се укаже на могућност примене интегративног модела обраде дечјих народних игара кроз садржаје телесног вежбања. Применом интегративне наставе у већој мери се усвајају функционална знања, за разлику од традиционалног приступа путем којег ученици само меморишу чињенице које у стварном животу нису примењиве.

Кључне речи: интегративни модел, народне игре, телесно вежбање

Увод

Предмет интересовања у овом раду је примена дечје народне игре „Ја посејах лубенице" на часу телесног вежбања кроз интегративни модел наставе. Појам «интеграција» значи сједињавање одређених делова у једну целину и међусобног повезивања аутономних елемената. Настава, заснована на овом приступу, може бити за ученике веома стимулативна и подстицајна. Садржаји који су међусобно повезани доприносе знању које је целовито и трајно (Вилотијевић, 2009).

Интегративна настава је иновативни модел у којем не постоје строго повучене границе између појединих предмета, већ се наставне јединице различитих области изучавају интегративно, у међупредметној повезаности. Интегративна настава развија начине учења и усвајања знања који на менталном нивоу успостављају међусобне везе које ученике подстичу на тра-

жење нових решења. Појмовно је интегративну наставу врло целовито одредио Лејк (Lake, 1994) наглашавајући да њу треба схватити као:

– комплексна истраживања знања из различитих области о питањима из животне стварности ученика;
– рационално кретање кроз наставне области и обједињавање различитих елемената логичне мисаоне целине које реално одражавају животну стварност;
– јединствена заједничка чворишта у знању која подстичу ученике да налазе односе, стварају моделе, системе и структуре;
– примењену методологију и језик више предмета ради истраживања главне теме, проблема или искустава;
– спајање више предметних области у једну, онако како деца у свакодневној реалности савладавају предмете и појаве сливајући их у јединствен процес;
– нови начин размишљања;
– припрема за примену знања у новим ситуацијама (трансфер знања) применом усвојених мисаоних модела (према: Вилотијевић, 2000: 5).

Значај и примена интегративне наставе у пракси

Интегративна настава реализује се као блок-час или интегративни дан зависно од степена повезаности и могућности повезивања више наставних области. Наставна пракса показује да се образовни процес реализује на традиционалан начин у коме ученик још увек има пасивну улогу, наставник доминира учионицом, а од ученика се захтева репродуктивно меморисање чињеница. Основни разлог за овакво стање је инертност и неспремност наставног кадра да прихвати иновативне моделе као основне и свакодневне потребе образовног процеса. „Интегративно учење подразумева сагледавање различитих димензија једног проблема, сагледавање из различитих углова и са различитих страна. Мозак најбоље стиче и памти информације онда када се оне могу повезати у смислену мрежу значења." (Ђорђевић, 2007: 77). Како смо већ раније рекли, осим синтагме «интегративна настава» и «интегративно учење» понекад се сусрећемо и са термином «интегрисана настава» што ствара одређене дилеме да ли је реч о посебној категорији или је реч о синониму.

Организација интегративне наставе

Пре одабира конкретне теме кроз коју ће се различити наставни садржаји интегрисати, приступа се детаљној анализи програмских садржаја изабраних наставних предмета. Пошто је време једног школског часа исувише

кратко за осветљавање било које наставне јединице са више различитих гледишта, у пракси се чешће користе интегративни дани, јер су лакши за реализацију. Интегративни дан се припрема на потпуно исти начин као и интегративни час, са разликом у временској артикулацији коју је лакше остварити. Оно по чему се још интегративни дани разликују од интегративних часова јесте место реализације, где је за неке предмете неопходна специјализована учионица (нпр. физичко и музичко васпитање).

Припремање интегративног часа на којем ће више наставника који предају различите предмете говорити о истој теми, али сваки са позиције свог предмета, није ни мало једноставно и лако. Да би овакав час успео, наставници морају приликом припремања добро да разраде наставну јединицу са тачно одређеним редоследом, дефинисаним циљевима и што је најважније, са добром временском артикулацијом како би се планирани садржаји тачно уклопили у временски оквир једног часа.

При избору песама за певање предност треба дати народној дечјој песми, јер се звучне наслаге народне музике стварају код детета од првих дана живота у оквиру породице. Текст народне песме је изузетно значајан, како из аспекта садржаја, тако и из аспекта конструктивне улоге коју има у песми. Народне игре имају велики значај за развој музичких и физичких способности. Координација музике и покрета у естетском васпитању је мост између музичке наставе, са једне, и наставе физичке културе, са друге стране. Задатак јој је да повезује покрет са музиком, да ту везу анализира и да пронађе могућности да се акустичне и визуелне перцепције помоћу телесног покрета транспонују једна у другу.

У психологији, а посебно у дечијој, потврђена је чврста повезаност мелодије, односно песме и покрета. Моторичност, која је веома изражена код деце млађег школског узраста, са музиком се веома складно стимулише и правилно усмерава. Дечји покрети, захваљујући музици, добијају одговарајући импулс. На тај начин дете развија и негује различите психофизичке диспозиције. Музичке игре подједнако утичу како на развој говорних, музичких и физичких способности, тако и на ширење видокруга из свих васпитних области (богаћење дечјег речника, представа, појмова и друго)" (Недељковић и Матић, 1989: 193).

Играјући традиционалне игре, деца користе своје моторичке, чулне, интелектуалне, језичке способности, испољавају емоције и задовољавају одређене социјалне мотиве – потребу за дружењем, достигнућем, агресивношћу, љубављу и признањем (Крел, 2005: 351). Моторичке способности представљају целину која делује интегративно, преплићу се и развијају једна зависно од друге. Веома је битно развијати и подстицати ове способности код деце у најранијем узрасту, да би се што пре код детета успоставила контрола над сопственим телом и усавршила структура покрета и кретања уопште. Способност да контролише своје тело и своје покрете посебно је значајна за дете, и то из више разлога (Благајац, 1997):

– покрети су за дете извор забаве и саставни део његовог живота;
– развојем моторике дете постаје мање зависно и способно је да уради многе ствари самостално, што доприноси осећању самопоуздања и задовољства;
– моторна способност игра велику улогу у многим интелектуалним активностима у детињству. Успешнији моторни развој доприноси бржем усвајању цртања, сликања, коришћењу простих алата, писању и сличним активностима са којима се дете сусреће у првим разредима школе;
– највећи део социјалних контаката дете остварује кроз игру у којој доминирају разноврсне моторне активности;
– моторни развој је значајан за развијање појма о самом себи, а самим тим и за развој дечје личности.

Деца која систематски вежбају кроз игру и различите облике кретања и активности постижу знатно развијенију моторику и достижу виши ниво моторичких способности. Она се много боље сналазе у разноврсним ситуацијама, активнија су у игри и супериорнија у свим животним ситуацијама у односу на другу децу.

Модел обраде теме интегративне наставе

Ток рада

Разред: IV

Тема: **Ја посејах лубенице**

Наставни предмети: физичко и музичко васпитање

Час: II, III, IV

Циљ часа: да се укаже на могућност примене интегративног модела обраде дечје народне песме „Ја посејах лубенице" кроз садржаје телесног вежбања:

- упознавање ученика са наставним садржајем
- упознавање ученика са дечјом народном песмом
- обрада народне песме „Ја посејах лубенице"

Облик рада:

- Фронтални, индивидуални, групни, рад у паровима

Специјални облик наставе: Интегративно учење (повезивање наставе тематском целином у једно, обухватањем два предмета)

Методе рада:

- Илустративно-демонстративна, лабораторијско–експериментална и вербално- текстуална

Наставна средства:

- Лап-топ, видео-бим, хамер, фломастери, уџбеници, музички уређај

Активности ученика

- активно слушају наставника, постављају питања, учествују у решавању задатака

Активности наставника

- објашњавање и демонстрација, координирање, организација и реализација часа, руковођење, давање упутстава за рад, помоћ у раду

Мотивација

- креирање задатака у складу са интересовањима или потребама ученика;
- развијање потенцијала ученика, њихових способности, вештина и знања;
- социјализација ученика, похвале и награде

Место реализације

- Сала за физичко васпитање, кабинет за музичку културу

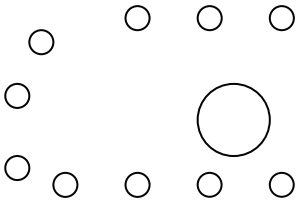
Припрема за рад:

Прва (уводна) фаза часа

Ученици су у једној врсти

○○○○○○○○○○○○

Ученици започињу кретање по ободу сале са следећим задацима:



– лагано ходање
– лагано трчање
– брзо трчање
– трчање са високо подигнутим коленима
– трчање са забацивањем ногу што више позади
– трчање са чучњем на знак и наставак трчања
– ходање на прстима
– ходање на петама
– лагано ходање

Друга (припремна) фаза часа

Ученике из ходања поделити за вежбе обликовања у једну врсту. После тога сваки други ученик иступи из врсте један метар, па опет из те друге врсте иступи један метар сваки други ученик. Ученици су распоређени тако да сви могу да виде вежбе које им се показују.

Вежба 1

Опис вежбе: У стојећем спетном ставу кружење главом на једну па на другу страну.
Циљ вежбе: Јачање и истезање вратних мишића, повећање покретљивости у вратном делу кичме.
– вежба се понавља 4 пута у једну, 4 пута у другу страну.

Вежба 2

Опис вежбе: Мали раскорачни став, руке су у одручењу. Изводити мање па затим веће бочне кругове.
Циљ вежбе: Јачање мишића руку и раменог појаса
– вежба се понавља 8 пута у једну 8 пута у другу страну

Вежба 3

Опис вежбе: Из раскорачног става, замахом олабављених руку, изводити засуке трупом, наизменично у једну па у другу страну.
Циљ вежбе: Истезање и лабављење мишића руку, раменог појаса и трупа.
– вежба се понавља 8 пута

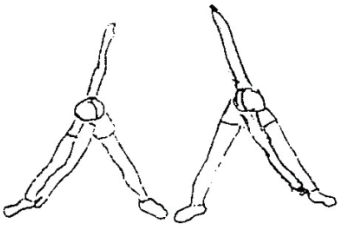
Вежба 4

Опис вежбе: Из стојећег става подићи се на прсте ногу и са рукама у узручењу „брати јабуке".
Циљ вежбе: Истезање мишића раменог појаса.

Вежба 5

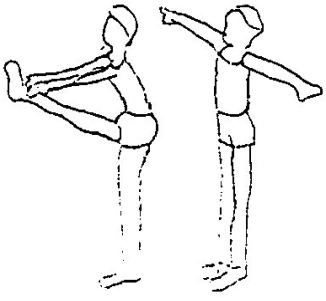
Опис вежбе: Раскорачни став. Изводити отклоне трупом наизменично у једну и другу страну, тако да рука у коју страну се прегиба труп буде ослоњена на бок, а супротна у узручењу обрнуто.

Циљ вежбе: Јачање и истезање мишића бочне стране трупа. Повећање покретљивости кичменог стуба.
– вежба се понавља 8 пута



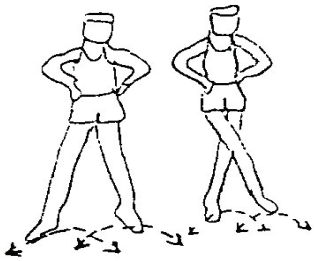
Вежба 6

Опис вежбе: Раскорачни став. Истовремено извести претклон и засук трупом (левом руком додирнути лево стопало). Вежбу изводити наизменично ка једној и другој нози.
Циљ вежбе: Истезање мишића бочне стране трупа. Развој покретљивости кичменог стуба.
- вежба се понавља 8 пута



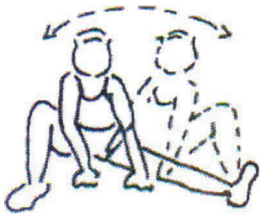
Вежба 7

Опис вежбе: Спетни став, руке у одручењу. Предножити ногом и рукама додирнути стопало исте, а затим се вратити у почетни положај исте. Вежбу изводити наизменично једном па другом ногом.
Циљ вежбе: Јачање мишића трбуха, ногу и раменог појаса. Повећање покретљивости у зглобу кука.
- вежба се понавља 8 пута



Вежба 8

Опис вежбе: Раскорачни став, руке о боковима. Поскоцима изводити наизменично разножење и укрштање ногу.
Циљ вежбе: Јачање мишића ногу. Развој спретности и координације.
– вежба се понавља 8 пута



Вежба 9

Опис вежбе: Чучањ на једној нози, друга опружена у страну, у упору. Преносити тежину тела са једне на другу ногу.
Циљ вежбе: Истезање мишића ногу и карличног појаса.
– вежба се понавља 8 пута

Вежба 10

Опис вежбе: Лежећи на леђима, руке у узручењу, подизањем ногу и трупа (истовремено) доћи у седећи став и рукама обухватити колена.
Циљ вежбе: Јачање мишића трбуха.
– вежба се понавља 8 пута

Трећа (главна) фаза часа

Ученици су распоређени у врсту тако да сви могу да виде извођење игре.

○○○○○○○○○○○

Ученици уче народну песму „Ја посејах лубенице". Прво се ученицима одсвира песма, а затим уче део по део методом учења песме по слуху. Усвајају песму у целости. Затим им се демонстрира народна игра корак по корак, а затим је уче по деловима. Научени део спаја се са претходно наученим делом и тако редом све док се не научи и последњи део игре.
Следи извођење народне песме/игре „Ја посејах лубенице":
– ја посејах лубенице (4 корака у десно са привлачењем леве ноге);
– покрај воде Студенице (4 корака у лево са привлачењем десне ноге);
– сено (1 корак у десно са привлачењем леве ноге);
– слама (1 корак у лево са привлачењем десне ноге);
– сено (1 корак у десно са привлачењем леве ноге);
– слама (1 корак у лево са привлачењем десне ноге);
– зоб, зоб, зоб (3 ударца десном ногом о под);
– зоб, зоб, зоб (3 пута пљеснути рукама).

Закључак

У наставном процесу при усвајању одређене музичке садржине у корелацији са покретима руку, ногу, као и коришћења целог тела, преко осмишљених дидактичких игара и плесова остварују се циљеви оба предмета: развијање осећаја за ритам, темпо и динамику, оријентација у простору, координација и равнотежа. Применом интегративне наставе у већој мери се усвајају функционална знања, за разлику од традиционалног приступа путем којег ученици само меморишу чињенице које у стварном животу нису примењиве. Уколико се на време препозна добра страна интегративне наставе, попут динамичности, интердисциплинарности и функционалних знања, уочиће се помак у наставном процесу који ће ученике припремити за целоживотно учење. Извођење народне песме/игре „Ја посејах лубенице" на часу телесног вежбања представља садржај који је подесан да на занимљив и за децу релаксирајући начин допринесе усвајању и утврђивању релација положаја (лево–десно) и просторне оријентације. На музичким активностима посебно треба обратити пажњу на усвајање текста песме, да се одређени делови текста изговарају уз скандирање као на часу телесног вежбања.

Литература

Благајац, Митхат (1997). *Игра ми је храна*. Београд: Асоцијација „Спорт за све".

Вилотијевић, Младен (2000). *Врсте наставе*. Београд: Учитељски факултет.

Вилотијевић, Младен (2009). Променама до ефикасније школе будућности. *Будућа школа, зборник радова са научног скупа II* (стр. 713-750). Београд: Српска академија образовања.

Крел, Александар (2005). Традиционалне такмичарске дечје игре као инструмент социјализације. *Гласник Етнографског института САНУ,* LIII, 351-364.

Lake, C. (1994). *Integrated Curriculum*. School Improvement Research Series. Office of Educational Research and Improvement (OERI), U.S. Department of Education.

Недељковић, М. и Матић, Р. (1989). *Игре и активности деце до поласка у школу*. Београд: Нова Просвета.

AN INTEGRATIVE MODEL FOR TEACHING CHILDREN'S FOLK DANCES IN PHYSICAL EDUCATION EXERCISES WITH YOUNGER SCHOOL-AGE CHILDREN

Children's folk dances, as a part of physical education exercises, use simple steps in place, walking and running, approaching, crossing forward, back and forth, to the side and jumping. Teaching children's folk dances provides ways to develop a sense of rhythmic movement with musical accompaniment, as well as the spatial awareness skills through the movement. The aim of this article is to point out the possibility of applying the integrative model for teaching children's folk dances in physical education exercises. Unlike the traditional approach in teaching, where students only memorize facts that are not applicable in real life, the integrative teaching contributes to the acquisition of functional knowledge.

Key words: integrative model, folk dances, physical education, physical exercises

Катарина Станисављевић
Студент ДАС, Факултет драмских уметности,
Универзитет уметности у Београду, Србија
k.stanisavljevic@hotmail.com

МУЗИЧКА ИНДУСТРИЈА – АУТОРСКА И ПРАВА ИНТЕЛЕКТУАЛНЕ СВОЈИНЕ

Сажетак

Циљ рада је да се теоријски и аналитички истраже специфичности музичке индустрије и менаџмента, као и могућности за остваривање ауторских права. Специфичност музичке производње и трговине огледа се у томе што она, за разлику од друге робе или услуге, може имати многе облике – може бити купљена и продата као физички производ, затим може имати облик услуге, а са њом се може трговати као правима, с обзиром да музика представља облик интелектуалне својине, а уз све то, неопходно је обратити пажњу и на специфичности различитих подгрупа у оквиру масовне музичке публике. Ова тема оставља простора за даља истраживања промена музичког тржишта и навика музичке публике, као и нових тенденција у законским регулативама које се тичу ауторског права и права интелектуалне својине.

Кључне речи: Музичка индустрија, ауторско право, интелектуална својина, ауторско дело, аутор

Увод

Музику је, поред уметничког, неопходно посматрати и у економском смислу – она представља значајну ставку трошкова потрошача у слободно време, обезбеђује средства за живот великом броју радника који су укључени у њену производњу и дистрибуцију и кључна је компонента глобализованих медијских и информационих индустрија (Дамјановић и Марић, 2012: 22–23). Како Милена Драгичевић Шешић и Бранимир Стојковић наводе, „Економска логика тржишта културних добара намеће велики број захтева и норми музичком стваралаштву и менаџменту у области музике. Највећи број њих важи и данас: од ауторских права до стварања хитова и ‹звезда›" (Шешић Драгичевићи Стојковић, 2011: 133). Поменути аутори подсећају да ширење музике добија сасвим нову димензију почетком XX века када се развија индустрија плоча и установљава радио-дифузија, а из чега су резултирале не само промењене околности слушања музике, већ и комплексне промене у музичкој делатности уопште. „Изведено музичко дело се снима, а затим се снимак умножава и, путем продаје и радио-таласа, неограничено репродукује приликом емитовања" (Шешић Драгичевић и Стојко-

вић, 2011: 133). Стога, неопходно је да аутори, али и други корисници (издавачи, дистрибутери, итд.) познају и поштују ауторско право и право о интелектуалној својини.

Катарина Дамјановић и Владимир Марић истичу да се специфичност музичке производње и трговине огледа у томе што она, за разлику од друге робе или услуге, може имати многе облике. Музика може бити купљена и продата као физички производ, затим може имати облик услуге, а њом се може трговати као правима, с обзиром да музика представља облик интелектуалне својине (Дамјановић и Марић, 2012: 95-96). Од појаве ЛП плоча током педесетих година XX века, музичка индустрија је постала глобални феномен. У последњих тридесет до четрдесет година, даљи технолошки развој – музичке касете, ФМ радио, компакт диск, дигиталне аудио траке и сада пренос путем интернета, наставили су да олакшавају да се музика створена на једном крају света чује на другом.

Међутим, све наведено условило је потребу за бављењем ауторским правом, с обзиром да су технички уређаји умногоме олакшали пиратерију, односно неовлашћено умножавање и дистрибуцију уметничких дела. Значај права интелектуалне својине у савременом друштву је огроман, подсећа Дамјановић. Као последица развијене технологије и растуће улоге информација у друштву, власници интелектуалне својине су све чешће мета различитих врста злоупотребе њихових права – пиратерије и фалсификовања. Неки облици таквог понашања постали су део наше свакодневице, па често нисмо ни свесни да су преснимавање касете, видео траке или компјутерског програма или фотокопирање више од једног поглавља књиге недозвољени (Дамјановић и Марић, 2012: 19–20).

С обзиром да су због савремених техничких средстава могућности искоришћавања интелектуалних добара неограничене и облици недозвољеног понашања су све сложенији, закони признају носиоцу права интелектуалне својине монополско овлашћење – искључиво право да сам употребљава своју творевину и право да забрани сваком другом лицу да га користи без његове сагласности (Дамјановић и Марић, 2012: 19–20). Ауторско право настоји да помири две основне тенденције – потребу аутора да буде правно заштићен, са једне стране, и културни и научни напредак друштва, са друге стране.

Историјат ауторског права

У античком периоду није постојао никакав облик ауторско-правне заштите, јер се духовно стваралаштво није сматрало индивидуалним креативним чином већ отелотворењем божанског надахнућа, док је личност аутора била у другом плану, при чему се није правила разлика између дела као духовног добра и материјалне основе на којој је дело израђено. Ипак, могу се иденти-

фиковати одређени зачеци заштите личних и имовинских права аутора. Тако се у старом Риму сматрало да није правично и поштено да се неко потписује испод туђих ауторских дела, или да себе истиче као аутора туђег дела. Песнике који су преписивали туђе песме је римски песник Марциал (I век нове ере) назвао плагиариусим-а (отмичарима), па одатле и потиче реч плагијат (Дамјановић и Марић, 2012: 19–20).

Све до средине XV века није било већих промена у погледу правне заштите аутора. Прекретницу чини наравно Гутембергов проналазак штампарије негде око 1450. године. Пре тога, књиге су углавном биле црквеног и филозофског карактера, и преписиване су ручно у манастирима. Штампарија је омогућила умножавање књига и других списа, па су тако књижевна дела постала доступна релативно широком аудиторијуму. То је надаље омогућило и настанак тржишта књига, које је захтевало да буде уређено.

Битна карактеристика развоја ауторског права у савременом добу је његово стално прилагођавање појави нових техничких средстава за стварање и искоришћавање ауторских дела (уређаји за бележење и репродуковање звука, телефонија, радиофонија, фотографија и филм, телевизија, уређаји за фотокопирање, видеорекордери, сателитске комуникације, рачунари), са циљем да се обезбеди да аутор остане искључиви економски господар свог дела (Дамјановић и Марић, 2012: 41–43).

Још једна од новина везана за развој техничких средстава је и да одређени број закона о ауторском праву садржи и одредбе о тзв. „сродним правима". Под сродним правима подразумевају се права интерпретатора (уметника извођача), права произвођача фонограма односно звучног записа (нпр. музички албуми), права произвођача видеограма, односно право филмског продуцента над филмским делом, право произвођача телевизијских и радио емисија (радио-дифузно право) као и право произвођача базе података и друга (Дамјановић и Марић, 2012: 42–43). Ова права имају много заједничких елемената са ауторским правом, пре свега зато што имају исти предмет – интелектуалну творевину.

Ауторска права у Србији

У нашем Закону о ауторским и сродним правима из 2009. године (мењан више пута, последњи пут 2019. године), у члану 2, ауторско дело се одређује као: „оригинална духовна творевина аутора, изражена у одређеној форми, без обзира на њену уметничку, научну или другу вредност, њену намену, величину, садржину и начин испољавања, као и допуштеност јавног саопштавања њене садржине" (Закон о ауторском и сродним правима – ЗАСП, *Службени гласник РС*, бр. 104/2009, 99/2011, 119/2012, 29/2016 – одлука УС 66/2019. , чл. 2). Право штити све производе људског духа под условом да су добили своју „изражајну, материјализовану форму". Дакле форма је онај еле-

мент ауторског дела у којем се духовни садржај испољава, постаје приступачан људским чулима. Материјализација духовног садржаја једног дела може бити у телесном и у бестелесном виду – нпр. књига, плоча, али и звук, електромагнетски талас итд. (Дамјановић и Марић, 2012: 46).

Данас у свету доминира принцип по којем ауторско-правна заштита настаје самим чином настанка дела, што значи да аутор није дужан да предузима било какве формалне радње којима би конституисао или обезбедио своје право. То је и једна од битних разлика у односу на права индустријске својине чија се заштита остварује у управном поступку пред Заводом за интелектуалну својину (Дамјановић и Марић, 2012: 47).

Ауторска права у музичкој уметности

Што се тиче заштите музичких дела, то су уметничка дела која се изражавају помоћу тонова и уживају заштиту по општем режиму односно под условом оригиналности. Ова дела се састоје из три елемента: мелодије (тема дела која одговара донекле одговара појму „идеје"), хармоније и ритма којима се мелодија илуструје. Ова дела уживају заштиту без обзира на то да ли су забележена путем нота или нпр. на траци и да ли су пропраћена речима или не. Ни величина дела не утиче на заштиту па је исто да ли се ради о симфонији опери или рекламном џинглу. Она могу бити изворна и изведена. У оквиру изведених разликујемо:

1. аранжман (обрада код које се дело прилагођава за извођење на другим инструментима или оркестрација композиције),
2. варијацију (ново дело створено позајмљивањем теме и додавањем новог мотива,),
3. али и скраћења музичких дела и разне врсте збирки. Имитација музичког жанра је допуштена, а тако створено дело сматра се независним делом, под условом оригиналности (Дамјановић и Марић, 2012: 54).

Лица која уживају ауторско правну заштиту су:

1. аутор
2. коаутор
3. носиоци ауторског права

Аутор дела је физичко лице које је створило ауторско дело. Аутором се сматра, док се супротно не докаже, лице чије је име, псеудоним или знак на примерку дела означен. Аутор има право, али не и обавезу да означи своје дело, то је једно од његових морално-правних овлашћења. То значи да он може да означи дело својим правим и пуним именом, непотпуним именом, другим именом (псеудонимом), симболима који су карактеристични за тог аутора (монограми, иницијали и др.) или да га уопште не означи. Тада се његово дело назива анонимним делом. У случају да ауторов идентитет није

познат он ће уживати заштиту чим открије свој идентитет и његово ауторско право ће трајати онолико времена колико би трајало да је ауторско дело објављено пуним именом (Закон о ауторском и сродним правима – ЗАСП, *Службени гласник РС*, бр. 104/2009, 99/2011, 119/2012, 29/2016 – одлука УС и 66/2019, чл. 9, 13, 103).

Ауторско дело се сматра објављеним кад је на било који начин и било где у свету први пут саопштено од стране аутора или овлашћеног лица, а то значи да је учињено доступним већем броју лица која нису међусобно повезана искључиво родбинским или другим личним везама (Закон о ауторском и сродним правима – ЗАСП, *Службени гласник РС*, бр. 104/2009, 99/2011, 119/2012, 29/2016 – одлука УС и 66/2019, чл. 7).

Ауторско дело које је створено сарадњом најмање два лица сматра се коауторским делом. Коаутори су лица која су створила дело тесно сарађујући. Да би настало коауторство потребно је да сви аутори учествују у интелектуалном стварању, односно да су сви заједно духовни творци дела. Остала лица су помоћници или технички сарадници и немају ауторско право над делом (Закон о ауторском и сродним правима – ЗАСП, *Службени гласник РС*, бр. 104/2009, 99/2011, 119/2012, 29/2016 – одлука УС и 66/2019, чл. 10).

Оваква дела могу се јавити у свим областима интелектуалног стваралаштва – књижевности, уметности, науци. Најчешће се јављају код музичких и научних дела, док се код кинематографских коауторство претпоставља и филмско дело је типично коауторско дело. У нашем праву закон предвиђа да се коауторима филмског дела сматрају писац сценарија, режисер и главни сниматељ односно директор фотографије, а код цртаног филма – главни аниматор. Међутим, ако је музика битан елемент филмског дела, коаутор је и композитор. Поједини доприноси коаутора могу посебно експлоатисати (нпр. филмска музика се може снимити на плоче или касете и емитовати преко радија) под условом да се таквим коришћењем не наноси штета делу као целини и интересима осталих коаутора. Дакле, доприноси композитора су одвојиви од филмског дела, те се могу одвојено користити (Дамјановић и Марић, 2012:61).

Носилац ауторског права може да буде физичко или правно лице – нпр. предузеће из области издавачке делатности, позориште, организација аутора, институти, академије наука и друге овлашћене институције. Постоје три основа за настанак овог права: уговор, закон или наслеђивање (Дамјановић и Марић, 2012:61-63). Ауторско право је монополистичко право које свом носиоцу даје не само могућност искоришћавања предмета који се тим правом штити, већ и могућност да забрани свим другим лицима да то дело искоришћавају. Оно је временски ограничено. Према нашем праву ауторско субјективно право представља јединствено право које садржи две врсте овлашћења, морална и имовинска, која заједнички служе за заштиту личних и материјалних интереса аутора (Дамјановић и Марић, 2012:64).

