

Стручни  
рад

Наташа С. Ђурагић<sup>1</sup>

Висока школа струковних студија  
за образовање васпитача, Нови Сад



## Аспекти мењања и унапређења музичкој образовања будућих васпитача

**Резиме:** Рад се бави квалитативним истраживачким истраживачком који је за циљ имао испитивање аспеката могућих измена и дојуна силабуса музичких предмета на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду. Осим намере да се ипоне повећа практична примењивост усвојеног градива и стеченог знања студентима, истраживање се бави и верификацијом покушаја да се најљивим одабиром садржаја музичких предмета суштинско проширују културни хоризонти студентима, будућих васпитача. Такође, ипостојала је ипореба да се ировери ипостоји ли ипозитивна иерцейција самих студентима о значају музичких вештина за њихов ипозив, односно извршених измена у силабусу музичких предмета. Значајно је било ироверити и у коликој мери студентима доживљавају ангажовање и ирисипуј самих наставника као важан, ипосипцајни фактор иприликом усвајања музичких вештина. Акционо истраживање (ен. action research) ипроведено је на узорку од иедесетип студентима Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду, а рађено је итехником анкеипирања и анализе садржаја. Резултати иказују на ипо да већина студентима музичке предмете сматра важним за свој ипозив, док унеише измене у силабус доживљава ипозипивно збој унапређења ипраксе. Највећи број студентима улоју наставника види као кључну најпре у ипикривању соипипвених музичких каипаипиетипа, а ипотиом у савладавању музичких вештина и ипикривању важности музике за рад са децом.

**Кључне речи:** музичко образовање васпитача, квалитативно истраживање, слушање музике, улоја наставника музике.

<sup>1</sup> n.djuragic@gmail.com

Copyright © 2018 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

## Увод

Главни изазов наставницима музике у васпитачким школама представља методичка обука студената у начинима преношења музичких искустава будућим васпитаницима, односно постављање квалитетне основе за могућност остваривања музичког дијалога између деце и васпитача који нису музичари (Sundin, 1979).

Већ на првом часу са сваком новом генерацијом студената, будућих васпитача, упечатљива је спознаја колико је мали број оних студената који имају претходно формално или неформално музичко образовање или су у току свог претходног школовања имали било каквог практичног музичког искуства у виду свирања на неком инструменту, певања у хору или музичкој групи, играња балета или фолклора (Ђурагић, 2017; Nikolić, 2015).

Осим тога, врло често је присутна почетна незаинтересованост, па чак и аверзија према предвиђеном садржају музичких предмета, као и негативан став према сопственим музичким способностима. Уочљиво је да већини студената, будућих васпитача, музика – осим *музичке йозадине* или музике намењене вечерњем проводу – не представља значајнији део њихових живота, па самим тим није ни њихова објективна потреба (Ђурагић, 2017).

Поменути увиди, с једне стране, стечени из праксе, с друге, из радова аутора који су се бавили сличним проблемом (Reilly, 1969; Scott-Kassner, 1999; Sundin, 1979; Temmerman, 2006), довели су до озбиљног разматрања питања адекватности силабуса музичких предмета на ВШ-ССОВ у Новом Саду – колико он одговара потребама наших студената, њиховој општој култури, предзнању, те њиховим личним захтевима за конкретнијим знањем и вештинама које ће им бити потребне у практичном раду са децом. Такође, ослањајући се на сличне радове страних аутора (Sundin, 1979; Brink Fox, 1991) и релеван-

тну домаћу литературу на том пољу (Bogunović, 2008), отворено је и питање значаја улоге самих наставника и њиховог приступа и опхођења, како за усвајање потребних музичких вештина, тако и за даљи развој музичких афинитета студената.

## Музика и васпитачи

Васпитачи играју важну улогу у музичком развоју деце, јер осим родитеља представљају модел преко којег се деца најприсније упознају са светом музике. Они, наравно, не морају бити професионални музичари, али би требало да могу и умеју да музичке активности реализују стручно и компетентно.

Успешност у реализацији тог задатка зависи преваходно од става самих васпитача према сопственом таленту и могућностима, односно од чињенице да се најчешће ни они сами не осећају довољно компетентним за бављење музичким активностима или сматрају да то могу на прави начин да изнесу само васпитачи са завидним музичким образовањем (Reilly, 1969).