Закон регулише поједина морална права, а пре свега:

1. право на назначење имена,
2. право на објављивање дела,
3. право на поштовање интегритета (неповредљивости) дела и ауторове личности и
4. право на супротстављање недостојном искоришћавање дела (Дамјановић и Марић, 2012:64-65).

Право на заштиту интегритета дела се састоји у искључивом праву аутора да штити своје дело, а то значи да се супротстави неовлашћеним изменама свог дела односно да да дозволу за прераду дела другом лицу, али и да се супротстави јавном саопштавању дела у измењеној или непотпуној форми.

Право искоришћавања дела

Садржину имовинских права, између осталих, чини право искоришћавања дела. Само је аутор овлашћен да искоришћава своје дело, а друга лица – која нису аутори – могу искоришћавати дело само уз дозволу аутора. По нашем Закону радње искоришћавања дела подељене су у две групе, зависно од тога да ли се дело искоришћава у телесној форми (путем примерака) или у бестелесној форми – нпр. јавно саопштавање дела. Прва је право искоришћавања дела у телесној форми и представља бележење дела на материјалну подлогу односно умножавање или стварање једног или више примерака дела (ЦД, видео или аудио касета), стављање у промет и давање у закуп. Друга је искоришћавање дела у бестелесној форми – јавно саопштавање и она обухвата: право извођења, право представљања дела, право преношења извођења и представљања, право емитовања (путем радија, тв-а), интерактивно чињење дела доступним јавности, право на прилагођавање, аранжирање и другу измену дела; и најзад, права на јавно саопштавање дела које се емитује и са носача звука на јавним местима нпр. у јавном саобраћају, ресторанима (Закон о ауторским и сродним правима – ЗАСП, *Службени гласник РС*, бр. 104/2009, 99/2011, 119/2012, 29/2016 – одлука УС и 66/2019, чл. 19–33).

Ограничења су, између осталог, када је реч о коришћење дела у сврхе некомерцијалне потребе наставе, физичка лица могу умножавати дела за личне некомерцијалне сврхе, али умножене примерке не смеју стављати у промет нити користити за било који други облик јавног саопштавања дела. Ипак, никада се не смеју: снимати извођења, представљања и приказивања дела; умножавати писана дела у обиму целе књиге, осим ако су примерци те књиге распродати најмање две године; и умножавати нотни записи музике, осим ручним преписивањем, продавницама, на сајмовима и другим местима где се демонстрира рад уређаја за снимање, репродуковање и пренос звука и слике, дозвољено је умножавање дела на носач звука и слике, јавно саопштавање дела са тог носача, као и јавно саопштавање дела које се емитује,

али само у мери у којој је то неопходно за демонстрирање рада уређаја, при чему се снимци морају без одлагања избрисати (Дамјановић и Марић, 2012: 74–77).

Наш Закон предвиђа да имовинска права аутора трају за живота аутора и седамдесет година после његове смрти, независно од врсте дела које је у питању. Када је реч о моралним правима – она трају неограничено. Уколико је реч о коауторском делу, имовинска права престају по истеку седамдесет година од смрти коаутора који је последњи преминуо. Право се индивидуално остварује непосредно или преко заступника на основу одговарајућег пуномоћја (Закон о ауторском и сродним правима – ЗАСП, *Службени гласник РС*, бр. 104/2009, 99/2011, 119/2012, 29/2016 – одлука УСи 66/2019, чл. 151).

Међутим, у извесним случајевима, аутор није у стању да, и поред свих настојања, обезбеди ефикасну заштиту својих права. Највећи проблеми постоје у вези са искоришћавањем музичких дела, али и других дела која се претежно искоришћавају у бестелесној форми. Због тога је, са једне стране, аутор често принуђен да се обрати другим лицима која се професионалне бави пословима ове врсте, а пре свега организацијама за остваривање ауторског права. Са друге стране, и корисници који желе легално да послују, морају да се обрате носиоцима права за дозволу, што из техничких разлога није увек изводљиво и представља велику обавезу за корисника, нпр. радио станица за емитовање музике (Дамјановић и Марић, 2012: 96).

Организације за колективно остваривање ауторског права баве се сакупљањем прихода ауторских права од корисника музике и расподелом одговарајућим носиоцем права. Композитори и извођачи могу да задрже ауторска права за своја дела или могу да их уступе издавачу или директно организацији за колективно остваривање ауторских права. Музичке компаније углавном поседују ауторска права за музичке снимке које производе. Када се дело изводи, снима, емитује или користи на било који начин, одређено друштво за откуп ауторских права тражи надокнаду у име уметника, издавача или музичке компаније, и дели приход носиоцима пошто преузме административне трошкове.

Право интерпретатора спада у сродна права. Под интерпретацијом Закон подразумева духовно добро које настаје личним ангажовањем интерпретатора приликом звучног, односно визуелног или звучно-визуелног саопштавања ауторског дела. Сама интерпретација није ауторско дело, начини интерпретације истог дела од стране различитих интерпретатора се међусобно разликују (Закон о ауторским и сродним правима –ЗАСП, *Службени гласник РС*, бр. 104/2009, 99/2011, 119/2012, 29/2016 – одлука УС и 66/2019, чл. 111-113).

Може се, међутим, догодити да ауторско дело настане истовремено са интерпретацијом, на пример приликом извођења неког музичког дела. Интерпретатор је нпр. музичар, глумац, играч, пантомимичар, певач, диригент

итд. Од ових лица треба разликовати лица која пружају технички допринос интерпретацији (нпр. тон-мајстор, штампач или мајстор бине у позоришту). Субјект права може бити и колектив репродуктивних уметника, уколико је њихов појединачни допринос неодвојив од целине репродукције (нпр. оркестар, хор, драмски или балетски ансамбл). Уколико у интерпретацији неког дела, поред диригента и солиста, учествује више од пет интерпретатора, сматра се да интерпретацију врши ансамбл (хор, оркестар, оперски, балетски или драмски ансамбл), па ће чланови ансамбла овластити једно лице да заступа интересе ансамбла. Уколико у интерпретацији учествују, поред чланова ансамбла, и диригент, солисти и носиоци главних улога који нису његови чланови (нпр. гостовање оперских певача) за остваривање права потребна је сагласности и ових лица, осим ако између њих и ансамбла није другачије договорено (Закон о ауторским и сродним правима – ЗАСП, Службени *гласник РС*, бр. 104/2009, 99/2011, 119/2012, 29/2016 – одлука УС и 66/2019, чл. 119).

Код овог сродног права морална овлашћења аутора трају неограничено док су имовинска права ограничена. Имовинска права интерпретатора трају педесет година од дана настанка интерпретације. Ако је интерпретација снимљена и законито издата или објављена током тог рока, на други начин различит од фонограма, право траје педесет година од дана првог издавања или објављивања, зависно од тога који је датум ранији. Морална права интерпретатора трају и по престанку трајања његових имовинских права. Ако је у року од педесет година од дана настанка интерпретације, та интерпретација снимљена на фонограм који је законито издат или објављен, право интерпретатора траје седамдесет година од дана првог законитог издавања или објављивања фонограма, зависно од тога који је датум ранији.

Закључак

Дакле, може се закључити да је, услед техничког развоја и глобализације долази до све веће могућности за фалсификовање музичких дела. Специфичност музичке производње и трговине огледа се у томе што она може бити купљена и продата као физички производ, затим може имати облик услуге, а са њом се може трговати као правима, с обзиром да музика представља облик интелектуалне својине. Економски фактор веома је значајан у уметности, с обзиром да сами уметници добијају приходе стварањем својих дела. Како би се заштитили, неопходно да аутори и коаутори буду упознати са Законом о ауторским и сродним правима, али и да сви други корисници (издавачи, дистрибутери) познају и поштују права аутора.

Литература

Дамјановић, Катарина и Марић, Владимир (2012). *Интелектуална својина*. Београд: Службени гласник.

Закон о ауторском и сродним правима – ЗАСП, *Службени гласник РС*, бр. 104/2009, 99/2011, 119/2012, 29/2016 – одлука УС и 66/2019.

Шешић Драгичевић, Милена и Стојковић, Бранимир (2011). *Култура, менаџмент, анимација, маркетинг*. Београд: Клио.

MUSIC INDUSTRY – COPYRIGHT AND INTELLECTUAL PROPERTY RIGHTS

The aim is to theoretically and analitically explore the specificities of the music industry and management, as well as the potential for copyright. The most important components of the music industry, viewed globally, are the publishing and recording sectors, as well as the respective copyright buying and the sale of musical instruments and equipment. The specificity of music production and commerce is reflected in the fact that, unlike other goods or services, it can take many forms – it can be bought and sold as a physical product, then it can take the form of a service, and it can be traded as a right, given that music is a form of intellectual property, and in addition, it is necessary to take into account the specificities of different sub-groups within a mass music audience. This topic provides more space for further exploration of changes in the music market and of the habits of the audience, as well as the tendencies in legal regulations concerning copyrights and intellectual property rights.

Key words: Music industry, copyright, intellectual property, copyrighted work, author

III. ЗНАЧАЈ И УТИЦАЈ ПЕВАЊА У ОБРАЗОВАЊУ

III. THE IMPORTANCE AND IMPACT OF SINGING IN EDUCATION

Ана Ристивојевић[1] и Тијана Мировић[2]

[1] Музичка школа „Коста Манојловић", Београд, Србија

[2] Психолошко саветовалиште Мозаик, Србија

anciristivojevic@gmail.com ~ tijana.mirovic@gmail.com

КАКО УЧЕНИЦИ МУЗИЧКИХ ШКОЛА И АМАТЕРСКИ ПЕВАЧИ ВИДЕ ДОБИТ ОД ХОРСКОГ ПЕВАЊА?

Сажетак

Истраживања показују да певање у хору развија осећај заједништва, унапређује социјалне вештине, доприноси побољшању расположења, дисања и рада срца. Полазећи од наведених теза, желели смо да испитамо како чланови хора процењују добит од хорског певања и шта их мотивише да долазе на хор. Узорак (N=93) је био састављен од три подгрупе: чланова аматерског црквеног хора (N=14), ученика основне музичке школе – ОМШ (N=36) и ученика средње музичке школе – СМШ (N=43). Упитник комбинованог типа сачињен је за потребе овог испитивања, а подаци су обрађени дескриптивном методом. Резултати показују да је аматерским певачима најзначајнија добит од хора стицање нових знања из музичке уметности (M=4,21), док је ученицима ОМШ најзначајније побољшавање гласовних могућности (M=4,08), а ученицима СМШ пријатно друштво на хору (M=4,19). Развијање дисциплине и смањивање страха од јавног наступа, показало се као најмање значајно у све три групе (M ≤ 3,00). Када је у питању мотивација, аматерски певачи издвајају савладавање нових музичких композиција и развој гласа (M> 4,30), пријатно друштво и побољшање нивоа музичких знања (M=4,14), док се код ученика као важан мотив појављује развој гласа (M=4,08) и наступи на концертима (M=4,06) код ученика ОМШ. Резултати показују да највећу добит од хора имају чланови аматерског црквеног хора, а да за све подгрупе најважнији мотив за долазак на хор представља развој гласовних могућности.

Кључне речи: хор, добробит, мотивација, ученици, аматерски певачи

Увод

Историјски посматрано, хорско певање је, као најприступачнији облик колективног музицирања, од вајкада уткано у живот човека и друштва како на психолошком нивоу, тако и на нивоу социјалних потреба и интеракција. С тим увези, хорско певање се, из угла музичког образовања и аматерског певања, убраја у делатност која не само да развија певачко-техничке способности, омогућава увид у музичка остварења и сврсисходну примену музичких знања (Пожгај, 1950), него и креира осећање припадности, одго-

ворности кроз заједничко деловање и сарадњу певача. Самим тим, хорско певање, према многобројним научним потврдама, доводи до унапређења менталног, емоционалног али и физичког благостања певача као што је повећање нивоа кисеоника у крви, регулисање рада срчаног мишића, оснажење имунолошког система и слично (Vickhoff et al. 2003, Kreutz et al., 2004).

Резултати истраживања (Beck, Cesario, Yousefi, & Enamoto, 1999, Kreutz et al., 2004)показују да особе које певају у хору ређе имају респираторне инфекције јер се приликом певања побољшава ниво маркера доброг имунитета као што су имуноглобулин А (антитело које убија вирусе) и хидрокортизон (хормон надбубрежне жлезде). Да хорско певање може да побољша и стимулише рад унутрашњих органа, потврђује и Шушарџан (Шушарджан, 1998) – утемељитељ музикотерапије и вокалне терапије у Русији. Он објашњава да приликом певања, 15% до 20 % звука иде „напоље" док се остатак задржава у унутрашњим органима доводећи их у стање вибрације која повољно делује на њихов рад и функцију. На пример певање вокала „а" повољно утиче на горњи режањ плућа и рад срчаног мишића. Када је реч о раду срчаног мишића, веома је важно контролисано дисање, јер оно регулише активност вагуса – нерва који својим деловањем на синусни чвор, управља радом срца. О позитивним ефектима контролисаног дисања приликом хорског певања, као што су регулисање срчаног рада и крвног притиска, говорио је музиколог Викхоф (Vickhoff et al. 2003), руководилац истраживања о добробити хорског певања на људски организам. Резултати поменутог истраживања указују на то да ритам дисања има директан утицај на активност срчаног мишића, односно да долази до постепене синхронизације откуцаја срца хорских певача – њихов пулс се успоравао и убрзавао у једнаком ритму.

Истраживања која су испитивала расположења хориста пре и после певања (Beck et al., 1999) показују да хорско певање побољшава афективно стање, смањује осећај усамљености и чини хорске певаче срећнијим. Јављање позитивних емоција током хорског певања повезано је са одређеним процесима у мозгу (Diener & Biswass-Diener, 2008), па сходно томе, хорско певање може бити одговорно и за ослобађање неуротрансмитера допамина (Salimpoor et al., 2011) чиме се ствара осећај задовољства и снижава ниво емоционалне напетости. Снижен ниво емоционалне напетости приликом хорског певања забележен је и код ученика основне школе, што потврђују налази експерименталног истраживања Овчиникове (Овчинникова, 2011). Резултати овог истраживања показују да се код деце из експерименталне групе, која су два пута недељно имала часове хорског певања и активну концертну делатност, снизио ниво емоционалне напетости и повећао осећај самопоуздања и колективизма. Ово је значајно јер је у психолошкој и медицинској литератури установљено да особе које имају развијен осећај колективизма, имају боље ментално здравље (Reis, Collins & Berschield, 2000). Тако, хорско певање, може утицати и на унапређење менталног благостања. Ово пот-

врђују и Клифт и Морисон, (Clift & Morrison, 2011) који налазе да когнитивни напори укључени у хорско певање, одвраћају пажњу певача од свакодневног стреса, те тиме побољшавају његово метално здравље.

Када говоримо о томе шта мотивише певаче да долазе на хор, поједини аутори, на основу добијених резултата истраживања, истичу позитивну друштвену атмосферу (Einarsdottira & Gudmundsdottirb, 2016), затим вољу за побољшање вокалне технике и способности читања нотног текста (Rensink-Hoff, 2009). Између осталог, уз развој вокалне технике и способности читања нотног текста који, према резултатима споменутог истраживања представљају мотиве за долазак на хор, певачи могу да усвајају и практично примењују своја музичка знања која, поред правилног начина певања, подразумевају познавање основних музичких појмова, елемената музичке изражајности неопходних за изражајно певање и фино нијансирање, карактеристика различитих музичких епоха и тако даље.

Из свега наведеног можемо закључити да се кроз заједничко деловање и сарадњу певача, ефекти хорског певања могу рефлектовати на пољу музичког развоја и побољшања нивоа металног, емоционалног и физичког благостања. Имајући ово у виду, желели смо да део наведених налаза проверимо и на нашој популацији.

Метод

С обзиром на научно доказану значајност хорског певања као делатности која, поред музичког и културног развоја, доводи до унапређења менталног и емоционалног благостања певача, имали смо за циљ да испитамо како чланови аматерских и школских хорова процењују добит од хорског певања и шта их мотивише да долазе на хор. Полазећи од овог циља поставили смо следећа истраживачка питања: 1) Шта је за чланове аматерских и школских хорова добит од хорског певања?, 2) Шта их мотивише да долазе на хор? и 3) Да ли су стечена и практично примењена музичка знања? У налажењу одговора на ова питања коришћења је дескриптивна метода, док су теоретску базу представљале области психологије музике и музичке педагогије које се баве хорским певањем и благодетима групног музицирања.

Истраживање је обављено током маја месеца, 2019. године у музичкој школи „Коста Манојловић" у Земуну и парохијском дому цркве Покрова Пресвете Богородице у Београду. Свим испитаницима је објашњена сврха истраживања и речено колико ће тестирање трајати и како ће подаци бити коришћени. Такође, испитаници су били обавештени да је испитивање анонимно, а партиципација добровољна, односно да могу да одбију да учествују у истраживању.

Пригодан узорак (N=93; 49 испитаница и 44 испитаника) је био састављен од три подгрупе: чланова аматерског црквеног хора (N=14; 11

испитаница и 3 испитаника), ученика шестогодишње основне музичке школе – ОМШ (N=36; 15 испитаница и 21 испитаник) и ученика средње музичке школе – СМШ (N=43; 23 испитанице и 20 испитаника). Ученици музичких школа су попуњавали упитник у оквиру редовне наставе хора, а чланови аматерског црквеног хора за време редовне пробе.

За прикупљање података коришћен је упитник комбинованог типа који је, од стране ауторки, формулисан за потребе овог испитивања. Упитник се састојао од шест питања, од којих су прва три питања била затвореног, а друга три отвореног типа. Испитаници су на Ликертовој скали од 1 до 5 процењивали степен важности сваке наведене тврдње које представља одређену добробит хорског певања. Наведене тврдње нису укључивале само добробити хорског певања које подразумевају развој на пољу музичке уметности, већ и оне које се тичу менталног, емотивног и социјалног нивоа. С тим у вези, испитаници су одговарали на прва два питања: „Колико је, захваљујући хору, свака од доле наведених тврдњи важна?", и „Колико се слажете са наведеним тврдњама, као мотивишућим разлозима за долазак на хор?" Даље, испитаници су одговарали на треће питање затвореног и на четврто питање отвореног типа, која су се односила на стицање и практичну примену музичких знања. Упитник је на крају заокружен са последња два питања отвореног типа, у оквиру којих су испитаници наводили шта им се допада а шта не у оквиру активности хорског певања.

Све анализе рађене су у SPSS софтверском пакету, а подаци су обрађени десктриптивном методом коришћењем аритметичке средине (M), фреквенција и процента.

Резултати

Први део истраживања бавио се питањем шта је за чланове аматерских и школских хорова добит од хорског певања. Испитаници су имали задатак да на скали од 1 до 5 процене тринаест тврдњи. Садржај тврдњи, као и аритметичке средине добијених оцена по подузорцима дате су у табели 1.

Сагледавајући налазе, уочавамо да је аматерским певачима најзначајније то што на хору стичу нова знања из музичке уметности и стилова (M=4,21), док је ученицима ОМШ најзначајније побољшавање гласовних могућности (M=4,08) и ученицима СМШ пријатно друштво на хору (M=4,19). Развијање дисциплине и смањивање страха од јавног наступа, показало се као најмање значајно у све три групе (M је ≤ 3,00).

Други део истраживања бавио се питањем шта за чланове аматерских и школских хорова мотивише да долазе на хор. Испитаници су имали задатак да на скали од 1 до 5 процене десет тврдњи. Садржај тврдњи, као и аритметичке средине добијених оцена по подузорцима дате су у табели 2.

Табела 1. Добит од хорског певања

	Захваљујући хору…	Црквени хор M	ОМШ M	СМШ M	Тотал M
1	Могу да будем у пријатном друштву	4,00	3,50	4,19	3,89
2	Могу да боље сарађујем са другим певачима	4,07	3,64	3,14	3,61
3	Могу да развијам дисциплину	3,29	3,06	2,77	2,96
4	Могу да научим нове и занимљиве музичке композиције	4,14	3,86	4,07	4,00
5	Могу често да наступам на концертима	3,64	3,67	3,49	3,58
6	Могу лакше да савладам трему и страх од јавног наступа	2,71	3,31	2,84	3,00
7	Могу да развијем и побољшам своје гласовне могућности	4,07	4,08	3,81	3,96
8	Могу да научим како мој глас функционише и како да га негујем	4,00	3,92	3,47	3,72
9	Могу да научим правилно дисање и правилно држање тела	3,93	3,42	3,16	3,38
10	Могу да стекнем нова знања из музичке уметности и да их, певајући у хору, применим	4,21	3,53	3,30	3,53
11	Могу да, певајући стране музичке композиције, упознам стране језике	3,64	3,64	3,42	3,54
12	Развијам јасан и правилан изговор текста приликом певања	4,07	3,89	3,37	3,68
13	Могу да упознам различите музичке стилове	4,21	3,89	3,79	3,89

Табела 2. *Мотиви за долазак на хор*

	Долазим на хор зато што...	Црквени М	ОМШ М	СМШ М	Тотал М
1	Тамо имам пријатно друштво	4,14	3,42	3,95	3,77
2	Тамо могу да стекнем нове пријатеље	3,93	3,69	3,70	3,73
3	Волим да певам и развијам свој глас	4,43	4,08	4,09	4,14
4	Могу да научим да правилно дишем док певам	3,86	3,58	3,05	3,38
5	Могу да побољшам ниво мог знања о музичкој уметности	4,14	3,39	3,30	3,46
6	Волим да наступам на концертима	3,71	4,06	3,88	3,92
7	Волим изазов да учим и савладам нове музичке композиције	4,57	3,92	3,53	3,84
8	Ми даје осећај постигнућа и успеха у певању	3,79	3,64	3,19	3,45
9	Позитивно делује на моје расположење	3,64	3,75	3,63	3,68
10	Развијам самопоуздање и смањујем трему	3,07	3,22	3,02	3,11

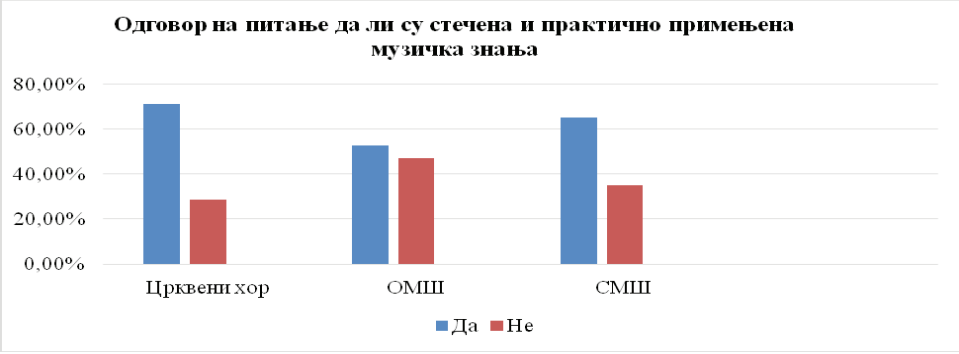
Када је у питању мотивација за долазак на хор, аматерски певачи издвајају учење и савладавање нових музичких композиција (M>4,30) и развој гласа (M=4,43), док се код ученика као важан мотив појављује развој гласа (M=4,08 код обе подгрупе) и наступи на концертима (M=4,06) код ученика ОМШ.

Трећи део истраживања бавио се питањем да ли хор доприноси стицању и практичној примени музичких знања. Аритметичке средине добијених оцена по подузорцима дате су у графикону 1.

Резултати такође показују да аматерски певачи процентуално највише тврде да су стекли и применили знања о музичкој уметности певајући у хору (71,4%), док ученици ОМШ у великој мери тврде да нису (47,2%).

Када су у питању знања која су стекли на хору, ученици ОМШ издвајају упознавање нових композиција (44,40%), правилно певање (31,25%), овла-

давање нотним писмом (25,00%) и правилно дисање при певању (31,25%). Ученици СМШ као стечена знања у оквиру хора издвајају правилно певање (33,36%), упознавање различитих музичких стилова (33,33%), познавање врста гласова и неких од одлика вишегласја (по 15,15%). Као стечена знања у хору, чланови аматерског црквеног хора су истакли правилно певање (44,44%), познавање црквених гласова и овладавање нотним писмом (по 22,22%), правилно дисање приликом певања (11,11%).



Графикон 1. *Одговор на питање да ли су стечена и практично примењена музичка знања*

Сагледавајући даље налазе, уочавамо да се ученицима ОМШ на хору допада пријатно друштво (36,10%), певање (22,22%), партиципација на јавним наступима (13, 89%), тимски рад (13,80%), све (11,11%) и наставник (2,78%). Ученицима СМШ се, према налазима истраживања, на хору допада то што имају пријатно друштво (55,56%), певање (22,22%), извођење нових композиција (14,81%) и наставник (7,41%). Члановима аматерског црквеног хора се допада то што имају пријатно друштво у хору (61,54%), затим могућност упознавања црквених гласова (23,08%), развој гласа и све (по 7,69%).

Резултати показују да се ученицима ОМШ у хору не допада наставница (34,0%), недисциплина (30%), ретке промене репертоара (14%), недовољно вежбање (12%) и реткост наступа (10%). Ученицима СМШ се у хору не допада недисциплина (53%), недовољно вежбање (26%), наставница (16%) и реткост наступа (5%). Члановима црквеног аматерског хора се не допада недисциплина (35%), недовољно вежбање (30%), застарео репертоар (17%), непоштовање диригента и нервоза чланова (по 9%).

Дискусија и закључак

Резултати показују да највећу добит од хора имају чланови аматерског црквеног хора. Према мишљењу целокупног узорка, упознавање нових композиција и развој гласовних могућности јесу најзначајније добробити хорског

певања. Такође, за све три групе, најважнији разлог за долазак на хор представља развој гласовних могућности. Оно што се показало као најмање значајно у свим групама, јесте развој дисциплине и смањивање страха од јавног наступа. С тим у вези, можемо рећи да, иако испитаници виде добит од хора, ниједна група не сматра да он има веће заслуге за развој ових немузичких способности и карактеристика.

Када је у питању стицање музичких знања, све три групе издвајају учење правилног певања. Међутим, на основу добијених одговора, увидели смо да аматерски певачи, процентуално највише тврде да су стекли и практично применили одређена музичка знања, док ученици ОМШ у великој мери тврде да нису. С обзиром да је усвајање и практична примена музичких знања један од главних задатака наставе хора, изненађујуће је да готово половина ученика ОМШ негира да је стекла било каква музичка знања на часовима хора. Анализирајући одговоре ученика шестогодишње ОМШ, наилазили смо на изјаве попут „не знам ноте", „не сналазим се добро са нотама", „тешко ми је да препознам све ноте" и слично. Увиђамо да ученици имају потешкоћа са тачним именовањем нота. Према нашем мишљењу, нису створене довољно чврсте асоцијације, то јест споне између имена тонова и њихових положаја у линијском систему. С обзиром да је схватање нотног писма један од примарних задатака наставе солфеђа и то у иницијалном основном музичком образовању, те да се хор као редован предмет појављује у другом циклусу поменутог образовања, изненађујућа је ситуација да деца и даље имају потешкоће са препознавањем нота.

Даље, на основу резултата, увиђамо да се целокупном узорку највише допада пријатно друштво на хору, што указује на постојање осећаја колективизма који се, како смо рекли, гради кроз заједничко деловање и сарадњу хориста. С друге стране, дефиците хорске делатности, према мишљењу истих, представљају недисциплина, недовољно вежбање (све три групе) и понашање наставника (ученици ОМШ). Недисциплина је велики проблем, како за диригенте, односно наставнике, тако и за хористе, јер се генеришу неповољни услови за рад. Неповољни услови могу итекако утицати на губитак времена у раду и вежбању репертоара. С тим у вези, потребно је да наставник, односно диригент, заједно са члановима хора, на самом почетку успостави правила понашања и да их се радикално држи. Даље, резултати са једне стране показују да добар и занимљив репертоар мотивише хористе, а са друге, да устаљеност репертоара, претежно иницира дефицит заједничког договора око одабира новог. С тим у вези, потребно је истакнути неопходност проналажења заједничког договора јер се његовом реализацијом остварује однос колаборације, поверења, међусобног поштовања, разумевања и љубазности помоћу којих наставник-диригент може одлично успоставити дисциплину, допринети бољој мотивисаности певача, те самим тим остварити продуктиван рад и за себе и за хористе.

Ограничења овог истраживања представља мали узорак и мали број људи у подузорцима. С тим у вези, сматрамо да би било добро реализовати истраживање и у осталим основним музичким школама и аматерским хоровима како би се повећао узорак, а потенцијално и извршила компарација са резултатима овог истраживања. Мислимо ипак да добијени резултати представљају са једне стране драгоцене информације о сагледавању добробити хорског певања, а са друге стране путоказ ка могућим променама у раду наставника, односно диригента како у погледу договора око одабира репертоара, тако у погледу интеракције са хористима. Заједничком сарадњом, креирањем осећаја одговорности, развојем вокалних способности, стицањем знања кроз упознавање и извођење музичких остварења, хорско певање, не само да поседује општи културни и друштвени значај, већ својим образовним и васпитним могућностима учествује у музичком и свеобухватном развоју сваке индивидуе.

Литература

Beck, R. J., Cesario, T. C., Yousefi, A., and Enamoto, H. (1999). Choral singing, performance perception, and immune system changes in salivary immunoglobulin A and cortisol. *Music Percept. 18*, 87–106.

Clift, S.M., Morrison, I., Vella-Burrows, T., Hancox, G., Cauldon, E., Perry, U., Holden, P., Parsons-West, C., Hesketh Moore, K., Rowland-Jones, C. & Hayes, S. (2011). Singing for mental health and wellbeing: community initiatives in England. U: Brader, A, *Songs of Resilience* (121–145). Cambridge: Cambridge Scholars Press.

Diener, E. and Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the Mysteries of Psychological Wealth.* Oxford: Blackwell.

Einarsdottira, L.S. and Gudmundsdottirb, H. R. (2016). The role of choral singing in the lives of amateur choral singers in Iceland. *Music Education Research*, *18 (1),* 39–56.

Kreutz, G., Bongard, S., Rohrmann, S., Hodapp, V. & Grebe, D. (2004). Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol, and emotional state. *Journal of Behavioural Medicine, 27*, 623–635.

Овчинникова, О. В.(2011). *Роль хорового пения в укреплении психофизического здоровья младших школьников.* Приступљено: 15. 12. 2019, https://infourok.ru/issledovatelskaya-rabota-po-teme-rol-horovogo-peniya-v-ukreplenii-psihofizicheskogo-zdorovya-mladshih-shkolnikov-2238513.html

Пожгај, Јожа (1950). *Методика музичке наставе*. Загреб: Накладни завод Хрватске.

Reis, H.T.,Collins, W., Berscheid A. E. (2000). The relationship context of human behavior and development. *Psychological Bulletin, 126(6)*, 844–872.

Rensink-Hoff, R. *Adult community choirs: Toward a balance between leisure participation and musical achievement*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. NR50379)

Шушарджан С. В. (1998). *Музыкотерапия и резервы человеческого организма*. Москва: Антидор.

Salimpoor, V.N., Benovoy, M., Larcher, K., Dagher, A. and Zatorre, R.J. (2011). Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music. *Nature Neuroscience, 14*, 257-262.

Vickhoff B., Malmgren, H., Rickard, A., Nyberg, G., Seth-Reino, E., Engwall, M., Snygg, J.,Nilsson, M., & Jörnsten, R. (2013). Music determines heart rate variability of singers. Frontiers in Neuroscience, doi: 10.3389/fpsyg.2013.00334

HOW DO STUDENTS OF MUSIC SCHOOLS AND AMATEUR SINGERS SEE THE BENEFITS OF CHORAL SINGING?

We examine what did members of amateur and school choirs see as benefits of choral singing and what motivated them to take part in it. For amateur singers, the *acquisition* of musical *knowledge* was the most important benefit of choral singing. The biggest benefit for students was the development of singing voice and pleasant companionship. When it comes to motivation, for amateur singers, the most importand motives for choral singingwere mastering new musical compositions and developing the voice, pleasant companionship and acquisition of musical knowledge. For music students, the biggest motive for choral singing was the development of singing voice and public performing. We concluded that although respondents saw benefits from choral singing, development of nonmusical abilities, has seldom been seen as one of the benefits.

Key words: choral singing, benefits, motivation, music school students, amateur singers

Драган Ашковић
Православни богословски факултет, Универзитет у Београду, Србија
daskovic@bfspc.bg.ac.rs

ДИЈАЛЕКТИКА ИНДИВИДУАЛНОГ И КОЛЕКТИВНОГ У МУЗИЧКОМ ДОГАЂАЈУ

Сажетак

У раду се разматра феномен музичког дела које из перспективе ствараоца најпре исходи из његовог личног музичког доживљаја, док се у музичком догађају слушаоцима представља и тиме претендује да буде потврђено и учињено трајним. Насупрот томе публика се са музичким делом сусреће најпре у догађају који остаје ништаван уколико код слушалаца не изазове и доживљај. Иако је стваралаштво индивидуални чин, будући да изискује потврду колектива, свако музичко дело је у суштини постављено на релацији личног и саборног.

Кључне речи: музички догађај и доживљај, индивидуално, колективно, музичка пратња

Увод

Музику као појам или феномен је немогуће дефинисати. Једино о чему се може говорити, а што је везано за музику, јесте начин на који се музичко дело испољава. Музика представља имагинарни преображај целокупног искуственог бића (искуства) у тонски догађај који изазива утисак и својеврсне музичке слике или представе као илузије (Stefanović, 1958: 198). Зато музика не може да нас упућује на то да о њој мислимо, јер човек може да мисли само о занату, техници, средствима и начину њиховог испољавања као облицима свог искуства, док о самој музици није могуће мислити. Уколико би и било могуће, онда би то сигурно била лоша музика, устројена само прерадом артикулисаног звука као ткања од тонова, а без неопходног надахнућа као јединственог и непоновљивог доживљаја.

Елементи музичког дела

Када композитор (поета) ствара, он најпре полази од свог доживљаја и транспонује га у звук. Од интензитета доживљаја и квалитета настале музике зависи колико дело може остати у нашем памћењу. Може, а и не мора бити нотирано. Насупрот композитору, интерпретатор делу приступа тако што га изводи, односно тежи да га реактуализује онако како га је композитор већ „чујно“ доживео. И један и други могу да говоре о музичком делу

само по основу начина на које се дело испољава. С обзиром на то да је музичко дело неодвојиво од догађаја који је постављен у времену, основни елемент без којег нема музике јесте ритам (ῥυθμός), од глагола ῥέω што значи ток, а представља специфично време прожето одмереним складом и пропорцијом утемељеном на (про)току времена (Senc, 1910: 832). Ритам као функција у музици је заснована на дужини, односно трајању тонова од којих зависи смисао музичког дела (Paz, 1979: 58).Ређањем тонских висина од којих настаје мелодија (μελ-ῳδία) чије је примарно значење лепо и слатко певање, јесте музичка функција конституисана тоновима различите висине (Senc, 1910: 596). Хармонија (ἁρμονία) се односи на складно спајање и (са)везивање (Senc, 1910: 122). То је функција која се конституише структуром заснованом на складу при смењивању тонова у општем смислу, док се данас односи искључиво на истовремено звучање више различитих тонова у вертикалном смислу као сазвучја и њихових смењивања. У основи термина садржи се индоевропски корен „ар" који упућује на сједињење, свезу (Булева, 2009: 17). Колико је овај феномен за Старе Грке био значајан види се по томе што су га персонификовали и уподобили личности истоимене Хармоније, рођене од потпуно супротних карактера, Ареса бога рата и Афродите богиње љубави (Zamarovský, 1985: 123). Да је у музици готово све засновано на специфичној релацији одређених супротности потврђује и феномен познатији као динамика (δύναμις). Односи се на јачину, снагу или силу. Представља сложеницу од δύο што значи два и νᾶμα, што значи отицање, изливање, кретање, ток, навлачење, одевање (Senc, 1910: 229). У физици се дефинише слично јер настаје као последица међустања двају (материјалних) тела, односно ентитета (Kurepa & Purić, 1984: 115). Зато је динамика функција која се испољава снагом и јачином тона, која се у музичком догађају мери, али само у односу на интензитет претходног тона.

Музичко дело као предмет мишљења

Када музичком делу приступамо аналитички, обично трагамо за одговарајућим појмом који је изведен из њега (дакле одређеног музичког дела). Ако такво дело постане предмет мисаоне опсервације онда се ради о филозофском приступу, али у данашњем смислу по којем је филозофија постала култ мишљења док је некада била привржености према мудрости. Међутим, уметника то не занима превише. Њега, музичког ствараоца као композитора, интересује нешто друго, а то је процес стварања музичког дела а не појам, јер је појам приликом стварања апсолутно неупотребљив. Сврха појма јесте да послужи као база ствари, дела или поступка, док при том са́мо музичко

дело никада не настаје као последица задатог пројекта.[1] Поменуто се односи искључиво на музичко дело док сам процес стварања не може бити ништа друго до последица која исходи из „доживљаја“ и то као посебне врсте интензитета и заинтересованости за свет сачињен од ствари и бића.

Музичко дело и доживљај

Неизоставна претпоставка стваралачког процеса, под условом да је присутан доживљај, јесте слобода. Али, не она слобода која се испољава избором једне од више датости. Таква слобода нема стваралачког потенцијала јер искључује спонтани стваралачки доживљај. Слобода као услов за настанак музичког дела најпре је потребна доживљају јер се он јавља увек и само „први пут“ због чега је непоновљив. А други пут, то већ није доживљај него само сећање на онај примарни некадашњи аутентични доживљај. Зато сећање на њега не може послужити као пројекат за следећи доживљај који би у себи носио стваралачки потенцијал, већ само проверен и познат образац неопходан за интерпретацију или импровизацију које су једино згодне за симулацију стваралаштва и ништа више од тога.

Колико год приликом извођења неког музичког дела настојимо на очувању његове аутентичности, то ипак у потпуности није могуће. Шта више, и приликом извођења свог личног музичког остварења, сваком новом приликом извођење ће бити другачије. Због тога онај који изводи музичко дело јесте само посредник, тумач, глумац или приказивач, будући да таква значења и садржи термин интерпретација, од латинског корена *interpres* (Ernout & Meillet, 2001: 320).

Престанком имагинарне преображеності човека као личности у којем се збива поменути доживљај настаје „отрежњење“, након којег се сагледава реалност, празнина света и бића. То отрежњење подстиче сећање, не би ли тиме била испуњена непријатна празнина (Ingarden, 1975: 12). Зато је сећање прожето веровањем да су ствари некада биле потпуније. Међутим, и поред сећања као призивања познатог искуства човек почиње да осећа празнину, јер понављањем догађаја све је даље од неопходног доживљаја. Отрежњењем, доживљај уступа место сећању које се заснива на представама о конкретној ствари или бићу. Помоћу просторног или звучног облика који асоцира на представу као предмет сећања постаје феномен који појединци поистовећују са бићем. Међутим, тешко да сећање може поседовати и онтолошки потенцијал. Будући да је интерпретирање погодно за периодично упражњавање, таква појава веома лако постаје ритуал. Његов смисао јесте консолидација учесника ради конституисања (обредне или религијске) заједнице вишег

[1] Познато је да беспрекорно урађен (школски) хармонски задатак никада не би могао да буде потврђен и проглашен за вредно музичко остварење.

реда. За разлику од ритуала који је заснован на периодичности, поетика се тако не испољава. Ако би се којим случајем тако испољавала онда би остала у границама обичне интерпретације (рапсодије). Само онда када поетски догађај у нама изазове и (поетски) доживљај, непредвиђено и ненадано, то је несумњива потврда да се ради о поетском или музичком стваралаштву вредном да у нама остави трајно сећање на доживљено поетско осећање као надахнуће. Периодично сећање на такво осећање ми реактуализујемо периодичним ритуалом не би ли га колико било поново учинили постојећим и делатним.

Магијски доживљај музике

Први, примарни, најраспрострањенији и најопштији доживљај света јесте магијски. Он настаје из жеље за поседовањем и остваривањем надмоћи над стварима или бићима. За Старе Грке магија (μαγεία) је термин који се односи на вештину, чаролију (Senc, 1910: 579). Садржи се и у терминима као што су μαγειρικός, што значи куварска вештина или μάγειρος што значи кувар. Такође се поменута основа садржи и у термину магистеријум (Magisterium), што значи мајсторско дело (Регенбоген, 2004: 318).

Магија као вештина у себи носи сва својства доживљаја. Разни уметнички доживљаји само су развој таквог доживљаја који представља имагинарну преображеност света, насталу из човекове жеље за поседовањем реалних предмета или бића, ради остваривања надмоћи над њима. Техника као магија је заснована на понављању које или усавршава или деградира (Paz, 1979: 13). За разлику од магије, поетско стваралачки доживљај света разликује се по томе што не настаје из такве жеље, него тек после стицања свести о њеној неостваривости, што је последица спонтаног доживљаја, будући да доживљај исходи само из слободе. Поета као (музички) стваралац мора бити осетљив, док осетљив човек не мора бити музички стваралац, као што то није ни маг, дакле онај који поседује знање и вештину. Такво његово осећање уступа место магијском искуству, представи о предмету, а ова постаје орган практичне акције препознавања и присвајања. Поете као ствараоци, за разлику од филозофа, техничара и научника, своју моћ извлаче из себе. Да би стварали њима није довољно само да поседују одређену количину искуства и знања као што је то случај са инжињером или шофером. Ствараоцима је потребна унутрашња снага која се стиче искључиво захваљујући подвигу и тешком напору самоочишћења (Paz, 1979: 61).

Осећање поете као композитора јесте исходиште његовог језика изражавања који се збива у њему самом. Одатле исходи како мотив тако и садржај стварања дела, тј. предмета који нема практичну корист и намену, чија сврха и садржај нису то да буде употребљен, него своју сврху и садржај добијају тек у доживљају. Иманентни циљ дела као предмета је доживљај. А

реалном предмету пошто га је магија хуманизовала и имагинарно преобразила, даје циљ да служи човеку практично, да замени човеков рад и да носи у себи човекове мисли и тежње. За разлику од слободе која се испољава избором једне од датости, значајнија је човекова слобода која представља акт одлуке. Зато је она најнепосреднији облик супростављања природној нужности, што представља тежњу ка надприродном. Природи бића није својствено да се увек понаша према својој одлуци. Биће се најчешће понаша аутоматски, док је његова природа аутоматизам, односно рефлекс (спонтаност). Зато је понашање по одлуци, а мимо аутоматизма или супротно аутоматизму, натприродност (али само) у могућности.

Поетски (стваралачки) доживљај музике

Стварање музичког дела никада се не може испољавати искључиво упражњавањем вештине, умећа, теорије или науке о уметности, јер би у том случају врхунска уметност била или свирање лествица или решавање (хармонизовање) задатака на основу научне оспособљености. Жељу за магијским доживљајем као жељу за надмоћи над предметом подржава нада заснована на представи о имагинарном предмету, односно на сећању на некадашњи магијски доживљај. Зато је магијски доживљај онемогућен поседом, а поетски доживљај онемогућен само својом ограниченошћу. Та завршеност је означена формираним уметничким искуством које је једнако уметничкој испражњености. Магијски доживљај је уобличен знањем и науком, уметнички преосталим знањем заната, теоријом, естетиком или техником, као свешћу о празној предметности уметничког дела и искуством о уметничком доживљају. Тој претпоставци је потребно осећање, односно надахнуће које као опште, не постоји. Зато је сваки доживљај као последица надахнућа специфичан. Поетска осећајност се разликује од обичне не по интензитету (напротив, обична зна бити, а најчешће и јесте, интензивнија), него по квалитету. Ако музичко дело не претендује да се преобрази у драмско (позоришно), онда му нема друге алтернативе осим неисписане странице (Paz, 1979: 63). Шта више, и када ћутимо разлог томе није што немамо шта да кажемо (испољимо), него зато што немамо начина како да се изразимо.

За науку је довољно то што се предмет њене анализе може мерити, представити у координатном систему и бити предмет одлуке, намере, акције. Зато њен успех зависи од технике као облика и степена достигнућа. Техника је судбоносна кад је човек сведен на само искуство, на искуствено биће којем је непознат феномен превазилажења самог себе. Међутим, у доживљају не игра улогу намера, него осећање као надахнуће које се јавља у реалном времену, а из којег исто тако, а можда и загонетније ишчезава.

Осећање је засновано на имагинарно преображеним стварима и бићима, док таква имагинарно преображена бића као илузије не постоје у објектив-

ној реалности, него само у машти. Зато је човекова машта најефикасније средство у борби против бесмисла свих врста (Тошић, 2018: 21). Јер, осећање није однос према свету, него према својој машти, односно према себи. Чисто осећање и уопште осећање не постоји осим као појам о осећању, док појам није део осећања, него део искуства. Постојање модела као основ за универзалност искуства у стваралаштву не може много допринети. Осећање не поседује универзалност. Оно што као универзалност приписују осећању није универзалност осећања, него сећање на осећање што данас представља естетику.

Уметник који је стварао уметничко дело није тим делом хтео постићи лепо уопште, апстрактно лепо, универзално лепо, јер су апстрактно и универзално термини које је свест извела из искуства представа о реалној ствари опште, као појам категорија свести. А свешћу се руководи само намера којом је човек у моменту слободе (а не доживљаја) усмерен ка предмету. Композитор пак није никаквом намером могао створити дело, јер оно што би он хтео, може да се догоди само у слободном чину и у емотивном стварању. Његово хтење је спонтано емотивно стварање.

Индивидуалност је феномен искуственог бића или навикно-искуственог бића, тј. бића које је организам навике и искуства. Човек као живо биће је живот навике и искуства. И као што је искуствено биће услов за индивидуалност, имагинарну преображеност реалног света и самог бића човека, тако је занатско искуство (навикно аутоматско) знање заната услов за уметност. Тиме је уметник (интерпретатор) везан за прошлост која нам је доступна само на основу сећања, памћења, из којег и исходи све оно што је везано за музику. Зато Мнимосина (Споменка), дакле сећање или памћење рађа Музе, као девет персонификованих осећања потребних да би музички догађај у публици изазвао усхићење и тиме (од публике) био потврђен као трајан.

Наука о индивидуалности би морала бити заснована на искуству и из њега развијена. А искуствене представе апстракције указују на реалне ствари и бића, о њима говоре и на тим предметима бивају доказане као истините. Једине представе о индивидуалности јесу представе о имагинарном предмету. Те представе нису исте ни са једним реалним предметом, јер оне нису истина реалности, те не могу бити доказане показивањем, немају универзалну онтичку основу у свету. Зато наука о индивидуалности никако не може имати своју праксу нити примену, као ни у уметности.

Музички доживљај света

Доживљај света је феномен који мора имати своје реално биће. Као што свака радња, збивање или стање мора имати свог носиоца, тако свако биће има своје феномене. Музички доживљај света је феномен оног реалног бића

које називамо: биће музичког искуства или искуствено биће музике. Егзактан говор је онај којим је могуће показивањем конкретног примера доказивати, док би егзактан говор о музици био онтологија музике. Међутим, онтологија музике је заправо учење о бићу музичког искуства, а не о самој музици. Биће музичког искуства је биће које има органске формиране представе о музици, а органски формиране представе делују природним аутоматизмом без потребе да у том деловању буду под контролом свести, тј. да буду у кругу пажње као њен предмет.

Биће музике је имагинарно, оно постоји само у машти, а то значи, само у моменту доживљаја, индивидуалности, јер музика није универзални концепт у смислу да све културе њиме означавају исту ствар, већ је пре културни и друштвени конструкт који у различитим контекстима добија ново или различито значење (Bleking, 1992: 18). Музика није биће које би могло да постоји у свету и за које би, према томе, могао да постоји неки предмет. Зато је једина објективна реалност наспрам музике само тишина.

Није случајно да је након сваког религијског обреда у многим цивилизацијским епохама почињало весеље у којем је народ радосно играо и певао. Терминологија која се односи на збивања и радње у оваквим догађајима само потврђује колика је важност придавана народној саборности. Играње кола или ора засновано је на израженој активности стопала, односно захваљујући могућностима које најпре пружа Ахилова тетива. Дакле, они који се ухвате у коло, они стопалају, јер је на томе засновано коло. Није случајно да се приликом играња као израз посебне врсте усхићења веома често (обавезно) може чути извик: опа, или *е*j, опа. Основни услов за лепо и добро коло јесте да играчи имају изражен осећај за пратњу, односно да саосећају једни друге и да се прате. Иако играчи обраћају пажњу на свираче, ипак се и једни и други равнају према играчима. Не иде, а често је и немогуће, да играчи прате свираче. Тако је и у балету. Дакле, у музичком догађају основни услов јесте пратња, која се испољава између свих учесника.

Да је осећај за пратњу неприкосновен приликом музицирања знају сви певачи и свирачи. Свако ко има искуства у хорском певању сигурно се сећа честих прилика када је потребно да хор или део хора „улети“ после неке значајне паузе. То место се обавезно посебно увежбава. Чест је случај да диригент обавезно „враћа“ хор јер неко пева према свом личном тумачењу његових покрета. Насупрот томе, такво место се „безбедно“ пролази само онда када се певачи усредсреде више на ослушкивање и праћење једни других неголи уколико певају према покрету диригента. Утисак је да ће диригент пре прихватити прву ситуацију.

Управо важност истанчаног осећаја за пратњу потврђује и значење имена једне од девет муза познатије као Калиопа, односно на грчком Καλλιόπη. Њено име јесте сложеница од речи καλλί што значи лепо, добро (Senc, 1910: 468); и речи ὀπᾰδός што значи пратилац, опадач, оговарач (Senc, 1910: 664). Дакле, Муза Калиопа јесте персонификација истанчаног осећања

као надахнућа за лепу и добру пратњу, понесену музичким усхићењем. У западноевропској традицији представљена је као лепа девојка која држи свитак епског певања што у суштини не одговара значењу њеног имена. Мада, будући да је западна традиција склона опредмећеном изображавању неизобразивих осећања или доживљаја, другачије и није могла бити приказана. Дакле, музички догађај који је заснован на таквом осећају за пратњу јесте коло, оро. С обзиром на то да је коло засновано на стопалању (приликом којег се често извикује опа) није случајно да се и обућа коју играчи носе приликом играња назива опанак, а повез око струка за који се играчи међусобно држе, што им ствара специфичан осећај превазилажења природног кретања и ходања по земљи, опасач. Управо је зато у античком периоду највише и најинтересантније приказивана Ники (Νίκη, Victoria), богиња победе, као осећање правдољубивости заогрнуто атрибутима људске личности (Paz, 1991: 15). Овакав персонификован начин представљања јесте привилегија само песника. Само догађаји као што су победе, било у борбама, уметничким или спортским такмичењима могли су да изазову осећање неизмерне радости и ликовања. Зато је богиња Ники најчешће изображавана како игра скоро недодирујући стопалима земљу. Јер, оно што човека највише подстиче на музички догађај као плес, што га усхићује на игру, односно коло као испољавање радости и ликовања јесте победа и то посебно она захваљујући којој је избегнута извесна погибао (Zamarovský, 1985: 232).

Термин којим се указује на играње као плесање у колу или ору, а у славу богова посебно Дионисову, као *(по)скак(ив)ати*, свечано плесати, веселити се, славити, величати јесте грчки глагол χορεύειν, χορεύω (Senc, 1910: 1005).

Његов еквивалент на црквенословенском језику јесте: ликовати, ликовствовати (Дьяченко 1899: 283). Именица ликъ (χορός) и сродни глагол ликовати у индоевропским језицима имају више међусобно блиских значења: играње, певање, плесање, скакање, громко узглашавање (Фасмер, 2004: 495). Због тога се у књигама на црквенословенском језику уместо израза хор може срести ликъ. Та чињеница указује на грчко схватање и значење термина хор. Они који учествују у хору, а који играју, свирају и певају, уствари ликују – ликовать, ликую, што одговара предању да су у античкој традицији исти учесници у хору истовремено и певали и свирали и играли.

За разлику од овакве врсте плеса, постоје и друге. Плес који није заснован на могућностима наших стопала и који се заснива на могућностима других делова људског тела познатији је као трбушни, при којем плесачица наступа боса. Приликом таквог плеса основни покрет који се остварује заснован је на могућностима стомачних мишића, при чему стопала ни у чему не могу помоћи, јер приликом таквог плеса непомично се стоји са оба стопала на поду (земљи). У таквом „музичком" догађају изостаје узвик или извик као што је: опа! Усхићење које она изазива углавном је засновано на еротској жудњи коју изазива код присутног дела публике који су очима

упрти искључиво на њу, али не и на међусобно присутне. У овој врсти плеса представљеној као доминација појединца свака врста пратње би била сувишна будући да се играчица самостално извија како би изазвала што већи нагонски набој. Дакле, и ова пракса сведочи да еротику не изазива саборно, колективно него индивидуално плесање. Будући да свака плесачица на свој начин плеше, учествовање више њих би имало другачију поруку. Насупрот овој пракси у колу је кључно осећање заједништва у којем нико није први осим онога што води, односно (само) усмерава кретање кола, при чему су сви једнаки, што потврђује чињеница да у сваком тренутку могу сви да се гледају у лице.

Интересантно је да и приликом извођења катā (замишљених борби у борилачким спортовима као што је карате) и спаринга, докле год међу учесницима постоји пратња, саосећање према другоме, то није борба. Када тога нестане, онда не само да се ка́та, него и плес могу претворити и преобразити у сурову борбу, као што је борба гладијатора. Ако се на пример у гладијаторским борбама осети или примети плесни однос, тада разуларена публика негодује јер препознаје глуму у симулираној и привидној борби. Дакле, извик опа, као пратња, однос и саосећање према другоме, негира и премошћује борбени потенцијал плеса у животворно коло или оро, у којем се кличе: опа, опа. Зато се у многим нашим крајевима за највећи грех сматрало када неко растури коло. Насупрот томе, уколико се у политику као вештину рационалног и аргументованог одлучивања и управљања унесе са-осећајност, онда то постаје вера – завет, који приличе пре песницима или пророцима неголи владарима.

Закључак

Музичко стварање је необјашњив процес у којем појава музичког дела кроз адекватан догађај добија своју посебност, егзистенцију, а тиме и онтолошку специфичност, што мора бити потврђено доживљајем. Иако се тај процес испољава и почиње првенствено из индивидуалности његовог аутора, немогуће је маргинализовати улогу публике као крајње инстанце која музичком делу кроз догађај даје неопходну потврду. Будући да је сваки композитор преносилац колективног памћења, стваралаштво је ипак колективни чин, јер индивидуално стваралаштво не би имало виталности да одоли непостојању из којег исходи. Будући да стваралаштва нема без сећања, дакле консултовања прошлости, и само сећање је у суштини колективни чин. То се изразито види у случају када су у питању кључне и непоновљиве ствари у животу, као што су наше рођење и смрт којих се сећају само наши преци или потомци. Зато се живот свакога од нас завршава скупом на којем се изјављује слава му или вјечнаја памјат, што је у суштини исто, јер по речима Иве Андрића, највећа је част човеку да буде достојно сахрањен у сећању

својих потомака што се једино потврђује певањем (1981а: 31). Дакле, индивидуално сећање није делатно зато што индивидуа без „другог“ не одолева непостојању, пролазности, па самим тим и нема потенцијала да музичким или каквим другим стваралаштвом превазилази извесност индивидуализма, као нереализованог и непотврђеног постојања. Тај потенцијал има само колектив или публика. Најбољи пример таквих заједница су саборни музички догађаји: коло, оро, хор, оркестар, солиста наспрам публике, а то је већ и религијски феномен заснован на машт(арија)и и певању у којем је обраћање другом главни принцип (Paz, 1991: 12).

Литература

Андрић, Иво (1981а). *Историја и легенда*. Београд: Просвета.

Андрић, Иво (1981б). *Уметник и његово доба*. Београд: Просвета

Bleking, Džon (1992). *Pojam muzikalnosti*. Beograd: Nolit.

Булева, Марияна (2009). *Идеята за хармония (върху старогрьцки, византийски и латински текстове)*. Астарта: Българска, първо издание.

Дьяченко, Григорый (1899). *Полный церковно-славянскый словарь*. Москва.

Ernout, Alfred & Meillet, Alfred (2001). *Dictionnaire étymologique de la langue latine – histoire des mots*. Paris: Klincksieck.

Zamarovský, Vojtech (1985). *Junaci antičkih mitova* (*leksikon grčke i rimske mitologije*). Zagreb: Školska knjiga.

Ingarden, Roman (1975). *Doživljaj, umetničko delo i vrednost*. Beograd: Nolit.

Kurepa, Milan i Purić, Jagoš (1984). *Osnovi fizike – mehanika i molekularna fizika sa termodinamikom*. Beograd: Prirodno matematički fakultet Univerziteta u Beogradu.

Paz, Oktavio (1991). *Drukčije mišljenje*. Novi Sad: Svetovi.

Paz, Oktavio (1979). *Luk i lira*. Beograd: Kultura.

Регенбоген, Арним (2004). *Речник филозофских појмова* / основали Фридрих Кирхнер и Карл Михаелис: потпуно изнова приредили Арним Регенбоген и Уве Мајер, превео Александар Гордић. Београд: БИГЗ.

Senc, Stjepan (1910 Treće reprint izdanje Zagreb 1991). *Grčko-hrvatski rječnik za škole*. Rijeka: Tiskara.