Истраживање спроведено у Шведској, у којем су учествовала двеста четири студента, будућа васпитача, и њихови наставници уметничких предмета, указује на то да се идеје студената и наставника о настави музике најчешће веома разликују (Sundin, 1979). Наиме, док су наставници усредсређени на план и програм, који им пружа неопходан оквир за музичку обуку студената, дотле су студенти окупирани сопственим очекивањима, страховима и несигурностима.

Већини студената заједничко је осећање нелагодности, сумње у сопствени таленат или чак негирање постојања музичких способности (Sundin, 1979). Према резултатима других аутора (Bainger, 2010; Temmerman, 2006), осећај некомпетентности услед кратког временског трајања музичке обуке на факултетима, те недовољног извођачког искуства,

условиће смањену учесталост музичких активности у вртићу, а понекад и њихово свесно избегавање.

Разлика између студената који су имали претходно музичко образовање или су се на неки начин бавили музиком (те су, самим тим, били сигурнији у свој таленат) и оних који то нису имали јесте фундаментална: последњи би лако одустали или потпуно изгубили интересовање за било који вид музичких активности, а „ожиљак разочарања би био видљив свима, а нарочито деци“ (Sundin, 1979: 110)<sup>2</sup>, будући да она осете када се васпитачи не осећају пријатно приликом музичких активности, већ стегнуто и спутано.

Рад са студентима, будућим васпитачима, и њихово обучавање за васпитачки позив подразумева савладавање музичких вештина, развијање сазнања о психофизичком развоју деце, распону њиховог музичког потенцијала, улози музике у раном развоју, као и спознавању њеног места и оквиру општих потреба деце предшколског узраста. Тај рад се одвија упоредо са радом на развоју и богаћењу личности самих студената, као и указивање на разноврсне начине континуираног усавршавања на том пољу.

На том развојном путу будућих васпитача наставник игра можда и одлучујућу улогу, јер је он тај који својим приступом стимулише ослобађање од треме, страха и несигурности, креирајући прилике не само за музички развој студената већ и за јачање личног става према сопственој музикалности (Demorest et al., 2017). Умеравајући своју пажњу на конкретну личност и способности одређеног студента, наставник им на тај начин помаже да пронађу музику у себи, „безбедно експериментишући дијалектиком сигурности и слободе, реда и хаоса, познатог и непознатог“ (Sundin, 1979: 111)<sup>3</sup>.

2 Према преводу Н. Ђурагић.

3 Према преводу Н. Ђурагић.

## Методолошки оквир истраживања

### Квалитативни истраживачки приступ

Акционо или делатно<sup>4</sup> истраживање (енг. *action research*) јесте истраживачка традиција која се ослања на студију случаја, али иде корак унапред, јер се од дескриптивно-интерпретаторске креће ка активнијој позицији. Овај тип истраживања се углавном спроводи у оквиру одређеног професионалног контекста у којем учесници покушавају да кроз дубље разумевање и увођење измена у педагошкој пракси дођу до адекватних решења за побољшање сопствене праксе, истражујући притом и потенцијал сопствених активности (Nunan, 1992).

Акциона истраживања се најчешће спровode у школама, у оквиру рефлексивне наставне праксе. Сматра се да су она најефикаснији начин истовременог истраживања, мењања и побољшања васпитно-образовне праксе: „То је процес сазнавања мењањем и мењања сазнавањем“ (Bandur, Potkonjak, 1999: 171).

Главна сврха делатног истраживања јесте да *унапреду и укључи*, односно да унапреду разумевање различитих аспеката праксе од стране оних којима је намењена, као и професионално окружење у којем се пракса спроводи (Nunan, 1992).

Квалитативно истраживање у великој мери доприноси бољем и свестранијем разумевању света који нас окружује, односно његовог социјалног контекста (Richards, 2003). Оно је усмерено на разумевање људског реаговања и понашања посматрано из угла самих актера. Подаци се добијају *изнутра*, из *унутрашње перспективе*, у природним условима и неконтролисаним посматрањем (Nunan, 1992).

Оно што представља изазов квалитативне анализе јесте проналажење и извлачење смисла из огромне количине података, јер нам ти

4 Према: Bandur, Potkonjak, 1999.