Stefanović, Pavle (1958). *Tragom tona*. Sarajevo: Svjetlost.

Тошић, Владимир (2018). *Речи о музици*. Београд: ФМУ.

Фасмер, Макс (2004). *Этимологический словарь русского языка*. Перевод с немецкого и дополнения академика РАН О. Н. Трубачева, 4-е издание, стереотипное. 2 том. Москва: Астрель-Аст.

DIALECTICS OF INDIVIDUAL AND COLLECTIVE IN A MUSICAL EVENT

In the process of its creation, a musical work usually goes through a phase of event and experience. Only then do the conditions appear for it to become an object of remembrance and re-actualization. However, by remembering or repeating a musical work, it is possible

to arrange only an event, but not the primary authentic experience that has remained in us as a memory of emotion (experience). Considering that a musical event is related to the collective, and a musical experience is a matter of personal exaltation, therefore, every musical work is placed in the relation between individual and collective.

Key words: musical event and experience, individual, collective, musical accompaniment

IV. МУЗИЧКО-ПЕДАГОШКЕ МЕТОДЕ

IV. MUSIC TEACHING METHODS

Marzena Kaminska
The Stanislaw Moniuszko Academy of Music in Gdańsk, Poland
marzenakaminska@autograf.pl

POSSIBILITIES OF THE USE OF EMIL JAQUES-DALCROZE'S METHOD AND ELEMENTS OF MUSIC THERAPY AND CHOREOTHERAPY DURING THE CLASSES WITH SENIORS

Summary

The article deals with the topic of the possibility of using the Emil Jaques-Dalcroze's method and elements of music therapy and choreotherapy in music and movement classes with seniors. At the beginning of the article a short description of the senior age with the particular compliance of so-called "good way of ageing" is characterized. Then, the possibilities and main aims of the Eurhythmics of Emil Jaques-Dalcroze's with the elements of music therapy and choreotherapy in class with seniors will be presented. The main aim of these kind of classes is to improve the quality of seniors' life and support their psychomotor development, which is treated as the prevention of the ageing processes. The article is illustrated with the description of various kind of exercises, which can be used during the work with seniors, and with photos of seniors' classes run by the author. The summary includes information about the possibilities of Dalcroze's Eurhythmics as a method of comprehensively developing human in terms of his ability and predispositions, musical, motoric and intellectual.

Key words: Dalcroze, music therapy, choreotherapy, seniors, movement

Introduction

The subject of ageing and old age is the scientific area of research in many sciences, such as: pedagogy, psychology, sociology, economics, social policy and demography. The subject of considerations, dictated by demographic changes, concerns changes in the elderly age in the areas of such aspects as: life attitude, development opportunities, adaptation and assimilation to the end stage of life of the elderly (Fabiś, Wawrzyniak and Chabior, 2015: 42–44). Old age is usually called the third age, senior age and applies to people over 60.

The phenomenon of old age as a specific phase of the human life has evolved over the centuries, in terms of life expectancy, changes in social roles and tasks that were attributed to people during this period of life. The literature on this issues includes a complementary approach to old age and contains the following aspects:

- physical
- psychological
- socio-cultural (Fabiś, Wawrzyniak and Chabior, 2015: 45).

Ageing is the common and natural life process. It is a gradual process and leads to a decrease in vitality and immunity. This process is involutionary, leads to weakening of the functions of various human organs and systems, and ultimately to death (Fabiś, Wawrzyniak and Chabior, 2015: 46). But it is the most unexpected thing in our life, which can happen to people. During this process we can observe spontaneous changes, irreversible and adverse from an individual's point of view. We can observe the effects of these changes in many life spheres:

- physical efficiency
- psychical efficiency
- social activity (*Fizjologia starzenia się, Profilaktyka i rehabilitacja*, 2013: 4).

These changes appear gradually and they can stratify. In general we can distinguish two periods of human life:

- Development period – *essential life span* – growing, maturing and reaching the highest level of biological efficiency;
- The period of worsening of the homeostasis and efficiency of the organs – reduction of the possibilities of the load disposition, limit of the life functions, increasing of sicknesses and finally death (*Fizjologia starzenia się, Profilaktyka i rehabilitacja*, 2013: 1-3).

From the individual point of view the ageing process can be:

- better – which means beneficial;
- worse – which means adverse (*Fizjologia starzenia się, Profilaktyka i rehabilitacja*, 2013: 3).

We can extract the criterion of so-called „good way of the ageing process" (*Fizjologia starzenia się, Profilaktyka i rehabilitacja*, 2013: 3-4) as:

- physical absence of diseases;
- good physical and intellectual efficiency;
- psycho and social activity;
- presence of activating factors;
- possibility of self-esteem of the "ageing process" (*Fizjologia starzenia się, Profilaktyka i rehabilitacja*, 2013: 4).

Due to psychophysical and social changes in the senior ages people are afraid of:

- chronic diseases;
- senility;
- memory impairment;
- senile dementia;
- helplessness;

- addiction to the help of other people (*Fizjologia starzenia się, Profilaktyka i rehabilitacja*, 2013: 7).

To improve the quality of seniors' life, it is necessary to support their psychomotor development, used as prevention of aging processes. This is why the Universities of the Third Century were established. They have a rich educational schedule for seniors. The reasons for creating these institutions were among others (Steuden, 2011: 93-99):

- increase of statistic life length as an increase of the elderly population;
- helplessness and lostness of older people facing rapid civilization changes;
- the need to understand the elderly, regarding understanding life in a changing reality and adapt them to changes;
- the need to include older people in lifelong learning.

The University of the Third Age in Gdynia was established in 2004, there is also included the Centre of Seniors' Activities. This institution's activity is based on (http://www.cas.gdynia.pl):

- understanding of the seniors and their needs;
- flexibility of offered programme;
- openness to innovative initiatives, strengthening the activities of seniors;
- building a common Senior Support System based on a strong local partnership network.

The main assumptions of the Centre of Seniors' Activity in Gdynia are:

- coordination of the tasks for seniors, for example culture, cognition, health, integration and entertainment activities;
- care, cooperation and substantive and financial support of 23 Gdynia Senior Clubs;
- promotion of the healthy lifestyle, organization of free time (for example preventive gymnastics, trips, integration meetings, projects based on various activities);
- involving seniors to introduce new initiatives and ventures;
- information activities for seniors in various forms (http://www.cas.gdynia.pl).

Eurhythmics with the elements of the music therapy and choreotherapy classes – characteristics of the activities[1]:

Rhythmics with the elements of music therapy and choreotherapy classes with seniors in the Centre of Seniors' Activity in Gdynia have been organized since 2016. During these activities I use Jaques-Dalcroze's Eurhythmics method and

[1] The concept of the class was developed by Marzena Kamińska; the tasks from the method of Emil Jaques-Dalcroze, Carl Orff, music therapy and choreography are included.

elements of music therapy and choreotherapy. These activities are led in group, in musical-movement form. Thanks to the use of the movement form, there appear possibilities of oxygenating cells and supporting the respiratory and circulatory systems. Common action in a group improves the mood, integrates the group and strengthens faith in one's own abilities. In this kind of action, the participants of the classes can unite, making music brings them closer to each other, and thanks to the use of music – it is possible to spend a pleasant time. All exercises in individual or common forms can be adapted to the capabilities of the group and its current psycho-motor form.

These classes include three kinds of activities: musical, intellectual and physical.

Musical activities:

- exercises that increase sensitivity to elements of music;
- singing songs;
- learning dances (especially integrating dances);
- learning simple movement interpretation of music as the active listening to music;
- exercises developing musical and movement imagination and creativity;
- using the tasks from active music therapy, e.g. movement or instrumental improvisation;
- using the tasks from receptive music therapy – e.g. projection and imagination techniques (visualization) and relaxation techniques.

Intellectual activities:

- exercises to improve human cognitive processes with particular emphasis on memory efficiency;
- exercises to improve concentration;
- exercises to improve both musical and general attention and memory;
- exercises to improve and make the response quicker;
- exercises supporting orientation in space;
- exercises of different kinds of coordination, e.g. motor coordination, hearing-movement coordination, visual-movement coordination;
- inhibition and incitation exercises (characteristic for E. Jaques-Dalcroze method), which make the nervous system more efficient.

Physical activities:

- movement exercises to improve physical coordination;
- movement exercises to maintain general agility;
- movement form to oxygenate the body.

Structure of the classes

1. Breathing and gymnastic exercises;
2. Musical "Introduction" in few languages – a song for "Welcome";
3. Task sensitizing to elements of music;
4. Inhibition-incitation exercise;
5. Activating–Movement improvisation/movement etude/instrumental improvisation exercise – in the whole group/in a small group/in the pairs/individual forms;
6. Singing (not every class);
7. Integration dance/spatial and movement interpretation of music;
8. Music therapy exercises: for example, receptive music therapy–with the use of projection and imagination techniques (visualization)/story with the music/emotion exercise/relaxation exercise;
9. Musical "Goodbye" in a few languages–a song for "Goodbye".

The examples of the classes:

1. Musical introduction in a few languages

Singing a welcoming melody in a few languages.
Text:
"Hay, halo, bonjour, Gutten Tag,
Welcome, welcome, welcome welcome,
Buenos dias, Buenos dias,
Dzien dobry."

2. Short breathing and gymnastic exercises

The exercise with the music recording in slow tempo, with relaxing character.

- Putting the arms up and down, breathing deeply;
- Doing head circulation/shoulders circulation;
- Opening and closing the chest;
- Doing hips circulation/right leg circulation/left leg circulation;
- Standing on one leg with eyes closed.

3. Exercises with the break in music and the awareness of the particular parts of our body

The exercise can be done with music improvisation – playing the piano by the leader. All participants walk around the class, when break in music appears and the leader says the name of one part of the body – all participants have to find a partner and touch the given body part of their partner (picture 1).

Picture 1. Reaction for the particular part of the bodies (beck, etc.)

4. Tasks for the music elements

A. Exercise for the registers/sound of music:
The exercise can be done with the use of music improvisation – playing the piano by the leader. In this exercise we can use the balloons. Before this exercise – all participants have to blow up the balloons.

All people walk around the class and:

- when they hear the sound or chords in higher level – they wave or swing the balloons over their head;
- when they hear the sound or chords in the middle level – they have to find a partner, stand back to back with keeping their own balloons on the waist level;
- when they hear the sounds or chords in lower level – they all have to stand in a big circle and play on the balloons, keeping it low.

B. Exercise for the metrical accent:
The exercise can be done with the use of music improvisation – playing the piano by the leader. In this exercise we can use the balls. All participants stand in the big circle.

When they hear 2/4 measure – they give the ball to the left side.

When they hear 3/4 measure – they give the ball to the right side.

When they hear 4/4 measure – they throw the ball to the person in front of the given person in the circle (picture 2).

Picture 2. Reaction for the metrical accent with the use of the balls

5. Inhibition-incitation exercise

This kind of exercise is specific for the Emil Jaques-Dalcroze method. The exercise can be done with the music recording in moderate tempo with marching and stimulating character. It is possible to use the passwords, which shows or prompts the activities, we can use numbers or passwords such as: Hip, Hop, Hep, Hup, etc.

All participants walk around the class and react to the following passwords:

1st version

STAMP or ONE or HOP – all people do 4 stamps;

THIGH or TWO or HIP – all people clap their own hands 4 times on their thighs/legs;

HAND or THREE or HEP – all people clap their hands 4 times;

HEAD or FOUR or HUP – all people sway their head from side to side saying the phrase "tick-tock" 4 times.

2nd version

SEQUANCE – all people do the sequence from the beginning to the end (for example, from down to up or from 1 to 4).

SEQUANCE INVERSION – all people do the sequence from the end to the beginning (from up to down, from 4 to 1).

6. Activating exercise – Movement improvisation/movement etude

The exercise can be done with the music recording in moderate tempo when we want to activate participants in slower tempo or with the music in faster tempo, when we want to activate them faster, more. This exercise can be done with the Chinese sticks (two for one person) or other requisite (for example, balls, materials, elastics, brushes, which can help to activate the movement).

Movement improvisation

1st version

Participants stand in front of the leader (or in the pairs) and repeat different kinds of movement after him/her. They follow him/her (picture 3).

Picture 3. Movement improvisation in pairs with the balls

2nd version

Participants improvise movement with the use of some requisites. It is possible to use free improvisation (picture 4).

Picture 4. Free movement improvisation in a group with the use of the balls and materials

Movement etude

3rd version

All participants stand in the circle. One person improvises some kind of movement, according to his/her idea, the rest of the group takes the movement and repeats it in the same time. Then, the person who invents the movement (the leader in this moment) passes the turn to the next person.

7. Integrating dance "SPECKNERIN"[2]

All participants stand in a big circle, count to two, etc. It will be their first pair, and then they turn back to other person and it is their second pair. The structure of this dance is the stanchion of the refrain. In movement the verses are different but the refrain is always the same. Description of the dance:

I. **Verse**

All participants hold hands and walk in the circle, opposite to the clock direction.

Refrain

4 steps to the middle of the circle, 4 steps back, this figure is repeated 2 times.

II. **Verse**

All participants do withdrawal step and delivery step in the same direction, but theirs body is set to the middle of the circle.

Refrain

The same as the previous one.

III. **Verse**

All participants do interlaced step.

Refrain

The same as previous one.

[2] Specknerin is an English integrating dance, it means dancing in the circle. This choreography was prepared by M. Kamińska. It is based on the workshops „Dances in the circle" and on the recording founded in public media.

Interlude

All people create first pairs.

IV. **Verse**

All participants dance in the first pairs in small circles, with the change of the direction.

Refrain

The same as the previous one.

V. **Verse**

All participants create the second pairs and dance in small circles, with the change of the direction.

VI. **Verse**

All participants do interlaced step.

Refrain

The same as the previous one.

Interlude

All participants create two circles: people with number 1 – stay in the outside circle, people with number 2 – enter inside and create a smaller circle.

VII. Verse

All people dance in two concentric circles, each of them moves in a different direction.

Refrain

The same as the previous one.

VIII. Verse

All people return to their circles, and they dance in two concentric circles, changing the direction (opposite direction).

Refrain

The same as the previous one.

IX. Verse

All participants do interlaced step.

Refrain

The same as the previous one.

8. Movement interpretation

In this area it is possible to create participant's own movement interpretation of music. The main goal is to illustrate music, show emotion, with the consideration of music piece structure. It is possible to use the requisites and do movement interpretation with these elements. For example, when we use the foil we can walk in the circle, steps inside of the circle and back, wave with the foil, put the foil up and down, turn around holding the foil, etc. (picture 5).

Picture 5. Movement interpretations with the use of the foil

9. Relaxing exercise

In this area it is possible to use all kind of relaxation music to do relaxing exercises. Various types of massages with the requisites (balloons, balls, sticks, gloves, etc.) work well. Below I'm presenting the exercise with the use of vocal-instrumental music recording by female and male duet voices.

All participants find the partner and stand in pairs in front of their partner, holding his/her hands, listening to music and following the voices. All pairs have to set out who will react to the female voice and the male one as a leader during listening to music. They listen to music with closed eyes, and react to the male (the first person from the pair) and the female (the second person from the pair) voice. This exercise can be called "some kind of hands dance" (picture 6).

Picture 6. Relaxing exercises "magic hand" or "follow me"

10. Musical Goodbye in few languages

Singing the goodbye melody in a few languages.

Text:
"Hay, au revoir,
Auf Wiedersehen,
Goodbye, goodbye, goodbye, goodbye,
Adios, Adios,
Do widzena".

Conclusion

Senior age is a period of life associated with a slowdown of psychophysical processes. The presented eurhythmic classes with elements of choreotherapy can be used to prevent or slow these processes down. This activity positively influences on the improvement of both music, movement, visual and general memory. Common action in a group and experiencing the music integrate people and improve the well-being of participants.

References

Fabiś, A., Wawrzyniak, J. K., Chabior A. (2015). *Ludzka starość, Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej* [*Human oldage, Selectedissues of socialgerontology]*. Krakow: Impuls.

Fizjologia starzenia się, Profilaktyka i rehabilitacja (2013). Redaktorzy Naukowi: Marchewka, A., Dąbrowski, Z., Żołądź, J. A. [*Ageingphysiology, Prevention and rehabilitation,* Scientic editors: Marchewka, A., Dąbrowski, Z. and Żołądź J.A.]. Warszawa: PWN.

Steuden, S. (2011). *Psychologia starzenia się i starości* [*Psychology of ageing and oldage*]. Warszawa: PWN.

Website: http://www.cas.gdynia.pl/, accessed on 20.09.2019.

МОГУЋНОСТИ УПОТРЕБЕ МЕТОДЕ ЕМИЛ ЖАК ДАЛКРОЗА И ЕЛЕМЕНАТА МУЗИЧКЕ ТЕРАПИЈЕ И КОРЕОТЕРАПИЈЕ У ТОКУ ЧАСОВА СА СЕНИОРИМА

Чланак се бави могућностима употребе Далкрозове методе и елемената музичке терапије и кореотерапије на часовима музике и покрета са сениорима. На почетку рада даје се кратак опис старијег животног доба са посебним осврtом на «добар начин старења». Затим се указује на могућности и циљеве методе Еуритмике Емил Жак-Далкроза и елемената музичке терапије и кореотерапије на часовима за сениоре. Главни циљ ових часова јесте побољшање квалитета живота сениора, психомоторни развој и превенција процеса старења. У раду су описане различите врсте вежби које могу да се користе у раду са сениорима. Приложене су и фотографије појединих вежби са часова са сениорима које је држала ауторка. У закључку се сумирају информације о могућностима Далкрозове Еуритмике као методе која свеобухватно развија човека и његове музичке, моторичке и интелектуалне способности и предиспозиције.

Кључне речи: Далкроз, музичка терапија, кореотерапија, сениори, покрет

Anna Galikowska-Gajewska[1], Gabriela Karin Konkol[1] and Nadica Spasojević[2]

[1] The Stanislaw Moniuszko Academy of Music in Gdansk, Poland
[2] MA student, Faculty of Music, University of Arts Belgrade, Serbia
a.galikowska@amuz.gda.pl ~ g.konkol@amuz.gda.pl ~ spasojevicnadica@gmail.com

THE FIRST ERASMUS+ STUDENT EXCHANGE BETWEEN THE FACULTY OF MUSIC IN BELGRADE AND THE ACADEMY OF MUSIC IN GDANSK – REFLECTIONS ON EURHYTHMICS AND MUSIC EDUCATION

Summary

The official co-operation between The Stanislaw Moniuszko Academy of Music in Gdansk, Faculty of Choral Conducting, Arts Education, Church Music, Eurhythmics and Jazz, and the University of Arts, Faculty of Music, Department for Solfeggio and Music Pedagogy in Belgrade started in 2013. Since then there has been an intensive and successful co-operation between the two academies in the form of workshops, lectures and presentations conducted by teachers from both institutions, pilot studies and mutual articles. The main focus of the mutual co-operation is music education with a special emphasis on The Eurhythmics Method by Emile Jaques-Dalcroze. In the academic year 2018/2019 the first student from Serbia came to Gdansk to study Music education and Eurhythmics program. This article will present the study program in the scope of Music education and Eurhythmics at the Academy of Music in Gdansk from the perspective of the first Erasmus+ student from Serbia. We hope that systematically familiarising Serbian students with theoretical knowledge and practical issues related to the Eurhythmics method will lead to incorporating these experiences into school practice in Serbia.

Key words: Erasmus+ program, Academy of Music in Gdansk, Faculty of Music in Belgrade, Eurhythmics, Music Education, Eurhythmics

Introduction

The co-operation between the Faculty of Music in Belgrade and the Faculty of Choral Conducting, Art Education, Church Music, Eurhythmics and Jazz of the Music Academy in Gdansk, which officially began in 2013 led to the development of the project entitled „The Impact of Dalcroze's Exercises on the Stress and Anxiety Reduction", which in the course of further extensive works of the international team (designing exercises and tasks and the selection of research tools) was modified and concentrated on the aspect of: „The Influence of Eurhythmics Method (selected tasks and exercises of Dalcroze's method) on Motor

Skills and The Sense of Pulse". Pilot studies were carried out in Belgrade in the school year 2017/2018, and their results were discussed in scientific articles: The Influence of Eurhythmics Method (Selected Tasks and Exercises of Dalcroze's Method) on Motor Skills and a Sense of Pulse (Ačić, Nedeljković, Petrović, Milanković, Galikowska-Gajewska, Konkol, Kierzkowski, 2019) and Introducing Eurhythmics Method by Emil Jaques-Dalcroze to Pupils of Serbian Music School – an International Interdisciplinary Research Project (Petrović, Milanković, Ačić, Nedeljković, Galikowska-Gajewska, Konkol, Kierzkowski, 2018). The subject matter of the conducted studies is the part of a broader international research project entitled: „Introducing Dalcroze Method in Solfege Class in Serbia".

After many years of co-operation and commitment, the Music Academy in Gdansk met the formal criteria and gained a sufficient number of points to finance mobility at the University of Arts in Belgrade (picture 1). Under the agreement of the Erasmus+ program, professors and students can share their knowledge and experiences. At the beginning of the 2018/2019 academic year, the first student from the Faculty of Music in Belgrade came to study in Gdansk.[1] The student attended the course at The Department of Music Education with a specialization in Eurythmics. Eurythmics in Serbia is almost unknown as a subject of study, so this way of work and co-operation enables young pedagogues to learn the basics of Eurhythmic and offers the possibility of incorporating Eurythmics into the system of music education in Serbia.

Picture 1. Eurhythmics classroom; workshop conducted by Serbian professors Vera Milanković and Milena Petrović in March 2019

The Academy of Music in Gdansk was founded in 1947. It started as the State Higher School of Music in Sopot. Since 1981 it has been functioning under the name of The Stanislaw Moniuszko Academy of Music in Gdansk (picture 2).

[1] During the mobility period, the student stayed at the Dom Sonata student dormitory, which is only one minute walk from the Academy. She stayed in a triple room with a bathroom, and could use the shared kitchen on the same floor. The student had the same rights as all regular students to use the exercise rooms, as well as the rooms where eurhythmics classes are held.

Eurhythmics Method was brought to the Academy in 1981. For years the Academy has played an important role in professional teaching of Emil Jaques-Dalcroze's method to its students.

Picture 2. Stanislaw Moniuszko Academy of Music in Gdansk, Yellow Building

Faculties at the Academy of Music in Gdansk are as follows:
I Composition and Theory of Music
II Instrumental
III Vocal and Acting (Specialization: Musical)
IV Choral Conducting, Church Music, Artistic Education, Eurhythmics and Jazz

Areas:
1. Artistic Education in Music Arts
Specializations:
– Music Education Integrated with English Language
– Culture Animation with Elements of Art Therapy
– Choral conducting
– Eurhythmics
– Church Music

2. Jazz and Pop Music
– Specializations:
– Instrumental
– Vocal
– Composition and arrangement

Choral Conducting, Church Music, Artistic Education, Eurhythmics and Jazz Faculty trains:

- music teachers of 1st degree music schools
- music teachers of primary and secondary schools of general education
- methodologists for teacher-training institutions: universities, colleges, higher pedagogy schools

The student of the Faculty of Music during two semesters covered the following subjects:

1. Eurhythmics (associate professor PhD Anna Galikowska-Gajewska)
2. Piano improvisation/Piano teaching (associate professor PhD Anna Galikowska-Gajewska)
3. Teaching methods of eurhythmics and solfeggio (associate professor PhD Anna Galikowska-Gajewska)
4. Eurhythmics and solfeggio teaching training (associate professor PhD Anna Galikowska-Gajewska)
5. Didactics (PhD Gabriela Karin Konkol)
6. Methodology of music theory teaching 1 (assistant professor, PhD Gabriela Karin Konkol)
7. Methodology of music theory teaching 2 (assistant professor PhD Gabriela Karin Konkol)
8. Polish language (MA Alina Żołnierkiewicz)
9. English language (MA Agata Bobras)
10. Psychology of musical giftedness (assistant professor PhD Michał Kierzkowski)
11. Voice emission (associate professor PhD Liliana Górska)[2].

Eurhythmics method

In order to summarize the most important information about The Eurhythmics method the excerpts from the following two articles: Introducing Eurhythmics Method by Émile Jaques-Dalcroze to Pupils of Serbian Music Schools – an International Interdisciplinary Research Project (Petrović, Milanković, Ačić, Nedeljković, Galikowska-Gajewska, Konkol, Kierzkowski, 2018, pp. 44-59) and Eurhythmics Method for children – teaching, entertainment and treatment (Galikowska-Gajewska, pp. 89-101) were used.

Eurhythmics is the creative method of musical education developed by a genius Swiss pedagogue – Emil Jaques-Dalcroze at the beginning of the 20th century. Is a versatile method of music education, in which the human body is the basic tool for expressing music. Dalcroze's method consists of the following components: Eurhythmics, Solfège, and Improvisation. These three elements intertwine and supplement one another, creating a multifaceted system of music education granting the access to the world of music, its exploration and experiencing it in motion. „The whole method is based on the principle stating that the theory should follow practice, that children should not be taught rules until they have had experience of the facts which have given rise to them"[3] (Jaques-Dalcroze, 2000: 63). This is the application of the following order of teaching Eurhythmics: I listen to the music, I feel, I do, I name, I keep, I remember.

[2] The student asked, on her own initiative, for the permission to follow the singing lessons in the second semester.

[3] E. J. Dalcroze, *Rhythm, Music, Education,* translated from French by Harold F. Rubenstein, published by The Dalcroze Society (Inc), 5th Edition 2000, 63.

Emile Jaques-Dalcroze dedicated his method to all those who perform on stage; that is why Eurhythmics constitutes an important link in the process of teaching professionals: musicians, dancers, actors and vocalists. Six Polish music academies[4] offer Eurhythmics courses at undergraduate and graduate levels (Petrović, Milanković, Ačić, Nedeljković, Galikowska-Gajewska, Konkol, Kierzkowski, 2018, pp. 47-48).

Eurhythmics is a group subject in which the students have the opportunity to get acquainted with certain tasks and exercises based on the link between music and movement. The students also learn the basics of piano improvisation in the service of eurhythmics. While studying the subject Teaching methods of eurhythmics and solfeggio, the students are thoroughly prepared for practical classes in the music school.

The Dalcroze's method started to be implemented in Poland already in the 1920s and the interest in this method has been constantly growing since then. This long-time Polish tradition resulted in its highest level of teaching Eurhythmics in the world. In Poland, the first stage of the professional music education is the music school of 1st degree. The pupils of the 1st, 2nd and 3rd grade attend obligatory classes of Eurhythmics and Ear Training. Eurhythmics relates to education by placing the emphasis on the co-ordination and development of the person through music and movement. During Eurhythmics and Ear Training classes pupils get familiar with the realm of music through fun-based tasks. Thanks to such approach children find complicated rhythm-metrical issues simple and clear.

The primary goal of the rhythmic education in the music school of 1st degree is the acquisition and consolidation of the theoretical music knowledge. Movement is the essential help and the most important cognitive tool in the implementation of difficult parts of curriculum in grades 1-3 (Petrović, Milanković, Ačić, Nedeljković, Galikowska-Gajewska, Konkol, Kierzkowski, 2018, pp. 47-48). Below we present the list of main types of exercises being the basis of the primary music school curriculum implementation in grades 1-3.

Eurhythmics

- Aural-motor exercises
- Motor exercises
- Dance exercises
- Reproducing music and music improvisation

It must be noted that: "during eurhythmics lessons the live music improvised by the teacher is the basis for the performance of all tasks. It is the live improvised music which inspires, motivates, stimulates and shapes the movements expressed by students during the exercises" (Petrović, Milanković, Ačić, Nedeljković, Galikowska-Gajewska, Konkol, Kierzkowski, 2018, p. 50).

[4] Eurhythmics studies of the 1st and 2nd cycle are offered by the Music Schools in Gdańsk, Poznań, Łódź, Kraków, Katowice and by the University of Music in Warsaw.

Ear Training

- Aural-vocal exercises
- Aural exercises
- Vocal exercises
- General musical knowledge acquisition

It is worth emphasising here that the implementation of the curriculum content and of this particular subject is based on the feature of movement. In turn, a song is the basic and invaluable didactic support used to familiarise the children with the world of music (Galikowska-Gajewska, 2018, p. 95).

The first Serbian Erasmus+ student at the Academy of Music in Gdansk, followed an individual course of studies in many subjects, such as: Teaching methods of eurhythmics and solfeggio, Piano improvisation and Psychology of musical giftedness. Eurhythmics and solfeggio teaching training were also one-to-one classes, so the professor could fully dedicate his attention to the student, and explain all the ambiguities in detail.

Internships

Teacher-training classes took place in the State Music School under the name of Witold Lutoslawski in Starogard Gdański (Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia imienia Witolda Lutosławskiegow Starogardzie Gdańskim) where the students took their teacher-training in the subjects of Eurhythmics and Solfeggio – six 45-minute lessons per month (picture 3). During the internship period, the student learned the theoretical aspect of the method. Initially, she observed the teacher, then she taught two subjects herself (supervised by the teacher).

Picture 3. Practical lesson with the pupils of Witold Lutosławski State Music School and the Serbian student

Music Education

As regards the subject Methodology of Music Theory teaching under the supervision of assistant professor PhD Gabriela Karin Konkol (picture 4), the student had the opportunity to observe classes in the primary school in Gdansk (Szkoła Podstawowa nr 4 imienia Króla Kazimierza Jagiellończyka – Kazimierz Jagiellończyk Primary School no 4).

Photo no. 4, Music Education classroom; after the workshop (Assistant Professor, PhD Gabriela Karin Konkol with students from Erasmus+ program)

The subject Didactics gave the students the opportunity to develop her creativity and knowledge by inventing various musical games for children. In this edition of Erasmus+ students were familiarized with the methodology of The Pedagogy of Play [*Spielpädagogik*]. This method introduced during music lessons shows how to develop musical abilities – music memory, how to train concentration and music imagination as well as musical skills. The students also worked on Active listening to music method by Batia Strauss (Konkol, 2012, pp. 315-319). This method is based on exercises for children in which listening to music is accompanied by movement, hand clapping, stamping, playing Orff's instruments or using other props. Students presented exercises and games that they designed and thus shared their experiences and developed professional assessment skills. Children learn by doing, exploring, playing and improvising. All those methods stimulate children's creativity. Moreover, each student presented the educational system of their country and the pedagogue described the music education system in Poland. The student was inspired and stimulated to work, encourage to be creative and to approach her work with children in a stimulating way.

During the second semester, the students had the opportunity to learn more about Music Learning Theory by Edwin Ellias Gordon. They acquired knowledge about the possibility of approaching music learning in the same way as learning a native language. This theory is a comprehensive method of teaching audiation, Gordon's term for the ability to imagine music in the mind with comprehension. The primary objective is the development of students' tonal and rhythm audiation. Through audiation students are able to draw greater meaning from the music they listen to, perform, improvise and compose (Konkol, 2015, pp. 85-92).

In the process of teaching the Psychology of Musical Giftedness, the student from Serbia has gained knowledge that will help her approach teaching eurhythmics in the best way. The student had the opportunity to research through reading selected literature in consultation with the professor, as well as to express her views on upbringing an education and discuss them with assistant professor PhD Michał Kierzkowski.

The student attended English language classes with a group of Erasmus students where they practised conversation and improved their English language skills. Polish language teaching was up to level A1. The students had the opportunity to learn the basics of Polish grammar and the basic conversational skills.

All these experiences that the Erasmus+ student from Serbia gained in Gdansk gave her inspiration and knowledge to use the Eurhythmics method, not only in practical work with children in Serbia, but also as a point of reference in her master's thesis.

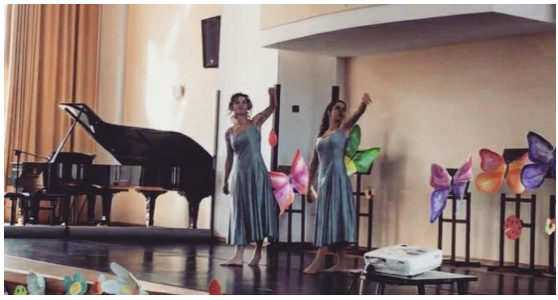
Concerts

During her studies in Poland, the student also had the opportunity to participate in several concerts:

- WINTER CONCERT FOR CHILDREN (organized by KNEM – Koło Naukowe Edukacji Muzycznej – The Scientific Association of Music Education), December 2018 (picture 5);
- PIANO IMPROVISATION CONCERT (students of Eurhythmics department), February 2019;
- POLSKA AKADEMIA DZIECI [Polish Academy of Kids] (organized by KNEM), March 2019;
- SPRING CONCERT FOR CHILDREN (organized by KNEM), March 2019 (picture 6);
- VOCAL LYRIC OF STANISLAW MONIUSZKO (voice emission concert), April 2019;
- 2 CONCERTS *MUZYKA NIE ZNA GRANIC [Music knows no boundaries],* (organized by associate professor, PhD Anna Galikowska-Gajewska), May 2019 (picture 7):

– for the pupils and their parents from the State Music School in Starogard Gdański (picture 8)
– for the teenagers and adults from the social care community centres in Starogard Gdański (picture 9)

Picture 5. Winter concert for children and Erasmus+ program students



Picture 6. Spring concert for children, associate professor
PhD Anna Galikowska-Gajewska and MA Nadica Spasojević

Picture 7. Poster for the concert „Muzyka nie zna granic”

Picture 8. After the concert „Muzyka nie zna granic" with the pupils of Witold Lutosławski State Music School and the Serbian and Turkish students

Picture 9. After the concert „Muzyka nie zna granic" with teenagers and adults from the social care community centres in Starogard Gdański and the Serbian and Turkish students

Concerts for children included an educational program: children's songs, artistic music and eurhythmics performances. Folk songs are also performed during these concerts and children have the opportunity to get to know their national identity better, and at the same time, to get acquainted with the music of other cultures and languages performed by Erasmus students. During the concerts participants sang songs, played different instruments and danced. The concerts are interactive, so the host of the concert is in constant dialogue with the children after each performance, asking them questions, encouraging them to make comments and to think critically about music and art. Participating together with the professors in the organization of these concerts, students have the opportunity to gain knowledge about how to organize a children's concert in the most effective way in terms of suitability and quality, which is important for all future music pedagogues and all pedagogues in general.

Conclusion

Apart from the fact that the student also had the great opportunity to improve her English language skills and master the basics of the Polish language, thanks to the experiences gained in Gdansk, a student from the Faculty of Music in Belgrade used her knowledge of the Eurhythmics method in her practical work with children in Serbia, which was the main goal of this student exchange. She also devoted her master thesis entitled „A review of the application of eurhythmic principle in music literacy of preschool children"[5] to Eurhythmics method.

As a part of this master thesis, a research was conducted by Serbian Erasmus student with preschool children, in which the Erasmus student from Serbia applied her knowledge acquired at the Music Academy in Gdansk. The thesis consists of two parts – theoretical and practical. The theoretical part is a description of rhythmic exercises, listening to music with movement and singing with choreography. The student gained inspiration for all these exercises in classes with the professors PhD Anna Galikowska-Gajewska and PhD Gabriela Karin Konkol. The rules of piano improvisation are also described in this part in detail. The second part of the thesis describes the research and the process of working with preschool children. The goal was to improve the children's pulse, to make children feel free on stage, to harmonize the coordination of movements and to develop their voice and ear hearing in the best possible way. The expected results were achieved, and the children showed a great progress after only two months of work. At the end of the research, the student organized a concert for parents where preschool children performed exercises done in the classroom during the research. At this concert parents also had the opportunity to get acquainted with the method of Eurhythmics.

The co-operation between the Faculty of Music in Belgrade and the Faculty of Choral Conducting, Art Education, Church Music, Eurhythmics and Jazz of the Music Academy in Gdansk paved the way for the implementation of Eurhythmics method in Serbia.

References

Ačić G., Nedeljković M., Petrović M., Milanković V., Galikowska-Gajewska A., Konkol G.K., Kierzkowski M. (2019). The Influence of Eurhythmics Method (Selected Tasks and Exercises ofDalcroze's Method) on Motor Skills and a Sense of Pulse. In: M. Petrović (Ed.), *Theoretical and Artistic in the Pedagogy of Performing Arts, Thematic Proceedings from 21st Pedagogical Forum of Performing Arts* (pp. 15-24). Belgrade: Faculty of Music University of Arts.

[5] Спасојевић Надица (2020), Приказ примене принципа еуритмије у раду на музичком описмењавању деце предшколског узраста, Факултет музичке уметности, Београд.

Galikowska-Gajewska, A. (2015). Music in Motion. In: M. Petrović (Ed.), *Sociološki aspect pedagogije i izvođaštva u scenskim umetnostima, tematski zbornik 18. Pedagoškog foruma scenskih umetnosti* (157-165). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Galikowska-Gajewska A. (2018). Eurhythmics Method for Children – Teaching, Entertainment and Treatment. *Krugovi Detinjstva,* 6(1-2), 89-102.

Jaques-Dalcroze, E. (2000). Rhythmic Movement, Solfege and Improvisation. In: *Rhythm, Music and Education* (pp. 60-79). The Dalcroze Society, Burnetts Printing Works.

Konkol, G. K. (2012). Active Listening to Music – Methodology and School Practice in Poland. In: Stephen Andrew Arbury (Ed.), *The Visual and Performing Arts: An International Anthology,* Vol. II (pp. 315-319). Athens: ATINER Athens Institute for Education and Research.

Konkol, G. K. (2015). Methodology of Music Learning Theory by Edwin E. Gordon. In: *Art and Education – Traditions and Contemporaneity*, Vol. I (pp. 85-92). Plovdiv: Academy of Music, Dance and Fine Arts.

Petrović M., Milanković V., Ačić, G., Nedeljković M., Galikowska-Gajewska A., Konkol G.K., Kierzkowski M. (2018). Introducing Eurhythmics Method by Emil Jaques-Dalcroze to Pupils of Serbian Music School – an International Interdisciplinary Research Project. In: M. Petrović (Ed.), *Musical identities. Thematic Proceedings from 20th Pedagogical Forum of Performing Arts* (pp. 44-59). Belgrade: Faculty of Music, University of Arts.

ПРВА ЕРАЗМУС+ СТУДЕНТСКА РАЗМЕНА ИЗМЕЂУ ФАКУЛТЕТА МУЗИЧКЕ УМЕТНОСТИ У БЕОГРАДУ И МУЗИЧКЕ АКАДЕМИЈЕ У ГДАЊСКУ – ПРОМИШЉАЊА О ЕУРИТМИЦИ И МУЗИЧКОЈ ПЕДАГОГИЈИ

Званична сарадња између Музичке академије у Гдањску и Факултета музичке уметности у Београду започела је 2013. године. Од тада се ова успешна сарадња огледа у остварeним бројним радиониоцама и предавањима која су одржали професори са обе институције, у заједничким радовима и пилот студијама. Основни фокус сарадње јесте музичка педагогија са посебном пажњом усмереном на метод Еуритмике Емил Жак-Далкроза. У току академске 2018/2019. године први студент из Србије дошао је у Гдањск да студира Музичку педагогију и Еуртмику. У раду је представљен студијски програм Музичке педагогије и Еуритмике на Музичкој академији у Гдањску из перспективе првог Еразмус+ студента из Србије. Надамо се да би систематско упознавање српских студената са теоријским и практичним знањем везаним за метод Еуртмике довело до увођења ових искустава у школску праксу у Србији.

Кључне речи: Еразмус+ програм, Факултет музичке уметности у Београду, Музичка академија у Гдањску, музичка педагогија, еуритмика

V. МУЗИЧКА ТЕОРИЈА

V. MUSIC THEORY

Зоран Божанић
Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду, Србија
zbozanic@gmail.com

МЕТОДСКА ПИТАЊА ХАРМОНСКЕ АНАЛИЗЕ РЕНЕСАНСНЕ ВОКАЛНЕ ПОЛИФОНИЈЕ

Сажетак

Рад се базира на музичко-теоријским истраживањима ренесансне композиторске праксе и уџбеницима контрапункта. Осветљени су недовољно изучени аспекти наставе. Циљ је да се отворе поједина питања аналитичког тумачења хармоније и поставе смернице за његово практично остваривање. У том контексту, посебна пажња посвећена је начинима обележавања модуса, сазвучја и каденца. Дат је и критички осврт на различите приступе овој проблематици у радовима музичких теоретичара. Одређењем модалитета хармонске анализе музике строгог стила, биће омогућено боље усвајање градива на предмету Контрапункт. Резултати спроведеног истраживања могу бити уграђени у савремену наставну праксу. Они ће омогућити успешнију израду стилских вежби и боље разумевање музичког језика ренесансних полифоничара.

Кључне речи: Ренесанса, контрапункт, хармонска анализа, методика наставе

Појам „хармонија" у музици се углавном везује за „традиционални", „класични" дурско-молски тоналитет; у том контексту је и формирана истоимена музичко-теоријска дисциплина.[1] Међутим, свака етапа у процесу развоја музичке уметности има своје хармонске норме и специфичности. Важност хармоније посебно је испољена у ренесансној музици; музичка теорија се овде великим делом заснива управо на вертикалном аспекту звучних односа, тј. дефинисању начина примене консонанци и дисонанци. Но, за музику ове епохе још увек не постоји јасан систем хармонске анализе. Притом, терминологија се често преклапа са оном која се користи у класичном учењу о хармонији (што доводи до проблема), још увек нема унификованих поставки начина обележавања битних елемената хармонске анализе итд. Зато ће у овом раду бити постављена методска упоришта код тумачења хармоније ренесансне полифоније. Посебно ће бити размотрени њени основни елементи: модуси, каденце и сазвучја, уз одређење начина њиховог обележавања.

[1] Холопов хармонију третира као естетички и композиционо-технички појам: „Хармонија – за слух пријатна уређеност тонова у музичком делу; исто као 'благозвучност' (...) Хармонија – обједињеност тонова у сазвучја и њихово повезано низање" (Холопов, 2003: 8).

У ренесансној музици модалност представља врло компликовану област истраживања. Композитори су често нарушавали строго установљене теоријске оквире, што ствара значајне потешкоће код тумачења музике овог периода. У оквиру зреле ренесансне музичке праксе (стваралаштво Палестрине /Giovanni Pierluigi da Palestrina/ и Ласа /Orlando di Lasso/) у оптицају је, заправо, пет модуса: дорски, фригијски, миксолидијски, јонски и еолски. Лидијски модус, услед честог снижавања *ха* у *де*, фактички се изједначавао са транспонованим јонским модусом.[2] Према Холопову, они се означавају навођењем финалиса и скраћеног назива модуса, при чему се малим или великим словом показује присуство мале или велике терце у односу на финалис („клица" будућег дурског или молског тонског рода): $d^{dor.}$; $e^{phr.}$; $F^{lyd.}$; $G^{mix.}$; $a^{aeol.}$; $C^{ion.}$ (Холопов, 2015: 47). Транспоновани модуси имали би само другачије наведени финалис, нпр. $g^{dor.}$ или $C^{mix.}$. Ово је врло једноставан и јасан начин фиксације модуса, као полазна основа за рад над анализом модалне хармоније. Ознака се поставља на почетку композиције и код сваке каденце. Тако се фиксира модални план музичког дела.[3]

За његово конституисање основни значај има распоред каденца. Управо помоћу њих образује се систем својеврсних сигналних места у оквиру музичке форме, која се издвајају од модалног окружења захваљујући афирмацији тоналне основе и функционално одређеној хармонији. То су овде јарка средства обележавања границе музичког тока, чија је завршна снага у тесној спрези са структуром текста.

Тако се, заправо, модални и тонални аспекти музичког тока смењују током музичког дела. Код анализе трогласне и вишегласне полифоније, за она места на којима се налазе каденце могу се употребити ординарне хармонске шифре, које показују функционалност акорада. У зависности од положаја вођица, постоји неколико основних врста таквих хармонских веза: D – T; D^6 – T; VII^6 – T. Посебно се обележава тзв. консонантна кварта, ознаком K^4. Поред тога, у употреби су плагална каденца: S – T као и својеврсни варљиви завршеци: D – S i D – VI.

Фригијски модус има другачије каденце: VII – I ili VII^6 – I, које, изоловано узете, још увек имају јасна модална обележја. Међутим, често се и оне, када се налазе унутар композиције, постављају у функционални контекст – без припреме се започиње у новом, еолском модусу (својеврсни модални скок). Тако, претходни завршетак делује као полукаденца: IV (IV^6) – V.

---

[2] Чак је знаменити Глареанус (Heinrich Glareanus) писао како су певачи, према лидијском модусу, организовали својеврсну „заверу", замењујући га транспонованим јонским модусом. (Холопов, 2015: 53)

[3] Одређење плагалног вида модуса имало би смисла само код анализе мелодије; скраћеница *pl.* (од грч. *plagius* – плагални) тада се пише испод линије, нпр. $G\,\frac{mix.}{pl.}$ (Холопов, 2015: 47). Но, у хармонској анализи, односно код тумачења вертикалне компоненте музичког тока, оваква диференцијација губи на значају.

У ренесансној музици јасно је испољена потреба организације модалног плана композиције; управо помоћу каденце једноставно се може променити модус. Тако, Арон (Pietro Aaron) саопштава да каденце располажу „снагом измене модуса" (Ходорковская, 1988: 138), док Царлино (Gioseffo Zarlino) посебно истиче важност распореда различитих модуса у контексту целине: „Каденцу не би требало постављати стално на једно те исто место [тј. увек у истом модусу, прим. З. Б.], већ на разна места, јер разноврсност изазива велику пријатност у хармонији" (Ходорковская, 1988: 138).

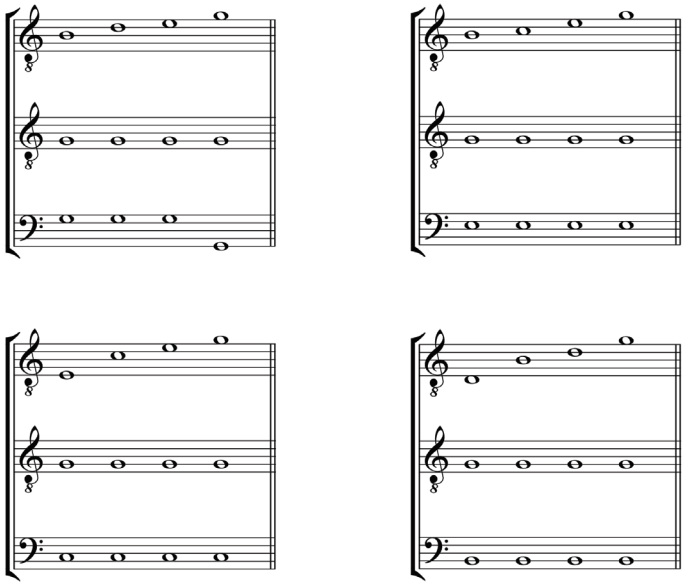
Посебно је битан вертикални аспект звучних односа, који је у музици овог периода јасно уређен. Но, за разлику од потоње музичке праксе, хармонија је врло специфична. Тако, изван каденце не може се користити појам акорд, који по свом значењу представља одређену целовитост, монолитност звучања (Лебедев, 1987: 8). У модалности се ради са консонантним интервалима – двозвуцима, као и њиховим комбинацијама. Услед тога, за такве интервалске комбинације примењује се појам „конкорд" (Лебедев, 1987: 8). Композиторска пракса овог периода усклађена је са овом карактеристиком – композиције нису компоноване у виду партитуре, већ као тзв. „певачке књиге", писане су у виду одвојених деоница (Холопов, 2015: 39). Поред тога, карактеристично је било и сукцесивно наслојавање гласова на основу претходно постављеног кантуса фирмуса.

У том контексту, поставља се питање тзв. „хармонског амбитуса" – према одређењу Холопова реч је о „укупном броју примењиваних сазвучја у модусу (...) која настају путем контрапунктског додавања тону једног гласа тона другог гласа, затим трећег, четвртог" (Холопов, 1996: 14).

Овим питањима бавили су се и музички теоретичари ренесансне епохе. Тако је Морли (Thomas Morley) сачинио табелу консонанци (Morley, 1969: 126–127); након поставке тона *ī*е у тенору, према њему позиционирао је онај у басу, на крају у алту (табела 1). Наравно, у тенору може бити било који тон; принцип наслојавања интервала је исти.

Управо наведена систематизација консонанци у трогласу, веома је битна за разумевање хармонског језика ренесансних композитора. Наиме, у „класичној" хармонији постоји извесни оптимални број гласова – четворогласни хорски став. У ренесанси ову функцију има троглас; он је у хармонској основи музике овог периода. Другим речима, хармонски интервали и конкорди могу садржати само још удвајање својих тонова (септакорд не постоји као самостално сазвучје). Начини њиховог обележавања у музичкој теорији могу бити различити. Овде ће бити показана два таква примера, након чега ће се дати другачија метода хармонске анализе.

Табела 1. Морлијеве интервалске комбинације консонанци у трогласу



Холопов излаже „хармонски амбитус" ренесансне музике у виду табеле конкорада (табела 2), где је словима показан основни тон (велико слово означава присуство велике терце, мало слово, присуство мале терце; када је наведено само слово, без бројчане ознаке, реч је о наслојавању терце и квинте; излажу се још ознаке за повишење /</ или снижавање />/ датог тона у саставу конкорда) (Холопов, 1996: 14).

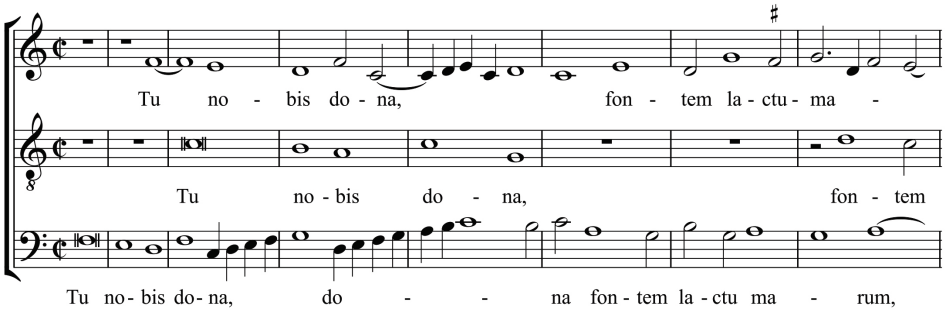
Табела 2. „Хармонски амбитус" ренесансне музике (према Холопову)

B	F	C	G	D	A	E
B^{6}_{3}	F^{6}_{3}	C^{6}_{3}	G^{6}_{3}	$D^{6}_{3<}$	$[A^{6<}_{3<}$	$E^{6<}_{3<}]$
$d^{6>}_{3}$	a^{6}_{3}	e^{6}_{3}	h^{6}_{3}	fis^{6}_{3}	cis^{6}_{3}	gis^{6}_{3}
$g^{6}_{3>}$	d^{6}_{3}	$a^{6<}_{3}$	e^{6}_{3}	$h^{6<}_{3}$		
g	d	a	e			

Овде нема хармонских интервала са удвајањем неког од тонова, који су, такође, чиниоци хармонског језика ренесансних композитора. Содерлунд

(Gustave Fredric Soderlund) оваквим сазвучјима и уопште, хармонској анализи, приступа на врло особен начин. Обележавање, према ауторовој терминологији, „дурских и молских акорада", врши се помоћу великих и малих слова; умањени трозвук се бележи малим словом уз додатак нуле, прекомерни трозвук има велико слово уз које се додаје плус. Овде се још, попут „класичне" хармоније, хармонски интервали постављају у контекст акорда (нпр. двозвук *ге–еф* обележава се са *ге*, односно тумачи се да је део акорда *ге–еф–а*); не прави се разлика између обртаја „акорада" (нпр. *це–а–е* се обележава као *а*), дисонанце се не узимају у обзир.

Метода хармонске анализе се заснива на метрички прецизној фиксацији сазвучја, за сваки такт посебно, при чему се тачком показује половина ноте, односно јединица бројања. На основу Палестринине химне, чији је фрагмент наведен у примеру 1, Содерлунд је демонстрирао начин оваквог аналитичког приступа (схема 1) (Soderlund, 1947: 111).



Пример 1. Ђовани Пјерлуиђи да Палестрина, *In Dominicis Quadragesima* (химна, т. 1–8)

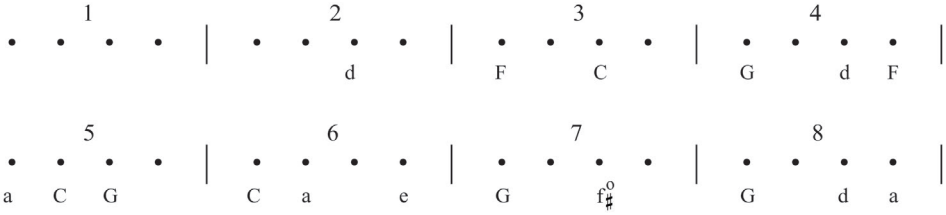


Схема 1. Хармонска анализа претходног примера према Содерлундовој методи

Овакав приступ хармонији садржи недостатке (нпр. занемарене су дисонанце), чак постоје и грешке (нпр. на половини осмог такта претходног примера задржица кварте, која у том тренутку образује квартсекстакорд, бележи се као акорд *ге*). Поред тога, не може се начин разумевања, карактеристичан за други хармонски систем и временски касније испољен, применити за музичку праксу раније епохе. Зато ће, у овом раду, бити реализовано сасвим другачије тумачење модалне хармоније.

Тежиште хармонске компоненте ренесансне композиције постављено је на вертикалним интервалима и њиховим комбинацијама – конкордима. Овакав аспект звучања, испољен је на тезама кроз контрапунктску технику 1:1. Поред тога што је основа хармонског језика овог периода, ово је и полазна методска база за изучавање контрапункта као музичко-теоријске дисциплине. Зато, ученицима и студентима може бити близак за разумевање. Још од средњовековне епохе, музика се заснивала на оваквом начину поставке хармонског фундамента композиције. Процес компоновања усмерава се, заправо, од хармоније према мелодији. Ово је и база тзв. система „контрапунктских врста" (Johann Joseph Fux, 1725) што је, у различитим варијантама, заступљено у инструктивним радовима о контрапункту већ неколико векова, све до наших дана.

Дакле, метода хармонске анализе ренесансне музике, према овом тумачењу, заснива се на базичном фундаменту композиције, вертикали која се редукцијом открива у виду 1:1, кроз сазвучја постављена на тезама. Њено издвајање биће обележено бројевима који представљају хармонске интервале или њихове комбинације од основног тона. Бројчане ознаке постављају се испод нотног система. Сложени интервали пишу се као прости (зарад прегледности таквог записа, што је посебно карактеристично за вишегласну музику). Из тог разлога, понегде се појављује већи број испод мањег.[4] Удвајање се не обележава. Овакав систем функционише независно од броја гласова, јер се код вишегласног става, као што је већ речено, вертикала заснива на принципима трогласа.

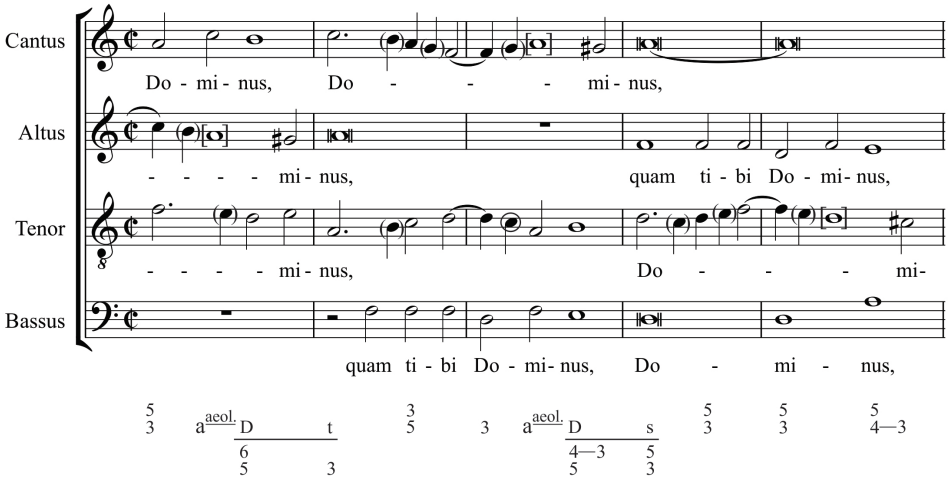
Након редукције вертикале издвајају се дисонанце, по узору на класичну хармонију: пролазнице и скретнице постављају се у заграду, задржице се уоквирују угластом заградом уз бројчано одређење дисонанце и њеног разрешења, испод нотног система. Уколико постоји разрешење дисонантне задржице уз покрет другог гласа, пише се конкретан звучни резултат, док се у загради наводи њена основа, нпр. 7 – (6) – 3. Специфична ренесансна задржица образована од симултаног звучања квинте и сексте (тзв. квинтсекстакорд), такође се обележава бројевима ($_5^6$), уз постављање синкопиране ноте у угласту заграду.

Код посебних случајева у примени дисонанци, карактеристична нота биће заокружена (камбијата, накнадно разрешење, паразитска дисонанца итд.). Консонанце изван фундамента 1:1, дакле оне на ненаглашеном или релативно наглашеном делу такта, не показују се бројевима – њихов третман је слободан, у њих се слободно улази и слободно се из њих излази.