одговори пружају много јаснији увид у то шта испитаник мисли или како се осећа, односно шта својим ставом и одговором заиста жели да каже (Nunan, 1992). Слободни одговори у упитницима отвореног и комбинованог типа допуштају истраживачу да „свет сагледа очима својих испитаника“<sup>5</sup> (Patton, 2002: 20), а сама анализа је најмање тумачење добијених резултата, а више разумевање шта је до тих резултата довело (Patton, 2002).

### Истраживачки оквир

Предмет истраживања: Ставови студената Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду о важности садржаја музичких предмета за њихово будуће занимање, сврсисходности измена унетих у постојећи силабус и перцепција улоге наставника у том процесу.

Проблем истраживања: У којој мери студенти Високе школе струковних студија за образовање васпитача сматрају оно што уче на музичким предметима важним за своје будуће занимање? Да ли уведене промене у силабусу препознају као допринос бољој васпитачкој пракси? Да ли су предузете измене у силабусу музичких предмета утицале на повећање интересовања студената за музику? Колики је значај и допринос самих наставника музике у потенцијалној афирмацији студената и побољшању њихових компетенција у области музичког васпитања деце?

Циљ и задаци истраживања: Процењивање и мењање постојеће васпитно-образовне праксе музичких предмета на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду ради подизања ефикасности вокалних и инструменталних компетенција будућих васпитача, као и проширивања њихових културних афинитета. Претпоставка је да досадашњи силабус музичких предмета у недовољ-

ној мери кореспондира са предзнањем студената и њиховом иницијалном музичком културом, те знањем и вештинама који ће им бити потребни у будућем раду са децом. С обзиром на то да већина студената нема никакво претходно музичко искуство и из тог разлога се осећа несигурно у сопствени таленат и музичке способности, даља намера је била да се испита да ли су и у којој мери значај свега онога што су студенти учили и радили на музичким предметима, као и њихова одлука да ли ће се у будућем раду са децом озбиљније бавити музичким васпитањем, имали везе са знањем, ангажованошћу, приступом и личношћу наставника музике.

Методе истраживања: Акционо истраживање које се темељи на напреднијој студији случаја (енг. *case study*) према моделу АБАБА (Bandur, Potkonjak, 1999; Nunan, 1992).

Популација и узорак истраживања: Узорак истраживања чини педесет студената друге године Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду школске године 2011/2012, односно исти ти испитаници као студенти треће године школске 2012/2013.

Техника: анкетирање, анализа садржаја.

Инструменти: За ово истраживање су посебно састављена два упитника комбинованог типа.<sup>6</sup> Такође, у истраживању су искоришћена три питања из обимног квантитативног истраживања спроведеног у оквиру истраживања за будућу докторску дисертацију<sup>7</sup>. Два су затвореног типа, док је једно отвореног типа.

Обрада података: статистички и анализом садржаја.

<sup>6</sup> На три питања су понуђени одговори – више у виду смерница – али је тражено да испитаници својим речима образложе одабран одговор.

<sup>7</sup> Реч је о истраживању спроведеном за потребе будуће докторске дисертације на Филозофском факултету у Новом Саду, а које се бави корелатима ставова будућих васпитача према значају музичког образовања.

<sup>5</sup> Према преводу Н. Бурагић.

## Ток истраживања

### **А: Идентификација проблема – сагледавање потребе за променама:**

#### **Силабус музичких предмета на ВШССОВ у Новом Саду**

На Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду студенти имају четири музичка предмета: Вокално-инструменталну наставу, Музичку радионицу и Методику наставе музичког васпитања, који представљају припрему за последњи предмет – Методичку праксу музичког васпитања, на којем би студенти требало да покажу своју обученост, знање и умеће да са децом узраста од три до шест година обраде самостално, на методички адекватан и музички тачан начин, одређену музичку активност.

#### **Први музички предмет: Вокално-инструментална настава**

У оквиру предмета Вокално-инструментална настава планом и програмом је предвиђено да студенти савладају основе нотног писма и теорије музике, пређу градиво почетног нивоа *Школе клавира* ауторке М. Л. Петровић, да би до краја семестра били у могућности да свирају једноставније клавирске композиције обема рукама наизменично.

Почетна музичка знања и вештине, оличене у савладавању музичке писмености и основних музичких појмова, као и уводу у музичко извођење и изражавање кроз музику, неопходна су свим студентима, без обзира на њихово предзнање, урођени таленат или почетну спретност и способност сналажења, јер представљају незаобилазну основу за сва будућа музичка сазнања и вештине.