Имајући у виду школски систем нотације ренесансне музике, у такту 4/2 се узимају хармонски интервали и конкорди на првој и трећој половини

[4] Приступ обележавању сличан је оном који користи Тритхол (Gilbert Trythall) (Trythall, 1994: 199–203). Но, теоретичар бројчаним путем фиксира сва консонантна сазвучја, док је овде вертикала редукована само на она позиционирана на тезама.

(онако како се и врши њихово постављање техником 1:1), док се у такту 3/2 издвајају само они на почетку такта. У каденцама се наводе заједно два решења: хармонске функције о којима је већ било речи, уз бројчано одређење које се поставља у другом реду – испод хоризонталне линије. Фрагмент композиције наведен у примеру 2, показује овакву методу хармонске анализе.



Пример 2. Ђовани Пјерлуиђи да Палестрина, *Veni sponsa Christi* (мотет, т. 41–45)

У нашој музичкој теорији и наставној пракси до сада није постављен систем хармонске анализе ренесансне музике. Зато су овде изложени његови основни елементи. Они су изведени на основу критичког разматрања старих контрапунктских трактата, као и појединих поступања садржаних у новијим радовима западних и руских музичких теоретичара. Предлог аналитичког приступа ренесансној хармонији, садржан у овом истраживању, подразумева почетно дефинисање модалног плана композиције, код којег велики значај има распоред каденца. Потоње сагледавање хармонског фундамента –интервала/конкорада, усклађено је са основним специфичностима музичке праксе ренесансног периода. Наиме, она се градила помоћу контрапунктског наслојавања, односно комбинацијама сазвучја, која су изван каденце лишена функционалног значења. Такав фундамент је у овом раду издвојен помоћу прве контрапунктске врсте; она је већ вековима у основи учења о контрапункту. Тиме је отворен простор и за обележавање дисонанци. У оваквом облику, наведени аналитички систем показао се као примењив у условима наставе. Поред тога, усклађен је и са спецификом композиционог мишљења полифоничара ренесансне епохе.

Литература

Fux, Johann Joseph (1725). *Gradus ad parnassum*. Vienna: Johann Peter van Ghelen.

Ходорковская, Елена (1988). Ренессансные представления о функциях модальных ладов в многоголосии XVI века. В: Вячеслав Карцовник (редактор-составитель), *Музыкальная культура Средневековья: теория, практика, традиция* (129–148), Ленинград: Ленинградский государственный институт театра, музыки и кинематографии имени Н. К. Черкасова.

Холопов, Юрий (1996). *Гармонический анализ: Часть 1*. Москва: Музыка.

Холопов, Юрий (2003). *Гармония: Теоретический курс*. Санкт-Петербург, Москва, Краснодар: Лань.

Холопов, Юрий (2015). Практические рекомендации к определению лада в старинной музыке. В: Юрий Холопов, *О принципах композиции старинной музыки: Статьи, материалы* (39–84), Москва: Московская консерватория.

Лебедев, Сергей (1987). О модальной гармонии XIV века. В: *История гармонических стилей: зарубежная музыка доклассического периода. Сборник трудов. Вып. 92* (5–32), Москва: Государственный музыкально-педагогический институт имени Гнесиных.

Morley, Thomas (1969). *A Plaine and Easie Introduction to Practicall Musicke*. Amsterdam, New York: Da Capo Press.

Soderlund, Gustave Frederic (1947). *Direct Approach to Counterpoint in Sixteenth Century Style*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Trythall, Gilbert (1994). *Sixsteenth Century Counterpoint*. Madison: WCB Brown & Benchmark.

THE METHODICAL ISSUES OF THE RENAISSANCE VOCAL POLYPHONY'S HARMONIC ANALYSIS

The work is based on the musically-theoretical researches of the Renaissance composer's practice and counterpoint textbooks. The problem of the harmonic analysis of this period's composition has been overviewed. The aim is to open certain issues of analytical interpretation of harmony and to set directives for its practical realization. In that context the special attention has been devoted to the ways of the mode, concord and cadence setting out. The critical review on different approaches to this problem has been given in the works of musical theoreticians as well. By determining the harmonic analysis of the strict style music the better mastering of the content in Counterpoint subject will be made possible. The results of the conducted research might be implemented in the contemporary teaching practice. They will enable more successful stylistic exercises' designing and the better understanding of the Renaissance polyphonic masters' musical language.

Key words: Renaissance, counterpoint, harmonic analysis, teaching methodology

Сенка Белић
Факултет музичке уметности, Универзитет уметности Београд, Србија
sence.belic@gmail.com

КОМПОЗИЦИОНИ ПРОЦЕС У СЛОЖЕНИМ СЕКВЕНЦАМА У ДВОГЛАСУ

Сажетак

Из аспекта композиционог процеса размотрена су два типа двогласних сложених секвенци: секвенца са двојним моделом и секвенца са унакрсном транспозицијом гласова. У првом кораку представљене су најчешће грешке са којима се сусрећу ђаци и студенти. Надаље је лоциран узрок, а потом је предочена метода по принципу корак-по-корак, којом се предупређују описане грешке и постиже успешна реализација. На послетку је представљен сажет табеларни приказ који може послужити као користан подсетник онима који су савладали методу.

Кључне речи: двоглас, секвенца са двојним моделом, секвенца са унакрсном транспозицијом, вертикално-покретни контрапункт

Увод

Један од задатака на предмету Контрапункт у средњим музичким школама и на музичким академијама у Србији јесте компоновање двогласне инвенције. Како се сложене секвенце у барокној музици могу наћи управо у међуставовима инвенција, савладавање ове вештине је изазов за ђаке и студенте, јер је њихова грађа, а самим тим и композициони процес, како сам назив сугерише, сложенији него код простих секвенци.

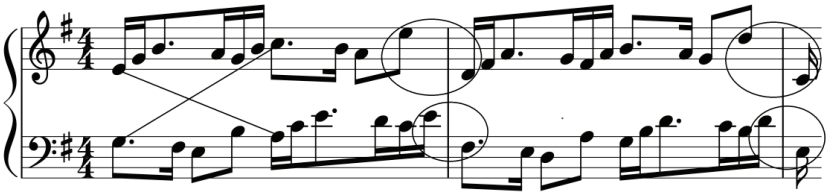
Поимање сложености у овом тексту, међутим, није у сагласности са дефиницијом сложених секвенци у домаћој музичко-теоријској литератури (Radenković, 1972; Peričić, 1987; Živković, 2005). Оно се, наиме, ослања на општу класификацију контрапункта заступљену код руских аутора. Гледано из такве позиције, сложени контрапункт јесте онај који се заснива на продукцији нових контрапунктских спојева на основу већ постојећих (Taneev, 1909: 7). Принцип продукције више спојева остварених вертикалним премештањем деоница технички је предуслов за реализацију сложених секвенци, о чему говоре и наши аутори (Radenković, 1972; Peričić, 1987; Živković, 2005). Из тога се може закључити да је поменути принцип главни генератор и показатељ композиционе сложености. Из тога произилази следећа дефиниција: сложена двогласна секвенца јесте она која припада сложеном контрапункту, јер се остварује продукцијом нових контрапунктских спојева помоћу вертикално-покретног контрапункта. У двогласу, описана

сложеност је заступљена у секвенци са двојним моделом, секвенци са унакрсном транспозицијом и секвенци која представља комбинацију два наведена типа (Živković, 2005: 72–73).

Полазећи од предочене дефиниције и класификације сложених секвенци у двогласу, надаље ћемо указати на најчешће проблеме са којима се ђаци и студенти сусрећу приликом израде секвенце са двојним моделом и секвенце са унакрсном транспозицијом, а потом ћемо објаснити начине за њихово превазилажење.

Два случаја из педагошке праксе

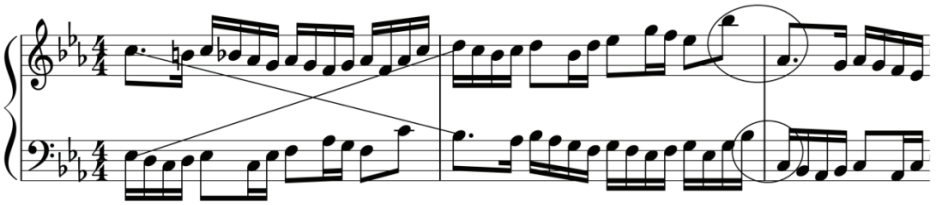
Када кажемо да секвенца носи епитет „сложена", јасно је да у пракси искрсавају проблеми који нису својствени простим секвенцама. У следећем примеру, који је написао студент радећи на међуставу за двогласну инвенцију, приказана је секундно-силазна секвенца са двојним моделом (пример 1).



Пример 1. Секундно силазна секвенца са двојним моделом (лоше спајање карика)

Чини се да је модел, који се налази у првом такту примера, постављен коректном разменом материјала. Међутим, на споју између карика настаје нелогичан регистарски прелом у обе деонице, што није пожељно јер се тиме нарушава „течно повезивање мотива у сваком гласу" (Živković, 2005: 78).

Аналогно томе, други студент, радећи на секвенци са унакрсном транспозицијом, долази до проблематичног решења, јер се након размене материјала између модела и карике јавља изненађујућ регистарски прелом у обе деонице, којим се прекида мелодијска флуентност (пример 2).



Пример 2. Секундно силазна секвенца са унакрсном транспозицијом (лоше спајање друге и треће карике)

Поставља се питање зашто искрсавају овакве грешке које студентима делују „неисправљиво", јер се сви покушаји да се реше спорни прелази између карика завршавају неуспехом. Оно што је јединствено за оба наведена

примера јесте погрешно лоцирање сржи проблема. Регистарско „преламање" мелодија у обе деонице само је последица, док се узрок налази на потпуно другом месту, *у лошој постављи хармонске окоснице за секвенцу*. Стога је у процесу израде неопходно доследно спровођење композиционих корака које ћемо надаље детаљно описати.

Секвенца са двојним моделом

а. Опште поставке

Пре израде секвенце потребно је да утврдимо од које интервалске позиције треба започети. Она није произвољна јер зависи искључиво од претходног мелодијског тока. Секвентном међуставу у школској инвенцији, по правилу, претходи излагање теме са сталним или променљивим контрасубјектом (Živković, 2005: 105). Као последично мелодијско кретање, односно својеврсно разрешење претходног тока, може се јавити прост (терца, секста) или сложени интервал (децима, терцдецима), који ћемо назвати *почетном интервалском позицијом* секвенце. Полазећи од таквог, логично изведеног интервала, сложена секвенца са двојним моделом израђује се према следећим корацима:

Први корак: Поставља се хармонска окосница модела секвенце у трајању од једног сложеног такта, која треба да садржи два интервала: први интервал је, заправо, почетна интервалска позиција, док се други интервал изводи из првог применом следећих интервала транспозиције (табела 1).

Табела 1. Табеларни приказ правила за транспозицију у хармонској окосници секвенце са двојним моделом

	почетна интервалска позиција	правило за транспозицију (за изведени интервал)
1.	прост интервал (3, 6)	↑11, ↓12
2.	прост интервал (3, 6)	↑4, ↓5
3.	сложени интервал (10, 13)	↑11, ↓12

Уколико се на почетној интервалској позицији налази прост интервал (терца, секста), могуће је применити једно од два правила: *ундецима-навише-дуодецима-наниже* (скраћено: ↑11, ↓12) или *кварта-навише-квинта-наниже* (скраћено: ↑4, ↓5). То значи да је доњи тон првог интервала окоснице потребно транспоновати за ундециму (односно кварту) навише, док је горњи тон првог интервала премештен наниже за дуодециму (односно квинту). *Није дозвољено комбиновање простих и сложених интервала транспозиције приликом креирања хармонске окоснице* (кварта+дуодецима или ундецима+квинта!), *јер ће се последично јавити лоши спојеви између*

карика (примери 1 и 2). Табелом је такође показано да је могућа примена правила *ундецима-навише-дуодецима-наниже*, уколико се на почетној интервалској позицији налази сложени интервал (децима, терцдецима). Сваку од три наведене могућности приказаћемо у даљем тексту.

Други корак: У првој половини хармонске окоснице компонује се „језгро" модела уз примену правила која важе за вертикално-покретни контрапункт у октави.[1] Подсећања ради, у таквом, вертикално-покретном контрапункту, треба пазити на третман чисте квинте која, у изведеном споју, даје дисонантан интервал чисте кварте. Чиста квинта ће се, стога, такође третирати као дисонанца: на наглашеном делу такта могућа је задржица 5 у 6 (доњи глас), што ће резултирати коректном задржицом 4 у 3. На осталим метричким позицијама, квинту треба третирати као пролазницу или скретницу (Peričić, 1987: 189).

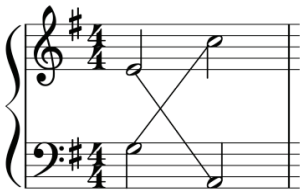
Трећи корак: Модел се реализује у целини тако што се постављене мелодије „језгра" унакрсно размене у другој половини модела.

Четврти корак: Секвенца се надаље расписује транспоновањем модела за секунду наниже, онолико пута колико то контекст захтева.

У наставку текста ћемо ближе описати и на примерима показати сваку од наведених варијанти према табели 1.

δ. Двојни модел са простим интервалом на почетној позицији (правило: ↑11, ↓12)

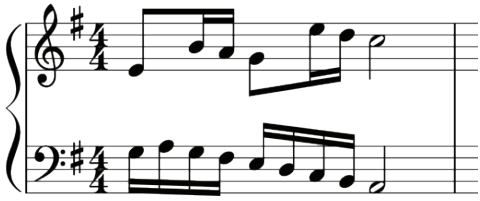
Први корак: Израђује се хармонска окосница модела према правилу *ундецима-навише-дуодецима наниже* (пример 3).



Пример 3. Хармонска окосница двојног модела (↑11, ↓12)

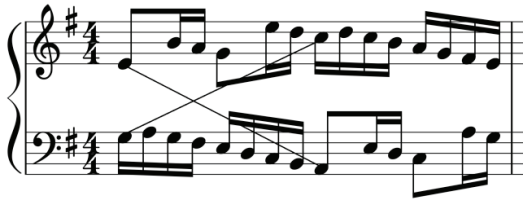
Други корак: Компонује се „језгро" модела. Овде треба напоменути да се велика интервалска разлика између тонова хармонске окоснице може решити регистарским преломом у „језгру" секвенце. Такође, није добро да растојање између деоница „језгра" премаши три октаве, јер ће то узроковати укрштање у другом делу модела (пример 4).

[1] Премда се у сложеним секвенцама јавља вертикално-покретни контрапункт у октави (8), супер октави (15) и тространој октави (22), у овом тексту ће све три варијанте бити обухваћене изразом вертикално-покретни контрапункт у октави.



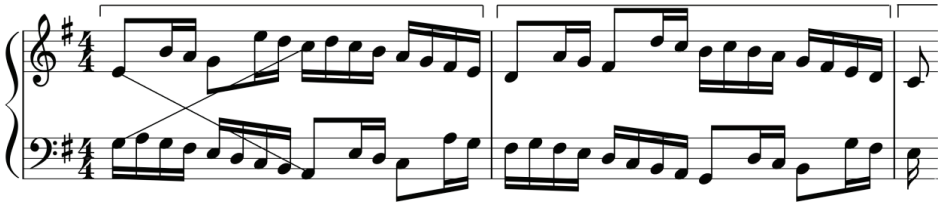
Пример 4. „Језгро" двојног модела (↑11, ↓12)

Трећи корак: „Разменом" материјала двојни модел се реализује у целини (пример 5).



Пример 5. Реализација двојног модела у целини (↑11, ↓12)

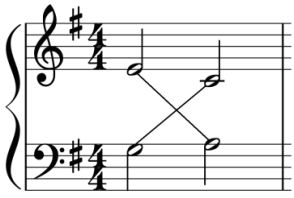
Четврти корак: Расписивање секвенце транспоновањем модела за секунду наниже (пример 6).



Пример 6. Реализација више карика у секвенци са двојним моделом (↑11, ↓12)

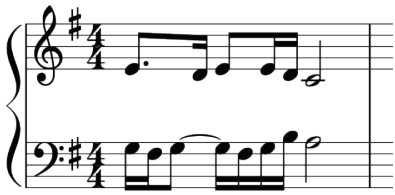
в. Двојни модел са простим интервалом на почетној позицији (правило: ↑4, ↓5)

Први корак: Израђује се хармонска окосница модела према правилу *кварта-наваише-квинта-наниже* (пример 7).



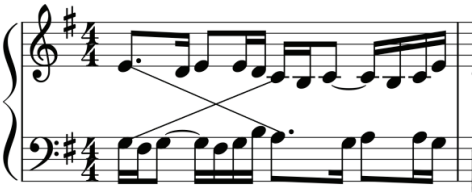
Пример 7. Хармонска окосница двојног модела (↑4, ↓5)

Други корак: Компонује се „језгро" модела. Том приликом треба водити рачуна да хармонски интервали „језгра" не прелазе октаву. У супротном ће се деонице укрстити након размене материјала у другом делу модела (пример 8).



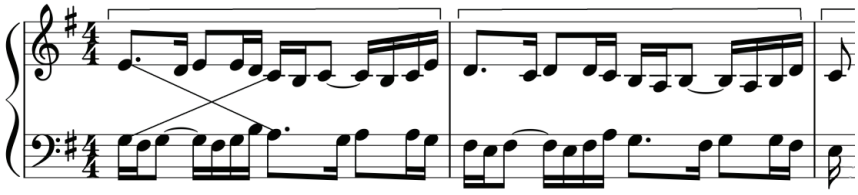
Пример 8. „Језгро" двојног модела (↑4, ↓5)

Трећи корак: „Разменом" материјала двојни модел се реализује у целини. (пример 9).



Пример 9. Реализација двојног модела у целини (↑4, ↓5)

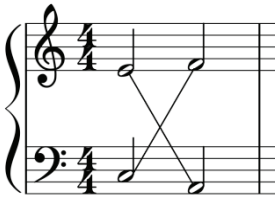
Четврти корак: Расписивање секвенце транспоновањем модела за секунду наниже (пример 10).



Пример 10. Реализација више карика у секвенци са двојним моделом (↑4, ↓5)

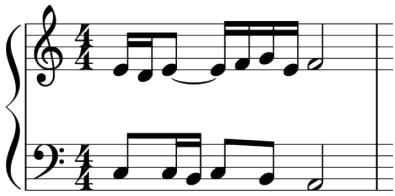
г. Двојни модел са сложеним интервалом на почетној позицији (правило: ↑11, ↓12)

Први корак: Израђује се хармонска окосница модела према правилу *ундецима-навише-дуодецима-наниже* (пример 11).



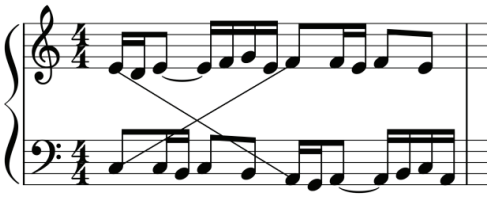
Пример 11. Хармонска окосница двојног модела (↑11, ↓12)

Други корак: Компонује се „језгро" модела. Растојање у „језгру" не треба да пређе три октаве јер ће то резултирати укрштањем у другом делу модела (пример 12).



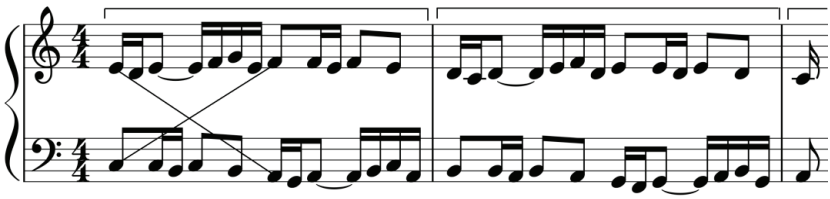
Пример 12. „Језгро" двојног модела (↑11, ↓12)

Трећи корак: „Разменом" материјала двојни модел се реализује у целини (пример 13).



Пример 13. Реализација двојног модела у целини (↑11, ↓12)

Четврти корак: Расписивање секвенце транспоновањем модела за секунду наниже (пример 14).

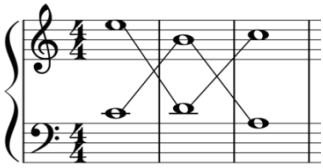


Пример 14. Реализација више карика у секвенци са двојним моделом (↑11, ↓12)

Секвенца са унакрсном транспозицијом

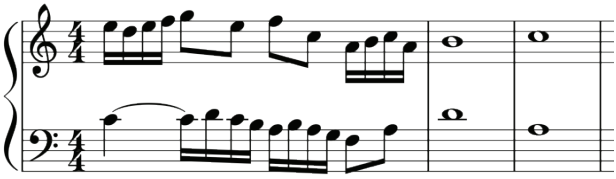
У секвенци са унакрсном транспозицијом, за разлику од секвенце са двојним моделом, почетна интервалска позиција не условљава примену одређеног правила за транспозицију зарад формирања окоснице. Другачије речено, било да је почетна интервалска позиција терца, секста, децима или терцдецима, увек се примењује правило *сеп̄тима-навише-нона-наниже* (скраћено: ↑7, ↓9), уз напомену да се не посеже за регистарским варијантама септиме и ноне.

Први корак: Полазећи од почетне интервалске позиције поставља се хармонска окосница у трајању три карике (на пример, ако је модел један сложени такт, окосница ће обухватати три такта). Хармонска окосница се формира према правилу *сеп̄тима-навише-нона-наниже* (пример 15).



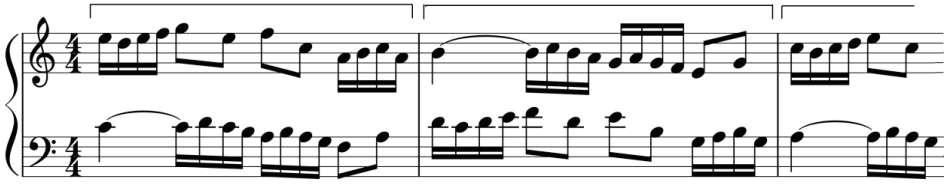
Пример 15. Хармонска окосница секвенце са унакрсном транспозицијом (↑7, ↓9)

Друīи корак: Компонује се модел којим треба обухватити два сазвука у привидно доминантном односу (на пример: тоника-субдоминанта). Приликом компоновања треба водити рачуна о ограничењима која налаже вертикално-покретни контрапункт у октави (пример 16).



Пример 16. Компоновање модела за секвенцу са унакрсном транспозицијом (↑7, ↓9)

Трећи корак: Секвенца се расписује унакрсном разменом материјала (пример 17).



Пример 17. Расписивање секвенце са унакрсном транспозицијом (↑7, ↓9)

Закључак

У овом тексту је разјашњено следеће:

1. Два кључна елемента у изради било које сложене секвенце јесу *по-чеп̄та инп̄ервалска по̄зиција*, која представља полазну тачку

секвенце и *правило за транспозицију*, којим се прецизно реализује хармонска окосница.

2. Узроци „неисправљивих" грешака у сложеним секвенцама јесу *погрешни интервали транспозиције којима се формира хармонска окосница* секвенце.
3. Грешке се могу избећи *доследном* применом утврђених правила за транспозицију.

У следећој табели сумирани су сви најважнији елементи за израду сложених двогласних секвенци, почев од типа, преко почетне интервалске позиције и правила за транспозицију до специфичних упутстава у виду напомена (табела 2).

Табела 2. Најважнији елементи за израду сложених двогласних секвенци

тип секвенце	почетна интервалска позиција	правило за транспозицију	напомене
двојни модел	прост интервал (3, 6)	↑11, ↓12	могућ регистарски прелом у „језгру", растојање у „језгру" не треба да пређе 22
	прост интервал (3, 6)	↑4, ↓5	растојање у „језгру" не треба да пређе 8
	сложени интервал (10, 13)	↑11, ↓12	растојање у „језгру" не треба да пређе 22
унакрсна транспозиција	прост или сложен интервал (3, 6, 10, 13)	↑7, ↓9	растојање у „језгру" не треба да пређе 15

Литература

Božanić, Zoran (2014). *Teorija složenog kontrapunkta na primeru muzičke prakse strogog stila*, doktorska disertacija, Beograd: Univerzitet umetnosti

Božanić, Zoran (2019). *Suvremeni teorijski pristupi renesansnoj tehnici pokretnoga kontrapunkta*, Zagreb: HDGT

Танеев, Сергей (1909). *Подвижной контрапункт строгаго письма*. М. П. Беляевь: Лейпцигь.

Radenković, Milutin (1972). *Sekvenca u klasičnoj instrumentalnoj fugi*. Beograd: Umetnička akademija.

Živković, Mirjana (2005). *Instrumentalni kontrapunkt za srednje muzičke škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Перичић, Властимир (1987). *Instrumentalni i vokalno-instrumentalni kontrapunkt.* Beograd: Univerzitet umetnosti.

COMPOSITIONAL PROCESS IN COMPLEX SEQUENCES IN TWO-PART TEXTURE

The text begins with the redefinition of the term "complex sequence" in relation to the term "complex counterpoint". There are two basic types of complex sequences – the sequence with a dual model and a cross-transposition sequence – while the third type represents their combination. Furthermore, the two shown examples from pedagogical practice illustrate the most common mistakes made in making two basic types. As a rule, the problem lies in the poor problem location. A precise methodology is presented in the central part of the text on a step-by-step basis, first with dual model sequences and then with code sequences with cross-transposition. The final section of the text summarizes all most important elements for making complex two-part sequences.

Key words: two-voice texture, sequence with dual model, cross-transposition sequence, vertically moveable counterpoint

VI. ИНСТРУМЕНТАЛНА ПЕДАГОГИЈА

VI. INSTRUMENTAL MUSIC PEDAGOGY

Наталија Јовић
МШ „Марко Тајчевић”, Лазаревац, Србија
natalijaAT@gmail.com

ЗАСТУПЉЕНОСТ САМОРЕГУЛАЦИЈЕ ТОКОМ САМОСТАЛНОГ ВЕЖБАЊА ИНСТРУКТИВНЕ МУЗИЧКЕ ЛИТЕРАТУРЕ

Сажетак

Рад презентује налазе истраживање које је за циљ имало сагледавање начина вежбања етиде као дела инструктивне литературе и утврђивање присуства и нивоа заступљености саморегулације током самосталног вежбања. У истраживању је учествовало 238 испитаника, ученика средњих музичких школа и факултета музичке уметности са вокално-инструменталних одсека и извођачких катедри. Према добијеним резултатима, највећи број испитаника процењује да се 30-40% времена у настави посвећује обради инструктивне литературе и етидама као њеном делу и нема разлике у односу на ниво образовања. Када је број савладаних етида током једне школске године у питању, подаци говоре да 89% испитаника и мање, током године савлада до 20 етида од чега 52% испитаника током године савлада 1-5 етида. Испитивани узорак сматра да су етиде важан део музичке школовања (АС=5.44; СД=1.50). Израчуната средња вредност укупних одговора за сваку фазу саморегулисаног вежбања етиде појединачно показује да је фаза праћења напредовања при вежбању етиде најзаступљенија (АС=5.45; СД=1.34), након тога фаза процене резултата вежбања етиде (АС=5.29; СД=1.19) и да је припрема за вежбање најмање заступљена у самосталној организацији вежбања (АС=5.11; СД=1.15). Сматрамо да примена саморегулације током самосталног вежбања може имати позитиван ефекат на успешност музичког извођења (као крајњег циља вежбања) и да се може и треба подучавати како би се хабитуални модели вежбања превазишли и успоставила „стратешка свесност”.

Кључне речи: вежбање, етиде, инструктивна литература, саморегулација, самостално вођено вежбање

Увод

Музичка вокално-инструментална стручност, овладавање гласом или инструментом, постиже се вишегодишњом посвећеношћу вежбању које мора бити унапред испланиран чин и подразумева постојање стратегије којом би појединац самостално усмеравао своја понашања, поступке и когнитивно/афективна стања (Jørgensen, 2004; Mirkov, 2013). Да би остварио жељене музичке резултате, ученик који се музички школује, највећи део свог времена издваја на „активности осмишљене с примарном сврхом постизања

и побољшања (музичких) вештина (које разликујемо од осталих врста свакодневних активности у којима учење може бити индиректан резултат)" (Ericsson, 1993: 367). Када говори о обуци за савладавање одређене вештине, још Коменски говори о вежбању као неизоставном делу процеса учења „јер само пракса ствара мајстора" (Komenski, 1997). По њему, сама вештина у себи скрива оно што је уметничко, а њеном овладаношћу може се разумети и имати адекватан став о другим радовима из исте области. Вежбање, такође, можемо дефинисати као „структурисану активност коју често осмишљавају наставници или педагози са циљем унапређења тренутног извођачког нивоа код ученика [...] при вежбању је важно зацртати конкретне циљеве напретка и пратити развој појединца [...] а за то је потребна посвећеност и труд" (Leman, Sloboda i Vudi, 2012). Промишљено, систематско вежбање инструмента током музичког школовања има за циљ развијање генеричких, когнитивних представа које представљају потпору вештинама и омогућавају ученицима да асимилирају, обрађују, меморишу и репродукују музику. Рад на развијању квалитетнијих стратегија вежбања инструмента обједињује испитивање повезаности мотивације, метакогниције и саморегулисаног учења са процесом вежбања. Посматрано из угла музичког образовања, самостално вежбање представља кључну активност у процесу стицања знања и вештина неопходних за свирање инструмента.