Према резултатима вишегодишњих интервјуа и анкета на почетку музичког блока

предмета, као и касније спроведеног истраживања, чак 82% студената се тад први пут сусреће са инструментом и основним музичким законитостима (Ђурагић, 2017). Што се тиче певања, односно упознавања и употребе песама које се користе у предшколским установама у раду са децом узраста од три до шест година, судећи према искуству и запажању наставника, студенти су дотад спорадично једном руком просвиравали мелодију дечијих песама, пропевавајући их без рада на вокалној интерпретацији.

#### **Други музички предмет: Музичка радионица**

По завршетку Вокално-инструменталне наставе и по полагању испита, студенти добијају нови музички предмет, Музичку радионицу, у оквиру којег је планом и програмом предвиђено да се пређе на следећи ниво *Школе клавира*, да би на крају семестра студенти били у могућности да свирају лакше клавирске композиције обема рукама истовремено.

Током вишегодишњег праћења Стручне праксе и присуствовања Методичкој пракси у вртићима, као и из контаката са некадашњим студентима (данас запосленим васпитачима на територији широм Војводине) запажено је да, нажалост, већина студената по завршетку студија готово да није у прилици да својим васпитаницима свира клавирске композиције, најчешће услед недостатка или недовољне доступности инструмената у великом броју предшколских установа. Такође, међу студентима који немају претходно музичко образовање или значајније музичко искуство, присутна је, сасвим разумљиво, велика несигурност у презентовању музичких активности пред већим аудиторијумом, те ће велики број њих избегавати да се музички експонира у вртићу више од онога што је неопходан норматив. Сагледавањем свега претходно изнетог, као и чињенице да међу студентима има и оних мање талентованих, па и старијих по годинама, којима савладавање вештине свирања



клавирских композиција за годину дана не представља нимало лак задатак (а захтева много вежбе, труда и жртве), стиче се утисак да студенти добијају врло темељну обуку из нечега што у највећем броју случајева више неће бити у могућности да на тај начин употребе. Оно што је осим тога забрињавајуће јесте да ни после двају семестара свирања одређених клавирских композиција, већина студената и даље неће бити у стању да обема рукама на клавиру отпрати најједноставнију дечију песму уколико им је непозната и нису је претходно увежбавали на часовима музичких предмета – другим речима, они неће бити у могућности да своја општа знања конкретизују у пракси и примене у реалном будућем професионалном окружењу. Тиме се отворило питање економичности одређеног наставног садржаја (Ђорђевић, 2003), те питања односа између нивоа усвојеног градива, уложеног труда, нивоа почетног талента сваког студента и његове могућности за уопштавање и примењивање савладаних вештина.

### ***Трећи музички предмет: Методика наставе музичког васпитања***

У трећој години студенти добијају најважнији музички предмет – Методику наставе музичког васпитања. Са 2+1 бројем часова недељно, они се припремају за практичне активности са децом: упознају се са различитим методичким приступима у обради појединих музичких активности, проналазе корелације са осталим предметима, уче правила писања припреме за активност и сл.

Рад на томе, осим што се директно надograђује на претходно стечена музичка знања и вештине, подразумева и одређену општу и музичку културу, која у највећој мери више не постоји међу студентима. То је посебно приметно приликом обраде активности слушања музике. Наиме, претпоставља се да су студенти не само упознати са најпознатијим композицијама кла-

вичне музике која је намењена деци или погодна за најмлађу публику већ и да имају изграђен лични став и осећај према конкретним делима, те да и наставници и студенти могу да се фокусирају на сам методички приступ обраде активности. Међутим, судећи по резултатима истраживања музичких преференција будућих васпитача (Ђурагић, 2017) и истовремено се ослањајући на стечени увид у вишегодишњем раду са студентима, нити студенти имају задовољавајући ниво опште и музичке културе, нити ми, као наставници (увек оптерећени преношењем знања и проверама усвојеног садржаја), у довољној мери утичемо на проширивање њихове опште и музичке културе, односно подстичемо њихове стваралачке квалитете и капацитете према „једној новој култури коју тек треба постићи“ (Ђорђевић, 2003: 36).

Судећи по ономе што сагледавамо приликом спровођења Стручне и Методичке праксе, међу васпитачима постоји потреба за конкретнијим музичким „инструкцијама“ у оквиру музичких програма који се спроводе у вртићима, највише када је реч о слушању музике. Према поменутиим увидима, као и резултатима неких других истраживања (Scott-Kassner, 1999), слушање музике се углавном своди на музичку „позадину“, односно коришћење музике као средства за подстицај неких других аспеката васпитно-образовног рада.

Сагледавање свих наведених разлога условило је потребу за дубљим промишљањем о силабусу музичких предмета како би сва знања студената, будућих васпитача, о музици произишавала из контекста доживљеног и обрађеног музичког искуства – извођачког и слушачког (Sokolović Ignjašević, 2014). Стога је постало јасно да је потребно увести начин свирања који би био „типски образац“ за велики број песама, како би студенти све што науче да свирају на студијама могли да примене у пракси на већину дечијих песама за предшколски узраст. Такође,

било је потребно увести рад на вокалној техници, како би студенти развијали своје гласовне могућности, умели да их артикулишу на прави начин, стекли завидан репертоар за децу узраста од три до шест година, а самим тим и осећај компетентности и сигурности.

Осим тога, било је важно пронаћи начин на који бисмо, с једне стране, унели неке промене, те, с друге, проверили (и евентуално потврдили) неопходност и исправност такве наше одлуке, односно „репрезентовали циљеве жељеног курикулума“ (Möller et al., 1994).

### **Б: Увођење промена**

Увођење промена почиње у летњем семестру школске 2011/2012. године, када студенти друге године после успешно завршеног курса из Вокално-инструменталне наставе прелазе на следећи курс – Музичку радионицу.

### **Први ниво промена: свирање акордске праћње и певање**

У оквиру званичног плана и програма рада решили смо да унесемо одређене измене за које смо сматрали да ће студентима више практично користити у њиховом будућем раду са децом. Стога смо покушали да упоредо са испуњавањем задатака предвиђених планом и програмом у градиво имплементирамо и учење клавирске (акордске) пратње дечијих песама по моделу C – F – C – G – C, као и њихово обавезно певање. Руководећи се гласовним обимом деце узраста од три до шест година, било је важно пронаћи образац пратње дечијих песама који би био „типски“ и који би могао касније без много вежбања да се примени на велики број нових песама (Прилог 1). С друге стране, ниво вокалне културе – као и музичке културе студената и младих уопште – јесте, нажалост, годинама на забрињавајуће ниском нивоу (највећи број студената није у могућности да отпева дечије песме из предвиђене интонације која би одговарала деци предшколског узраста, већ их

пева из нижих тоналитета). Из наведеног разлога је било неопходно увести и рад на вокалној техници у виду освешћивања комплетног певачког „апарата“, односно свих органа који учествују у певачком процесу, вежбама дисања и основним певачким техникама.

Одабир песама је извршен тако да се обухвате сви значајни догађаји за децу узраста од три до шест година у току једног годишњег круга: јесење песме, зимске/новогодишње/божићне песме, песме за маме, пролећне песме, песме о животињама, народне песме, а рад на одређеној песми је био пропраћен неизоставним практичним информацијама и методичким саветима везаним за обраду исте песме у светлу будуће Методичке праксе, односно самосталног васпитачког рада.

### **А: Праћење акције и анализа позијивних и нејайивних ефеката**

На описане новине у настави студенти су у почетку реаговали прилично незаинтересовано, неки од њих су чак били и врло негативно настројени, јер им је све предложено деловало странно, потпуно другачије од свега што су дотад учили те отуд, наравно, много теже. Већина је била забринута како ће задржати добру оцену из музичких предмета, а највећи део студената није уопште веровао у свој таленат и сопствене могућности, што се највише огледало у израженој нелагодности приликом певања. Занимљиво је то да је и она неколицина која је имала претходно музичко образовање и почетничке клавирске композиције без много муке *чијала с лисћа*, односно без икаквог претходног вежбања свирала на лицу места за оцену – у оквиру оваквог програма ипак морала више да се ангажује, у смислу да су на задате песме сами осмишљавали акордску пратњу која је требало да буде хармонски, па чак и ритмички развијенија и богатија у односу на почетни образац C – F – C – G – C, који су училе остале колеге.