Саморегулисано учење у служби вежбања

Приликом самосталног вежбања, које се одиграва без надзора и усмеравања од стране предметног наставника/професора, ученици/студенти ослањају се искључиво на своје ресурсе (Јовић, 2018). Њихов напредак у доброј мери зависи од ефикасности вежбања, то јест, способности организације и постизања циља у што краћем временском периоду (Hallam et al., 2012). Да би се то постигло, ученици се саветују да на промишљен начин врше одабир акција које ће спровести у периоду учења (Jorgensen, 2004). С обзиром да је у питању самостално подучавање, то јест извршавање самопостављених смерница, овакав вид учења је назван саморегулисани вид учења и означава способност ученика да надгледа и контролише своје понашање, емоције или мисли прилагођавајући их захтевима ситуације (Zimmerman, 1989). То је активни, креативни вид учења у оквиру ког ученик сам одређује своје циљеве, прати исходе свог рада, одговара на своје потребе, а целим процесом руководи својим знањем, мотивацијом и понашањем (Stoeger, 2010).

Саморегулисано учења се не може дефинисати једним свеобухватним објашњењем, већ пре говоримо о моделима сагледавања саморегулације при учењу са акцентима на различите приступе (социјално-когнитивни, мотивациони, метакогнитивни, оријентација ка циљу) (Boakaerts & Corno, 2005). Пинтрич за саморегулисано учење каже да то није ништа више до „примена

регулације и саморегулације при стицању нових знања", али да се под ови појмом подразумева „школско знање које се стиче у школама или учионицама" (Pintrich, 2000: 451). Аутор издваја одређене претпоставке од којих је изграђен „оквир" теорије о саморегулисаном учењу: активност и конструктивизам, способност контроле, циљ, критеријум или стандард и утицај (исто). Када каже активност и конструктивизам, Пинтрич ученику додељује активну и конструктивну улогу у процесу учења са способношћу да јасно постави циљ учења и поседује контролу у раду која усмерава учење према одређеном стандарду или критеријуму који се постави и има главни утицај на начин како ће остварити постављени циљ у односу на персоналне чиниоце, срединске факторе и дате околности. Из свега наведеног, Пинтрич формулише дефиницију којом саморегулисано учење објашњава као „активни (ангажовани), конструктивни процес при коме ученик покушава да сопствене постављене циљеве учења прати, регулише и контролише усмеравајући своје когнитивне процесе, мотивацију и понашања у контексту одређених ситуација и окружења" (Pintrich, 2000: 453).

Сагледано кроз призму Социјално-когнитивне теорије, и ослањајући се на Бандурин модел реципрочног детерминизма, Цимерман (Zimmerman, 1989) дефинише саморегулисано учење као степен метакогнитивног, мотивационог и бихевиоралног ангажовања сматрајући да саморегулисано учење није одређено само персоналним чиниоцима него срединским утицајем и избором понашања. По њему, СРУ није ментална активност или академска способност већ пре „самоусмеравајући процес којим студенти трансформишу своје менталне способности у академска знања" (Zimmerman, 2002: 65) „између осталог при постављању циљева, избора и примена стратегија учења и само-надгледања сопствене ефикасности" (Zimmerman, 2008: 166). Цимерман инкорпорира Бандурину теорију о саморегулцији са својим моделом саморегулисаног учења и формира став о три потребне фазе да би се саморегулисало учење остварило: промишљање (припрема), извођење (вољна контрола) и саморефлексија (Zimmerman, 2000).

У свом чланку под називом «Саморегулисано учење: где смо ми данас?", још 1999. године Моника Бокартс (Monique Boekaerts) истиче присуство саморегулације као значајног конструктора у сфери образовања и као таквог већ прихваћеног од стране педагога, образовних институција, политичких струја, родитеља (Boekaerts, 1999). Она саморегулисано учење сагледава као изузетно значајно поље за истраживање од стране научних радника и то на првом месту да би се дефинисале све компоненте квалитетног учења, да би се објаснили међусобни (понављајући) односи између издвојених елемената и под три да би се учење и успеће директно повезало са личношћу, односно довело у директну везу са мотивацијом, циљевима, вољом и емоцијама појединца (исто). Не желећи да међусобно пореди теорије саморегулације учења (које су свака за себе најчешће резултат различитог угла посматрања), Бокартсова издваја три значајне области истраживања која су допринела

бољем разумевању саморегулисаног учења: истраживања стилова учења, истраживања из области метакогниције и теорије личности са акцентом на оријентацију ка циљу. Сажимајући добијене налазе, ауторка закључује да „саморегулисано учење није догађај, већ се односи на низ узајамно повезаних когнитивних и афективних процеса који делују заједно на различитим компонентама обраде информација" (Boekaerts, 1999: 447).

Како је тема саморегулисаног учења у науци постајала заступљенија, тако се и развијала идеја истраживања везе између саморегулисаног учења и вежбања инструмента (McPherson, 1997, 2000, 2005; McPherson & McCormick, 1999, 2006; McPherson & Renwick, 2001, 2011; Nielsen, 2012; Miksza, 2007, 2011; Kim, 2010). Анализа радова на ову тему показује свеобухватан приступ, како теоријски тако и емпиријски. Испитивани су: 1) повезаност између саморегулисаног начина учења и вежбања инструмента (циљева вежбања, уложеног времена, истрајности, организације вежбања, ефикасности), 2) заступљеност и вид саморегулисаног начина вежбања инструмента по нивоима школовања, 3) начини подучавања СРУ (однос наставник–ученик) и 4) ефекти њене примене при самосталном раду. У истраживањима је учествовало од једног до 463 учесника узраста у распону од 7-45 година који су похађали формалне и неформалне начине музичког школовања, а трајања истраживања су варирала од једног вежбања, преко семестралног праћења, до лонгитудиалних истраживања у распону од три године (Varela et al., 2014).

Значајно место у нашој теоретској бази чине радови Петра Миксе (Peter Miksza) који саморегулацију у процесу вежбања инструмента сагледава из више углова посматрања. Микса је анализирао ваљаност упитника за квалитетну проверу примене саморегулације током вежбања инструмента, заступљеност саморегулације при вежбању у односу на инструкције дате од стране наставника и микро анализе (поступност у раду) начина вежбања инструмента које указују на ниво заступљености саморегулишућих стратегија учења (Miksza, 2011, 2012, 2015; Ersozlu & Miksza, 2015; Miksza, Blackwell & Roseth, 2018; McPherson, Osborne, Evans & Miksza, 2019). На основи формираној из радова Цимермана и Мекферсона (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988; McPherson & Renwick, 2001), аутор гради базу за своја истраживања валидности инструмента за проверу одређених аспеката саморегулације при вежбању. Упитником испитује мотивисаност за вежбање, методе рада, понашање ученика током вежбања, организацију вежбања и социјални утицај на примену саморегулације (Miksza, 2012). Резултати студије показују, и надовезују се на претходна истраживања Цимермана и Понса (исто), да ако желимо да ученике који се школују за професионалне музичке извођаче усмеримо ка путу саморегулације свог вежбања, потребно је да имамо валидан инструмент којим ћемо обезбедити јасну слику како они организују своје вежбање у датом тренутку, да би на основу добијених информација могли да знамо које елементе саморегулације треба посебно и додатно подучавати (Miksa, 2012). Наравно све то је са циљем да се ученици/студенти

развијају у независне и самосвесне уметнике. Анализа прикупљених извештаја који су ученици (инструменталисти) давали у свом вежбању указала је, између осталог, и да они ученици који приликом свог вежбања користе регулишуће стратегије, временски нешто дуже вежбају у односу на оне ученике код којих нису уочени елементи саморегулације (Miksza, 2012). Можемо закључити да су они посвећенији свом музичком образовању, с тим у вези мотивисанији, као и то да имају јасније постављене како краткорочне, тако и дугорочне циљеве.

Сузан Ким (Kim, 2010) која се бавила испитивањем познавања стратегија саморегулисаног учења, начинима коришћења модела саморегулисаног учења при вежбању инструмента и ефектима вођења дневника вежбања, дошла је до увида да без обзира на статистичку повезаност, која није у свим аспектима вежбања (статистички) снажна, примена саморегулације при вежбању неоспорно помаже ученицима/студентима да превазиђу „мртву тачку" у вежбању и избегну понављања истих грешака, што је за процес напредовања само по себи већ веома значајно. Мотивисани да проверимо заступљеност саморегулације при самосталном вежбању вокално-инструменталних извођача на средњошколском и факултетском нивоу музичког школовања у Србији, реализовали смо следеће педагошко истраживање[1].

Методологија истраживања

Предмет и циљеви

Сврха истраживања била је да се утврди присуство и ниво заступљености саморегулације током самосталног вежбања етиде као дела инструктивне литературе. Анализирали смо присуство три фазе саморегулисаног вежбања (припрема, праћење тока напредовања, провера постигнутог) и корака који представљају кружни модел самовођеног процеса организације тока вежбања на средњошколском и факултетском нивоу музичког школовања.

Сходно предмету истраживања имали смо следеће циљеве: 1) да испитамо место етида као дела инструктивне литературе у настави инструмента, 2) да утврдимо начин на који ученици и студенти вежбају етиде, 3) установимо меру заступљености фаза саморегулисаног учења током вежбања, и 4) проверимо њихову међусобну повезаност.

[1] Радом представљамо методологију и резултате прве фазе обимног истраживања које је део докторске дисетације са темом «Дефинисање и примена модела самостално вођеног вежбања на примеру инструктивне литературе/етида за дрвене дувачке инструменте» која је у процесу израде на Катедри за солфеђо и музичку педагогију на Факултету музичке уметности у Београду.

Узорак

У истраживању је учествовало 238 испитаника. Узорковали смо пригодни узорак од 100 ученика (42%) средњих музичких школа из Београда (Станковић, Др Војислав Вучковић, Мокрањац и Јосиф Маринковић) и Земуна (Коста Манојловић). Референтни узорак бројао је 138 студената (58%) са следећих факултета: Факултет музичке уметности у Београду, Академија уметности у Новом Саду, Факултет уметности у Нишу, Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, просечне старости 19 година (АС=18.67; СД=2.56) од којих је 59% женског и 41% мушког пола. Посматрано на нивоу школа и факултета, одабир испитаника био је случајан, али одређен присутним ученицима и студентима на општој настави у оквиру средње школе и групних часова на факултету у тренутку анкетирања. Узорковани су ученици свих разреда са различитих вокално-инструменталних одсека музичких школа и студенти свих година са извођачких катедри уметничких факултета: клавир, виолина, виола, виолончело, контрабас, флаута, кларинет, саксофон, обоа, фагот, труба, тромбон, хорна, хармоника, оргуље, чембало, харфа, гитара, бубањ, соло певање.

Варијабле и мерни инструмент

Испитиване варијабле можемо груписати на следећи начин:

- *Опште*: пол, узраст, град, ниво образовања, разред у школи/година на факултету , инструмент, године свирања.
- Зависне варијабле *које се односе на вежбање етида* и то у односу на: 1) меру заступљености етида у настави и вежбању инструмента; 2) самопроцену вежбања етида; 3) припрему за вежбање етида; 4) поступке праћења тока вежбања етиде; 5) вредновање резултата вежбања етиде.
- Зависне варијабле *које се односе на процену заступљености саморегулиације* током вежбања.

За потребе истраживања формулисан је упитник који има укупно 29 питања од којих је 12 отвореног типа и 17 питања са понуђеном скалом процене Ликертовог типа од којих је 16 питања у распону вредности од 1-7 и једно питање у распону од 1–6. Примењена је аналитичко-дескриптивна метода користећи две технике: анкетирање и скалирање.

Процедура истраживања и обрада података

Попуњавање упитника реализовано је током школске 2017/2018 године у оквиру групне наставе у школама и на факултетима. Анкетирање је било анонимно и спроведено је уз сагласност директора школа и декана факултета чији су ученици/студенти учествовали у истраживању, а уз помоћ предметних наставника. За попуњавање упитника било је потребно пола сата.

При статистичкој обради података коришћени су квантитативни и квалитативни поступци. Применили смо дескриптивну анализу (израчунавали

смо просеке и стандардне девијације), фреквенцијске анализе (проценти), поредили смо добијене средње вредности (t-test независних узорака, једнофакторска анализа за непоновљена мерења ANOVA) и израчунавали повезаност, односно корелацију између испитиваних варијабли. За обраду добијених резултата коришћен је статистички софтверски пакет, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) верзија 20.00.

Резултати истраживања

Заступљеност етида у настави

Инструктивна литература је методски осмишљена тако да омогућава рад на јасно дефинисаним проблемским задацима који се могу односити на техничке , тонске, интерпретативне или експресивне аспекте музичког извођења. С тим у вези, сматрамо да је број савладаних етида у току једне школске године значајна, али наравно не једина, развојна мера. Према добијеним резултатима, највећи број испитаника процењује да се 30-40% времена у настави посвећује обради инструктивне литературе и етидама као њеном делу и нема разлике у односу на ниво образовања. У односу на цео узорак, само 6% испитаника у оквиру редовне наставе инструмента не свира етиде.

Резултати нам говоре да 89% испитаника и мање, током године савлада до 20 етида од чега преко пола испитаника (52%) током године савлада 1-5 етида. Саксофонисти, трубачи, флаутисти и кларинетисти годишње савладају између 10 и 20 етида, док 20 и више етида свирају они који свирају следеће инструменте: тромбон, обоу и флауту. Испитаници који свирају гитару, хармонику, виолончело, клавир, виолину, виолу, контрабас, харфу, фагот, оргуље, бубањ, односно школују глас, током школске године савладају од 1-10 етида. Према добијеним резултатима, ученици средњих музичких школа значајно више вреднују своју успешност извођења етида ($t(250)= 3.078$; $p=0.002$). Тај резултат можемо довести у везу са бројем савладаних етида током године на различитом узрасном нивоу где уочавамо разлику која није статистички значајна, али указује да су етиде у већој мери заступљене на средњошколском узрасту ($p=0.06$) и податком који нам указује да ученици средњих музичких школа од издвојеног времена за вежбање процентуално више времена посвете вежбању етиде ($t(234)=2.758$; $p=0.006$).

Вежбање етида

Урађене анализе које се односе на ставове ученика/студената о вежбању етида показују да испитаници редовно вежбају етиде и то у највећој мери пред испит, смотру или јавни наступ (АС=5.26; СД=2.29). Петина испитаника (21%) вежба етиду сваки пут кад вежба инструмент. За њено савладавање 93% испитаника издвоји 40% и мање од планираног времена за веж-

бање. На основу уложеног времена закључујемо да су етиде важан део музичке школовања, а то нам потврђује и став студената који су, мерено Ликертовом скалом процене од 1-7, битност етида као део музичког (само) подучавања у највећем постотку оценили као изузетно важне (31%), са просечном вредношћу АС=5.44 (СД=1.50). Међутим, изненађује да без обзира на то што по мишљењу ученика и студената етиде доприносе извођачкој спремности и њиховим речима објашњено: „побољшавају технику", „побољшавају моју виртуозност и гипкост прстију", „битне су за брзину и технику која доприноси да се на прави начин изнесе емоција", „{...} спремају нас за можда нека проблематична места и пасаже у другим композицијама", они их ипак донекле нерадо вежбају (АС=4.11; СД=1.95).

Примене саморегулације при обради етиде

Саморегулација при обради етиде подразумева три области усмеравања пажње и организације времена планираног за савладавање етида: припрему, праћење напредовања и анализу постигнутог. Израчуната средња вредност укупних одговора за сваку фазу вежбања етиде појединачно показује да је фаза праћења напредовања при вежбању етиде најзаступљенија (АС=5.45; СД=1.34), након тога фаза процене резултата вежбања етиде (АС=5.29; СД=1.19) и да је припрема за вежбање најмање заступљена у самосталној организацији вежбања (АС=5.11; СД=1.15). *T-testom* независних узорака утврдили смо да између дечака и девојчица постоји значајна разлика у погледу фазе припреме за вежбање ($t(220)= -2.156$; $p=0.03$), али не и када је праћење напредовања при вежбању у питању ($p=0.062$) или вредновање/процена резултата вежбања етиде ($p=0.774$). И ако ова разлика није велика, налазимо да је значајна јер нам говори о полним разликама које можемо очекивати у делу вежбања које се односи на припрему.

Утврђивање међусобне повезаности између елемената саморегулације вежбања

Најзначајнији резултати за нас описују повезаност фаза саморегулисаног вежбања (табела 1) и елемената унутар организације вежбања: припреме, тока и евалуације исхода вежбања. Посматрањем добијених резултата, уочавамо статистички значајну међусобну повезаност све три фазе вежбања које представљају кружни акциони план за савладавање етиде (рад на етиди обично траје више дана). Како је корелација позитивна то значи да унапређење једне фазе има утицај на унапређење друге, односно треће и да се промена у ма ком од три аспекта саморегулације вежбања одражава на свеукупну (не)успешност при савладавању етида.

Таβела 1 . Повезаност између фаза саморегулације вежбања етиде

	Припрема вежбања	**Ток вежбања**	**Евалуација вежбања**
Припрема вежбања	1	.671**	.611**
Ток вежбања	.671**	1	.717**
Евалуација вежбања	.611**	.717**	1

** $p<0.0001$ N=217-327

Изненадило нас је да не постоје статистички значајне разлике у односу на ниво образовања када је саморегулација вежбања у питању, односно, ученици и студенти се на сличан начин припремају за вежбање, прате ток вежбања и анализирају исходе рада.

Закључак

Циљ истраживања био је сагледавање начина вежбања етиде као дела инструктивне литературе и утврђивање присуства и нивоа заступљености саморегулације током самосталног вежбања. Да би се разумео музички развој ученика/студента, а сходно томе и утицало на њега, морају се познавати процеси и методе које ученици/студенти користе при вежбању инструмента (Barry & Hallam, 2002). Наводећи пет фундаменталних карактеристика које један музички извођач треба да поседује да би достигао изврсност у свом послу, Чафин и Лемју (2004) издвајају добру концентрацију, способност постављања циљева, вештину самоевалуације, примену стратегија вежбања и вештину сагледавања шире слике. Из предложеног списка, који је резултат разговора се еминентним музичким педагозима, белешки професионалних музичара и анализе емпиријских истраживања о вежбању реализованих са музичким експертима (Chaffin & Lemieux, 2004), закључујемо да је примена стратегија вежбања неизоставан елемент на путу ка успешности. Харалд Јоргенсен (Harald Jørgensen) стратегијама вежбања такође даје значајну улогу у процесу „самоподучавања" и истиче да се „вежбање мора вежбати" јер је „професионални музичар зависан од професионалног нивоа вежбања" (Jørgensen, 2004: 99).

Примена инструктивне литературе у склопу реализације наставног програма има за циљ стицање и развој одређених техничких, тонских, мелодијских, изражајних, интонативних, агогичких способности и вештина (Јовић и Томић, 2018). Резултати истраживања показују да је овај аспект

подучавања са циљем развоја музичких способности кроз вежбања значајно заступљен. Међутим, без обзира што рад на етидама обезбеђује и потребно музичко окружење за подучавање како се вежба, чини се да је тај елемент занемарен. То закључујемо на основу прилично усаглашених одговора о начину вежбања инструктивне литературе на средњошколском и факултетском нивоу школовања без обзира на инструмент који се свира, или певање. Чини се да не постоји одређени поступак којим се јасно дефинише и усмерава процес вежбања без обзира на промену у комплексности инструктивне музичке литературе у оквиру студија.

Време вежбања инструктивне литературе кореспондира са динамиком вежбања уопште, али може се истаћи да учесталост вежбање етида расте у периоду пред испит или смотру. До сличних резултата дошла је и Халам са сарадницима (Hallam et al., 2012) реализујући опсежно истраживање квалитета вежбања које је показало да се време вежбања мења у зависности од школских обавеза (смотре, испити, такмичења). Највише изненађује податак да без обзира на објашњења добијена од испитаника којим објашњавају корисност вежбања етида, они их нерадо вежбају. Чини се да не разумеју дугорочне ефекте савладавања проблемских задатака који се обрађују инструктивном литературом и њихову примену у интерпретацији друге музичке литературе.

Не ретко присутан став да ученици вежбају интуитивно донекле се потврђује и кроз ниво заступљености фаза саморегулације током вежбања. Резултати показују да је фаза праћења напредовања при вежбању етиде најзаступљенија, а она се може сматрати еквивалентом вежбању без припреме. Искуствено посматрано, дугогодишња пракса вежбања изграђује способност увиђања на којим извођачким елементима треба додатно радити након завршеног времена вежбања и то кореспондира са добијеним податком да је фаза процене резултата вежбања етиде такође у довољној мери присутна. Међутим, оно што највише забрињава је податак да је припремна фаза најмање заступљена. Чини се да нерадо вежбање етиде покреће механизме само у оквиру потребног ангажовања да се одговори на захтеве постављене школским програмом, без студиозног приступа вежбању те врсте музичке литературе. Како су све фазе саморегулисаног вежбања међусобно статистички значајно повезане сматрамо да се организација вежбања не сме препуштати случају, преференцијама или способностима ученика, већ осмишљено усмеравати и надгледати, наравно, у колико се жели унапредити музичко извођење ученика, односно студената.

Кључ за квалитетан музички развој лежи у допуњујућем односу између часова са наставником /професором/ментором и самосталног рада, с тим што је ово друго искључиво под контролом појединца који вежба (Ericsson, Krampe & Tech-Romer, 1993). Како се високо квалитетна музичка извођења доводе у директну везу са квалитетом и квантитетом вежбања (Ericsson, 1996) закључујемо да би саморегулисано вежбање имало позитиван утицај

на музички развој и исходе вежбања. Да би до тога дошло потребно је уложити додатни напор како би се хабитуални модели вежбања превазишли, покренуо механизам праћења и увеле потребне мере прилагођавања (Zimmerman, 2006). Не мислимо да је успостављање «стратешке свесности» лако, али сматрамо да се самостално вођено вежбање може и треба подучавати.

Литература

Barry, N. H. & Hallam, S. (2002). Practice. In: Parncutt, R. & McPherson, G. (eds.), *The Science and Psychology of Music Performance* (pp. 151-165). Oxford: Oxford University Press.

Boekaerts M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, *31*, 445–457.

Varela, W., Abrami, P. C. & Upitis, R. (2014). Self-regualtion and music learning: A systematic review. *Psychology of Music*, 1-20.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, *100(3)*, 363–406.

Ericsson, K. A. (1996). The Acquisition of Expert Performance: An introduction to Some of the Issues. In: K. A. Ericsson (eds.), *The road to excellence. The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games* (pp.1–50). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ersozlu, Z. N., & Miksza, P. (2015). A Turkish adaptation of a self-regulated practice behavior scale for collegiate music students. *Psychology of Music*, *43(6)*, 855–869.

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.

Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, *81(3)*, 329–339.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 82–91.

Zimmerman, B. J. (2002). Becomimg a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into practice*, *41(2)*, 64–70.

Zimmerman, B. J. (2006). Development and Adaptation of Expertise: The Role of Self-Regulatory Processes and Beliefs. In: K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp.705–722). Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal, 45(1)*, 166–183.

Јовић, Н. (2018). Самостално вођено вежбање – пут ка квалитетнијој интерпретацији. У: Гвозданка Гојков и Александар Стојановић (уред.), *Даровитост и креативни приступи учењу – тематски зборник број 23* (стр. 157–167). Вршац–Арад: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Павлов" и Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu".

Јовић, Н. и Томић, М. (2018). Методичке основе инструктивне литературе за флауту у Србији. У: Милена Петровић (уред.), *Теоријско и уметничко у педагогији сценских уметности* (стр. 101–122). Београд: Факултет музичке уметности.

Jorgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. In: Williamon, A. (ed.) *Musical exellence: strategies and techniques to enhance performance* (pp. 85–104). Oxford: Oxford University Press.

Kim, S. J. (2010). A Stady of Self-Regulated Learning in Collage String Majors. *String Research Journal*, *I*, 39–54.

Komenski, J. A. (1997). *Velika didaktika.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Leman, A. K., Sloboda, Dž. E. i Vudi, R. H. (2012). *Psihologija za muzičare*. Novi Sad: Psihopolis institut, Beograd: Univerzitet umetnosti Beograd, Fakultet muzičke umetnosti.

Mirkov, S. (2006). Metakognicija u obrazovnom procesu. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, *38(1)*, 7–24.

Mirkov, S. (2007). Samoregulacija u učenju: primena strategija i uloga orijentacije na ciljeve. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, *39(2)*, 309–328.

McPherson, G. E. (1997). Cognitive strategies and skills acquisition in musical performance. *Bulletion of the Council for Research in Music Education*, *133*, 64–71.

McPherson, G. E. (2000). Commitment and practice: Key Ingredients for Achivement During the Early Stages of learning a Musical Instrument. *Bulletion of the Council for Research in Music Education*, *147*, 122–127.

McPherson, G. E. (2005). From child to musician: skill dvelopment during beginning steges of learning an instrument. *Psychology of Music, 33(1)*, 5–35.

McPherson, G.E. & McCormick, J. (1999). Motivational and Self-regulated Learning Components of Musical Practice. *Bulletion of the Council for Research in Music Education*, *141*, 98–102.

McPherson, G. E. & Renwick, J. M. (2001). A Longitudinal Study of Self- regulation in Children's Musical Practice. *Music educatio research*, *3(2)*, 169–186.

McPherson, G. E. & Renwick, J. M. (2011). Self-Regulation and Mastery of Musical Skills. In: B. J. Zimmerman & D. H. Shunk (eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 234–248). New York: Taylor and Francis Group.

McPherson, G. E. & McCormick, J. (2006). Self-Efficacy and Music performance. *Psychology of Music*, *34(3)*, 332–336.

McPherson, G. E., Osborne, M. S., Evans, P., & Miksza, P. (2019). Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians' practice. *Psychology of Music*, *47(1)*, 18–32.

Miksza, P. (2007). *Relationships Among Impulsivity, Achievement Goal Motivation, Practice Behavior, and the Performance Achievement of High School Wind Players*. Bloomington, ProQuest.

Miksza, P. (2011). Relationships Among Achievement Goal Motivation, Impulsivity and Music Practice of Colegiate Brass and Woodwind Players. *Psychology of Music*, *39(1)*, 50–67.

Miksza, P. (2012). The Development of a Measure of Self-Regulated Practice Behavior for Beginning and Intermediate Instrumental Music Students. *Journal of Research in Music Education*, *59*, 321–338.

Miksza, P. (2015). The effect of self-regulation instruction on the performance achievement, musical self-efficacy and practicing of advanced wind players. *Psychology of Music*, *43(2)*, 219–243.

Miksza, P., Blackwell, J., & Roseth, N. E. (2018). Self-Regulated Music Practice: Microanalysis as a Data Collection Technique and Inspiration for Pedagogical Intervention. *Journal of Research in Music Education*, *66(3)*, 295–319.

Nielsen, G. S. (2012). Epistemic beliefs and self-regulated learning in music students. *Psychology of Music*, *40(3)*, 324–328.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.451–502). Academic Press.

Stoeger, H. (2010). Creativity in the Making: Developing Sellf-regulatory Learning Skills in Pupils. In: Tan, A. (ed.) *Creativity in Business and Education: Interdisciplinary and Intercultural Aspects* (pp.12–24). Singapore: C.O.S. Printers Pte Ltd.

Chaffin, R. & Lemieux, A. F. (2004). General perspectives on achieving musical excellence. In: Williamon, A. (ed.). *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance* (pp.20–35). Oxford: Oxford University Press.

Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M. & Creech, A. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, *40(5)*, 652–680.

SELF-REGULATED PRACTICE BEHAVIORS DURING AT-HOME PRACTICE OF INSTRUCTIVE MUSIC LITERATURE

The purpose of the study was to determine the level of implication of self-regulated learning during self-guided practicing of an etudes, as part of the instructive music literature (planing phase, performance phase and self-evaluation phase as a part of self-regulated practicing). The reference semple was consisted of 238 students of secondary music schools and faculties of music art from vocal-instrumental departments and performing departments. The examined sample considers that etudes are an important part of music education (AS = 5.44; SD = 1.50) (measured by the Likert rating scale from 1-7). The most represented is performance phase, then self-evaluation phase, while planing phase is the least represented. We believe that the application of self-regulation during at-home practice can have a positive effect on the music development and that it can and should be taught in order to overcome habitual models of practicing and establish „strategic awareness".

Key words: practicing, etudey, instructive literature, self-regulation, self-guided practicing

Анастасија Милин и Милица Алексић
Студенткиње ОАС, Факултет музичке уметности,
Универзитет уметности у Београду, Република Србија
anastasija.milin@gmail.com ~ pticicica@gmail.com

ПРАВЦИ УНАПРЕЂИВАЊА САРАДЊЕ СТУДЕНАТА И ПРОФЕСОРА НА ФАКУЛТЕТУ МУЗИЧКЕ УМЕТНОСТИ У БЕОГРАДУ

Сажетак

Модел индивидуалне наставе инструмента или певања – *један на један*, незаменљив је у обучавању музичара и представља примарни метод у високошколском музичком образовном систему у Европи. Циљеви овог истраживања јесу: испитивање начина за унапређење сарадње студент–професор; испитивање начина на који студенти Факултета музичке уметности у Београду вреднују однос са професором главног предмета/ментора и какав је њихов став према професионалној сарадњи средњих музичких школа и ФМУ у Београду; формулисање предлога за оптималнијим *сйојем* студент–професор. Пригодни узорак чинили су студенти ФМУ у Београду, док је истраживање вршено електронским путем применом упитника. Највећи број испитаника сматра да је сарадња са професором/ментором одлична, али да је неопходна већа ангажованост професора инструмената када је реч о солистичким концертима студената, с обзиром на то да су сви испитаници који су остварили солистички концерт, по њиховим речима, то учинили на сопствену иницијативу. Примећујемо доминантност личне иницијативе студената и када су у питању програми међународне размене студената и похађање мастер класова. На наш предлог да се у оквиру ФМУ оформи стручна служба педагога/психолога, већина испитаника је позитивно реаговала. Највећи проценат њих сматра да би неки вид ваннаставних активности био користан, као и да би требало ојачати сарадњу средњих музичких школа са Факултетом музичке уметности у Београду.

Кључне речи: студент, професор, сарадња, ФМУ, упитник

Увод

Улога наставника и професора у процесу музичког образовања музички даровитих од немерљивог је значаја за постизање успешности у било којој сфери музичког ангажовања, до те мере да се његов посредни утицај наставља и у фази професионалне каријере музичара (Bogunović & Mirović. 2014). Ту првенствено мислимо на вид индивидуалне наставе инструмента или певања – *један на један.* Увидом у литературу наишли смо на потврду тезе да је такав модел наставе значајан и незаменљив у обучавању професионалних музичара. Међу ауторима који упућују на овакву тврдњу, могу се

издвојити: Kennell, 2002; Purser, 2005; Burt & Mills, 2006 (према: Carey & Grant, 2014). Због бројних предности које индивидуални рад са студентима пружа, он се и даље примењује као примарни метод наставе у високошколском музичком образовном систему широм Европе (Association of European Conservatoires/AEC, 2010 према: Carey & Grant, 2014). Неке студије пак, сугеришу да овај наставни модел може имати и негативне ефекте на студенте (Persson, 1994; Burwell, 2006), првенствено што се тиче непостојања баланса студент–професор у наставном процесу (Polifonia, 2010 према: Carey & Grant, 2014), „(…) koji ne obezbeđuje dovoljan nivo transferabilnih veština i znanja" (Bogunović, Dubljević & Buden, 2012).

Чини се да код нас овакав вид наставе не остварује свој пуни потенцијал, будући да је у пракси недовољно усмерен на студенте и њихове потребе. С тим у вези, истичемо истраживање које се бавило проучавањем студентских процена компетенција наставника на Факултету музичке уметности у Београду, као и степеном остварености њихових очекивања од професора, а које је показало да „(...) ima osnova za zaključak da nastavnici ne daju adekvatan odgovor na potrebe studenata u domenu podrške, podsticaja, razumevanja, ličnog razvoja studenata, javnog nastupa, pedagoških metoda i inoviranju nastave." (Bogunović & Mirović, 2014:484).

За успешан и плодотворан индивидуални тип наставе веома је значајан квалитет односа који ће се успоставити и изградити између професора главног предмета/ментора и студента. Према речима Лемана, Слободе и Вудија: „Odnos zasnovan na uzajamnom poštovanju i razmeni ideja može više koristiti učenicima [студентима] u ostvarivanju najviših nivoa muzičkih priprema i postignuća." (Leman, Sloboda & Vudi, 2012:215–216). Компатибилност студената и професора главног предмета, како по односу према струци, тако и по личним карактеристикама, те самим тим и по начину приступа музичком усавршавању, препознали смо као веома битан фактор за успешну сарадњу. Као кључан фактор такође се издваја и педагошка компетенција наставника у средњошколском музичком образовању, док на високом образовном ступњу на значају добијају особине наставника као професионалца, ментора и некога ко усмерава студенте ка даљем професионалном музичком ангажману (Bogunović & Mirović, 2014). Треба напоменути да се развијање свести о процесу целоживотног учења код студената, такође очекује од професора на факултетима управо из разлога што се студенти налазе само на корак од великог изазова који представља активно укључивање у професионални музички свет. Педагошке вештине наставника, би у том смислу, требало да одговоре захтевима *духа времена*, имајући у виду убрзани технолошки и развој медија, али и на растућу потребу за самопрезентацијом студената. Овде мислимо како на студенте инструменталисте, тј. извођаче, тако и на оне који се баве научном теоријско-аналитичком музичком праксом. Наиме, савремени тренутак, у којем велику улогу заузима медијска видљивост и присутност музичара, захтева од студената висок степен владања вешти-

нама самопрезентације на бројним друштвеним мрежама, формирање и константно ширење релевантних професионалних социјалних кругова, као и адекватно презентовање личних достигнућа у оквиру локалне заједнице, али и шире.

Подстакнуте закључцима поменутог истраживања у нашој средини (Bogunović & Mirović, 2014) покушале смо да сазнамо које то аспекте сарадње студент–професор главних/главног предмета данашњи студенти сматрају позитивним, а које мање позитивним. *Ослушкивање* мишљења студената могло би бити корисно у даљем процесу унапређења наставног плана и програма, а што и јесте задатак сваке образовне институције. Константно унапређивање курикулума захтева и евалуацију његове ефикасности, те би резултати овог студентског истраживачког рада можда могли да допринесу формирању потпуније слике о томе које педагошке стратегије доносе добре резултате, а које би могле бити усавршене. У том смислу, тежиле смо ка продубљивању сазнања о природи квалитативних процена студената, које се тичу њиховог личног утиска и доживљаја, а који се односи на индивидуални рад са професором/професорима главног/главних предмета, тј. менторима приликом израде семинарских радова .

Методологија истраживања

Циљеви

Циљеви овог истраживања тичу се постизања увида у начин на који студенти Факултета музичке уметности у Београду тренутно виде и вреднују њихов однос са професором/професорима главног/главних предмета/ментором, те консеквентно, и испитивање начина на које је могуће унапредити сарадњу студент–професор, како би се достигла оптимална граница у развоју професионалних вештина студената. Још један од циљева јесте и прикупљање података о томе какав је став студената према постојећој професионалној сарадњи средњих музичких школа на територији града Београда и Факултета музичке уметности у Београду. С тим у вези, циљ истраживања обухвата и формулацију предлога приликом одабира процедуре за оптималнијим спојем студент–професор, чијом би се имплементацијом у наставни систем предупредио, понекад можда не баш у пуној мери, одговарајући спој студент–професор, те стицање сазнања о томе какав је став студената у вези са предложеним облицима активности унапређења потенцијалног одабира класе, пред којим су се студенти налазили након положеног пријемног испита.

Узорак

Пригодни узорак у нашем истраживању (N=35) чинили су студенти Факултета музичке уметности у Београду са свих нивоа студија (основне, мастер,

специјалистичке и докторске академске студије). По узору на поменуто истраживање (Bogunović & Mirović, 2014) извршиле смо груписање испитаника у две групе, у складу са два основна студијска програма: 1.вокално-инструменталне/извођачке студијске програме (дириговање, соло певање, клавир, гудачки и дувачки инструменти, полиинструментални) који одговарају индивидуалном типу наставе, тј. настави у класи одређеног професора и 2. теоријске програме на којима се изводи групни тип наставе (музикологија, етномузикологијаи етнокореологија, музичка теорија, музичка педагогија, композиција). Испитаници су били са различитих година студија, при чему примећујемо нешто већи број њих са IV године ОАС (23%).

Инструмент

Прикупљање података извршено је применом упитника, осмишљеног за потребе овог истраживања, са питањима отвореног/експликативног и затвореног типа (24 питања), при чему су га испитаници анонимно попуњавали. Упитник се састоји од неколико група питања: (1) тренутно образовање: одсек, ниво и година студија, (2) избор класе, (3) такмичарски и извођачки успеси, (4) видови професионалног усавршавања, (5) евалуација квалитета сарадње студент–професор, (6) облици унапређења квалитета сарадње са професором. Добијени одговори на питања затвореног типа обрађивани су квантитативним методолошким приступом, дескриптивном статистиком (фреквенције и проценти), док су одговори на питања отвореног типа обрађивани креирањем категорија. Добијене резултате смо обрађивале као појединачне варијабле, а потом извршиле груписање и поређење по релевантним критеријумима.

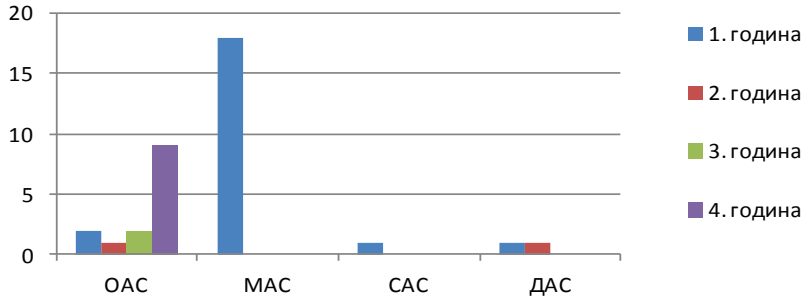
Процедура истраживања

Испитаници су добровољно учествовали у истраживању, попуњавањем упитника, које се одвијало на Интернету, преко линка постављеног на Фејсбук групи студената ФМУ, у току априла месеца 2019. године. Испитаници су упознати са сврхом истраживања и анонимношћу података.

Резултати

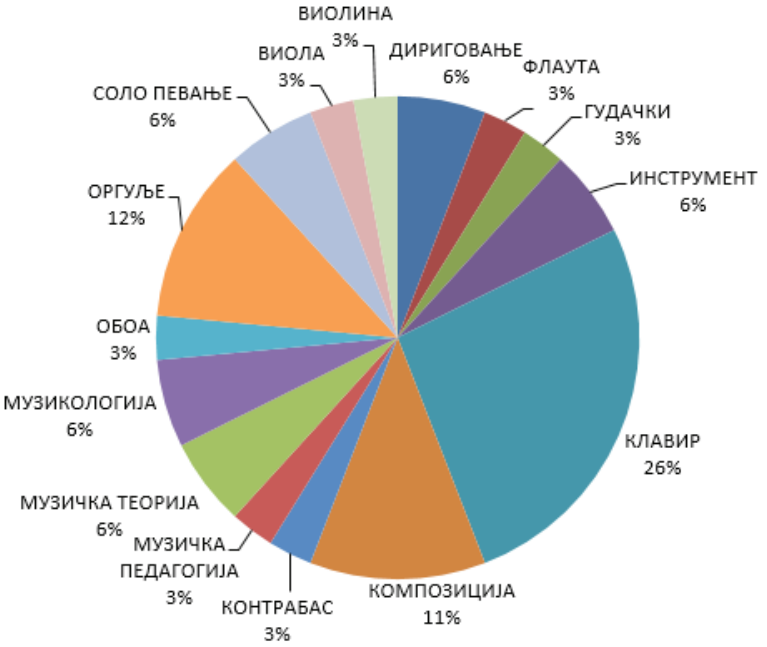
Опште информације у вези са тренутним образовањем

Прикупљени подаци нам говоре о томе да од укупног броја испитаника, њих 40% похађа основне академске студије, 51% мастер академске студије, 3% специјалистичке академске студије и 6% докторске академске студије (графикон 1).



Графикон 1. Ниво и година студија испитаника

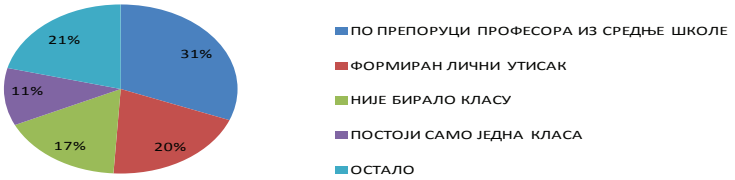
Испитаници који похађају вокално-инструменталне/извођачке студијске програме (дириговање, соло певање, клавир, гудачки и дувачки инструменти, полиинструментални) чине 71%, док испитаници који похађају теоријске програме (музикологија, етномузикологија и етнокореологија, музичка теорија, музичка педагогија, композиција) чине 29% укупног броја испитаника (графикон 2).



Графикон 2. Одсек испитаника

Питања у вези са избором класе

Резултати показују да велики утицај на одабир класе имају професори у средњим музичким школама, будући да је највећи број испитаника класу одабрао по препоруци професора из средње музичке школе (31%). Мањи број њих класу је одабрао на основу формираног личног утиска, креираног на основу индивидуалних запажања приликом присуствовања концертима и наступима дотичног професора (20%). Нешто мањи број испитаника није имао удела у одабиру класе/професора главног предмета (17%). Запажамо да одређени број испитаника није имао избора при одабиру класе, с обзиром на то да на ФМУ за одређене инструменте постоји само један професор који изводи наставу, па самим тим и једна једина класа (11%) (графикон 3).



Графикон 3. Одабир класе

Када се је реч о континуитету рада са једним професором, примећујемо да највећи број испитаника похађа наставу у класи истог професора главног предмета на ФМУ (86%), док се далеко мањи број њих одлучило за промену класе (14%). Од испитаника који су континуирано похађају наставу у истој класи, највећи број њих је задовољан својим избором класе (51%), одређени број њих нема могућност промене класе (11%), нешто мањи број испитаника би желео да промени класу, али не види бољу опцију (6%), најмањи број њих се изјаснио као изразито незадовољан (3%), а известан број испитаника није понудио додатно објашњење (14%). Од испитаника који су променили класу већина је то учинила због незадовољства сарадњом са професором главног предмета (60%). Будући да известан проценат испитаника похађа теоретске одсеке, битно је да истакнемо да су они под променом класе мислили на промену професора, под чијим менторством пишу семинарски рад из главног предмета. Остатак испитаника није понудио додатно објашњење о разлозима за промену класе (40%).

Највећи број испитаника планира и жели да остане у истој класи (86%), док се мањи број њих одлучио да ће у будућности да промени класу (11%). На питање да ли планирају промену класе њих 3% није дало одговор. Напокон, занимало нас је и какве предлоге испитаници имају за бољи одабир класе од стране будућих студената. Највећи број њих сматра да су за добар одабир класе битне консултације са што већим бројем професора (60%), а потом и консултације са старијим колегама и припремни часови. Подјед-

нако исти проценат испитаника верује да би направио бољи избор класе да је у завршној години средње школе организован неки тип отворене радионице на којој би било могуће упознавање и сарадња са свим професорима са катедре Факултета (51% сматра да би, док 49% сматра да не би).

Питања у вези са такмичарским и извођачким успесима

Резултати показују баланс између броја испитаника који јесу (51%) и оних који нису освајали награде на различитим такмичењима (49%). Од испитаника који су конкретно навели такмичења на којима су освојили награде њих 6% је то учинило на републичким, њих 11% на међународним и исто толико и на републичким и на међународним такмичењима (11%). Запажамо приближно исти однос у броју оних испитаника који су остварили солистичке концерте (54%)и оних који то до сада нису учинили (46%). Сви испитаници који су до сада остварили солистичке концерте су то учинили на сопствену иницијативу (100%) (графикон 4).

Графикон 4. Концертна делатност испитаника

Питања у вези са професионалним усавршавањем

Запажамо мали број испитаника који су до сада учествовали у програмима међународне размене студената (14%), од којих је већина то учинила на личну иницијативу (60%). Када је реч о похађању мастер класова, примећујемо да у односу на оне који то нису чинили, превагу односе студенти који се јесу усавршавали на овакав начин (66%), од којих је већина то учинила на личну иницијативу (74%).

Питања која се односе на евалуацију квалитета сарадње студент–професор

Испитаници су пред собом имали питање у којем је требало да оцене сарадњу са својим професором главног предмета. На ово питање отвореног типа, највећи број испитаника се изјаснио да је сарадња одлична (37%),

нешто мањи број испитаника сматра да је сарадња коректна (29%), а известан број испитаника се изјаснио да је сарадња са професором лоша (11%).

На питање у којем је требало да издвоје нешто што је посебно позитивно у њиховом односу са професором, највећи број испитаника је издвојио отвореност у сарадњи(23%), потом добру комуникацију (17%), посвећеност (14%) и професионалност (11%). Од преосталих малобројних одговора посебно је занимљив био „вера у уметност". Након овог питања, од испитаника је тражено да издвоје потешкоће које имају у сарадњи са професором и најбројнији одговори су ишли у корист непрофесионалности (23%), а уједначен је проценат испитаника који издваја неодговарајућу организацију, некомпатибилност, претеране захтеве и карактер професора (2%).

Питања која се односе на унапређење сарадње са професором

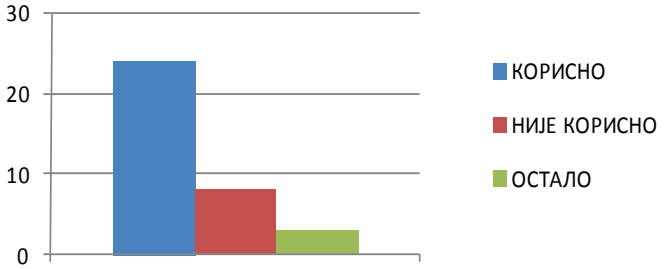
У последњој групи питања, испитаници су били у прилици да одговоре да ли се слажу или не са нашим предлозима у вези са видовима активности које би допринеле унапређењу сарадње између студената и професора, или да понуде личне конкретизације ових облика активности.

Када је реч о одговорима на питање експликативног типа, у којем је од испитаника тражено да формулишу сопствене предлоге који се односе на видове наставног ангажмана у смеру побољшања квалитета сарадње са професором главног/главних предмета, испитаници сматрају да је неопходна већа ангажованост професора, без прецизирања о томе у којим аспектима наставног процеса уочавају овај недостатак (17%); одређени број испитаника као корисне активности предлаже заједничке пројекте студената и професора различитог типа, у оквиру наставног плана и програма на ФМУ, као што су организација концерата, такмичења, научних скупова и семинара, округлих столова (14%). Ипак, велики број испитаника није желео да се изјасни на ово питање, што нас наводи на мисао о томе да испитаници нису подстакнути на активно промишљање о овим темама, те увиђамо одређени ниво пасивности у осмишљавању конкретних решења (69%).

На питања отвореног, неструктурираног типа, у којима су испитаници били у прилици да изложе своје мишљење и предлоге за ваннаставне активности које би имале позитиван ефекат на квалитет сарадње са професором, највећи проценат њих сматра да би им неки вид ваннаставних активности био од користи, без детаљне експликације (34%); упола мањи проценат њих сматра да им то не би помогло (14%), док известан број њих издваја да би волели да постоје заједничке посете концертима (11%) или стручне екскурзије и посете мастер класовима (6%).

Када је реч о процени нашег, понуђеног предлога да се у оквиру Факултета оформи одређени вид стручне педагошке/психолошке службе по узору на основне и средње школе, велики број испитаника је позитивно реаговао, будући да чак 69% испитаника сматра да би то било корисно. Троструко

мањи број њих сматра да им оваква служба не би била од користи (23%), а известан број испитаника сматра да то зависи од педагога/психолога који би обављао тај посао, као и од тога да ли би студенти имали бојазан да се обрате овој служби (графикон 5).



Графикон 5. Мишљење испитаника о формирању психолошке/педагошке службе

Примећујемо равнотежу између процента испитаника који сматра да би неки вид радионица оснажио њихову сарадњу са професором (54% да и 46% не). Испитаници су имали прилику да нам дају неки конструктиван коментар за крај. На ово питање је највећи број испитаника сугерисао да би требало ојачати сарадњу средњих музичких школа са Факултетом музичке уметности (11%), док је један од предлога који вреди издвојити био тај да и студенти треба да буду отворени за промене и да сарадња не може да се побољша „на силу".

Закључна разматрања

На основу добијених резултата, сазнали смо да највећи број испитаника бира класу на основу препоруке свог наставника из средње школе (31%). С обзиром на то да на територији Београда не постоји званичан организован вид сарадње између средњих музичких школа и ФМУ, због чега се као доминантно издваја субјективно мишљење професора из средње школе, овај податак упућује на потребу побољшања комуникације између средњих школа и ФМУ, како би сви ученици имали прилику да се поближе упознају са професорима на ФМУ. Овакво наше мишљење је оправдано резултатима овог истраживања, будући да највећи број одговора иде у корист томе да су за добар одабир класе битне консултације са што већим бројем професора (60%), а потом и консултације са старијим колегама, као и припремни часови. Међутим, требало би да истакнемо податак да највећи број испитаника континуирано прати наставу у класи истог професора (86%), а такође намерава да код истог професора и остане у класи (86%), што ипак говори о томе да се препорука наставника из средње школе у највећој мери показала као адекватна.

Важни подаци које смо уочили говоре нам о недовољној ангажованости професора ФМУ по питању професионалног напредовања студената. Шокантан је податак да су сви испитаници који су до сада остварили солистичке концерте то учинили на сопствену иницијативу (100%) [sic!]. Ништа мање није изненађујући ни податак да је иницијатива професора недостајала и када су у питању били програми међународне размене студената и похађања мастер класова, будући да су и овде иницијативу превасходно преузимали студенти (60% за програме међународних размена и 74% за похађање мастеркласова). Овај податак који се односи на доминантност личне иницијативе студената, указује на потребу да професори уложе већи напор у развој професионалних вештина својих студената. Испитаници су претежно задовољни сарадњом са професором главног предмета, а као главни фактор успешности њихове сарадње истичу, пре свега компатибилност између професора и њих (37%). Као највећа потешкоћа у њиховој сарадњи у највећем проценту издваја се непрофесионалност (23%).

Сагледавајући резултате истраживања, наметнуло нам се неколико основних идеја које се тичу унапређења сарадње студент–професор. Наиме, верујемо да би формирање педагошко-психолошке службе на ФМУ у Београду допринело томе да се предупреди настајање потешкоћа у комуникацији, као и томе да се постојеће препреке које на било који начин ометају отворен дијалог студент–професор, превазиђу. Верујемо такође, да би наставни план и програм могао да се обогати некаквим обликом радионица, у којима би учествовали и професори и студенти, а на којима би се дискутовало о акутним изазовима, а које би се одвијале под будним оком педагога/психолога. Такав вид вођених и усмераваних дискусија могао би имати позитивно дејство, с обзиром на то да би у таквим околностима, чак и они студенти који из неког разлога можда немају довољно храбрости да лично изнесу своје мишљење могли, на основу других примера добити информације и одговоре на питања која их интересују. Тако би се један члан тријаде ученик–наставник–родитељ, од чије је интеракције у великој мери зависио успех ученика у основној и средњој музичкој школи (Bogunović, 2010), могао заменити психологом/педагогом, те би она на високошколској установи гласила студент–професор–педагог/психолог. Требало би имати у виду и чињеницу да ангажовање извођача/студената у разним облицима оркестарског музицирања на ФМУ, понекад може бити веома стресно, с обзиром на често дуге и психофизички исцрпљујуће пробе. Управо би улога педагога/психолога била та да, захваљујући стручним и професионалним вештинама које поседује, помогне и посредује приликом решавања различитих видова интерперсоналних потешкоћа до којих неизоставно долази.

Заједничка посета студената и професора концертима, са каснијом дискусијом и изношењем својих утисака о истом, могла би бити један од облика наставних активности. Организација мастеркласова, у оквиру наставног плана и програма, или као облика ваннаставне активности, у којима би про-

фесорима као предавачима асистирали студенти, имала би неколико позитивних ефеката: од тога да се студенти мотивишу да своје извођење поставе на што вишем нивоу, до тога да би се у тим приликама упознали са практичним захтевима организовања оваквог вида стручног усавршавања и стекли вештине и знања о техничкој логистици и промоцији догађаја тог типа. Заједничко похађање студената и професора неких мастеркласова, такође би било плодотворно , а као вид мотивације за такве активности могао би послужити наставни план и програм, по којем би се сваки облик оваквог ангажовања вредновао одређеним бројем бодова за студенте (бодови за већ постојеће или нове предмете) и професоре, у стицању нових компетенција. Затим, заједнички наступ студената класе и професора на истом концерту (солистичко и оркестарско извођење) такође би водио ка усавршавању музичких вештина како студената тако и професора, на тај начин што би студенти добили подстицај да програм изведу што боље како би се *приближили* извођењу професора, док би професори били мотивисани тиме да постигну што уједначенији ниво интерпретације са студентима, с обзиром на то да би били *јавно вредновани* као ментори, *на лицу места*.

Имајући у виду чињеницу да се током високошколског наставног процеса у сфери музичког образовања, професори и студенти сусрећу са великим бројем изазова – који се односе како на квалитет самог педагошког рада, тако и на оспособљавање студената у будућем практичном музичком раду (соло/оркестарско извођаштво, научни рад) – верујемо да би посвећивање пажње овој теми, која се тиче превазилажења и савладавања различитих потешкоћа, у перспективи дало позитивне резултате, првенствено када је реч о континуираном процесу унапређења квалитета резултата у домену професионалне музичке праксе.

Литература

Bogunović, Blanka (2010). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti i Institut za pedagoška istraživanja.

Bogunović, Blanka & Mirović, Tijana (2014). Visoko obrazovanje muzički darovitih: studentske procene kompetencija nastavnika. *Primenjena psihologija*, *7 (3)*, 469–491.

Carey, Gemma & Grant, Catherine (2015). Teacher and student perspectives on one-to-one pedagogy: Practices and possibilities. *British Journal of Music Education*, *32 (1)*, 5–22. Приступљено: 17. 4. 2019, https://core.ac.uk/download/pdf/143896914.pdf

Leman, Andreas, K., Sloboda, Džon E. & Vudi, Robert H. (2012). *Psihologija za muzičare*. Novi Sad–Beograd: Psihopolis Institut–Univerzitet umetnosti Beograd, Fakultet muzičke umetnosti.

DIRECTIONS FOR IMPROVING THE COOPERATION BETWEEN STUDENTS AND PROFESSORS AT THE FACULTY OF MUSIC IN BELGRADE

The one-to-one model of individual instrument/singing teaching is indispensable in the training of musicians. The goals of this research are to: examine ways to enhance student-professor cooperation; examine how students of the Faculty of Music in Belgrade evaluate their relationship with the professor of the main subject(s)/mentor; formulate a proposal for a more optimal student-professor connection. The research was conducted by the application of the questionnaire, electronically, and a suitable sample was made by students of FMU in Belgrade. The majority of respondents believe that cooperation with the professor/mentor is excellent, but that greater involvement of the professor of instruments is necessary when it comes to solo concerts of students. We notice the dominance of students personal initiative in terms of international student exchange programs and master classes. At our suggestion that an expert service of pedagogues/psychologists should be established within the FMU, the majority of students responded positively.

Key words: student, professor, collaboration, FMU, questionnaire

Универзитет уметности у Београду
Факултет музичке уметности

University of Arts Belgrade
Faculty of Music

ЗБОРНИК РАДОВА
ДВАДЕСЕТ ДРУГОГ ПЕДАГОШКОГ ФОРУМА СЦЕНСКИХ УМЕТНОСТИ
одржаног од 26. до 29 септембра 2019. у Београду

PROCEEDINGS OF THE 22ND PEDAGOGICAL FORUM OF PERFORMING ARTS
Belgrade, September 26–29 2019

Уредник / Editor
др Милена Петровић
dr Milena Petrović

Издавач / Publisher
Факултет музичке уметности у Београду
Faculty of Music, Belgrade

За издавача / For Publisher
мр Љиљана Несторовска, декан
mr Ljiljana Nestorovska, Dean

Прūпрема / Prepress
Душан Ћасић / Dušan Ćasić
Урош Ћасић / Uroš Ćasić

Шūтамūа / Printed by
Тон плус, Београд / Ton plus, Belgrade

Belgrade 2020