На крају летњег семестра школске 2011/2012. године, након што су испунили пред-испитне обавезе, студенти су добили анонимне упитнике комбинованог типа, који су имали за циљ да покажу како су одређене новине унете у наставу музичких предмета прихваћене од стране студената и да ли, у коликој мери и због чега часове из музичких предмета сматрају важним за своју будућу струку.

Навешћемо неке од одговора студената које сматрамо нарочито значајним и илустративним:

- „Часови из Музичке радионице су били другачији, занимљивији, интересантнији, а метода свирања доста лакша.“
- „Уживам у певању дечјих песмица! Певам их касније и код куће, у вртићу...“
- „У почетку се чинило све јако страшно и тешко, али сам сад тек схватила колико сам научила и колико је то лепо.“
- „Највише ми се допада када на часовима певамо и свирамо пратњу, јер тада истовремено уживамо у плодовима нашег и Вашег рада и опуштамо се!“
- „Важно је да научим да свирам и певам, јер ми је то потребно у раду са децом, али уживам и ја!“
- „Уживам кад научим нешто што се чинило тешко – поносна сам на себе!“
- „Сматрам овај предмет важним за свој позив, зато што деца воле да уче и раде кроз музику, јер музика подстиче све људе на позитивно расположење и срећу.“
- „На часовима Музичке радионице због певања добијемо више самопоуздања него што смо пре имали.“
- „Драго ми је што сам научила нешто што ће ми требати у свакодневном раду, а што вероватно не бих имала прилике да учим.“

### **Б: Увођење нове акције – групи ниво њромена**

#### **Друпи ниво њромена: развијенија акордска ѡрашња, слушање музике и разговор о значају музике за целокупни развој дејеша**

Ослањајући се на став да се у акционим истраживањима истраживање и примена резултата остварују истовремено (Bandur, Potkonjak, 1999), а с обзиром на више него позитивне одговоре, одлучено је да и наредне школске године уведемо нове измене у садржају музичких предмета и методским приступима у њиховој обради, и то у оквиру трећег по реду музичког предмета – Методике наставе музичког васпитања. Управљајући се према ставу да претходно стечена, прихваћена и утврђена знања студенти треба да користе као „самостални извор знања“ (Budić, 2006), односно као темељ за нова сазнања, као логичан наставак претходног курса, осмислили смо часове вежби из Методике наставе музичког васпитања, а све у правцу позитивних смерница добијених из претходне анкете.

На вежбама из Методике наставе музичког васпитања свирање клавијских композиција у потпуности је замењено клавијском пратњом дечјих песама, с тим што су на овом нивоу уведене различите врсте пратње („контра“ ритам, „валцер“ пратња и њихове комбинације са основним обрасцем), као и нови акорди – како би студенти били у могућности да на клавиру отпрате што већи број непознатих песама по истом моделу (Прилози 2 и 3). Затим смо, осим упознавања са Орфовим инструментаријумом, разговарали и о могућностима и начинима његове употребе у конкретним условима предшколских установа на подручју Војводине. На различитим примерима дечијих песама, бројалица и музичких игара покушали смо да прикажемо могућности примене сваког појединачног инструмента и њихов утицај на звучни утисак целокупног аранжмана одређене песме или музичке игре. Истовремено смо указали и на јед-



ноставне, маштовите и врло изводљиве начине превазилажења проблема недовољне музичке опремљености већине предшколских установа, што је утицало не само на асимилацију наставног садржаја већ и асимилацију идејних и креативних капацитета наших студената (Ђорђевић, 2003).

Оно што је представљало потпуну новину у односу на претходни семестар јесте увођење активног слушања музике. Студенти су на крају сваког часа били упознавани са неким од краћих одломака ремек-дела, углавном класичне музике, прилагођеним узрасту и афинитетима деце узраста од три до шест година, као и филмске музике, музике за плес, музике разних народа, итд.

Осим пружања могућности студентима да усвајају нове информације и граде нова искуства, увидели смо да је подједнако важно оспособити их да откривају и развијају и лична значења и осећања према одређеним сазнањима и доживљајима (Combs, 1967; према: Ђорђевић, 2003).

Пре почетка увођења активног слушања музике, као и током читавог тог семестра, упоредо су се одвијала краћа предавања на тему значаја слушања музике, односно упознавање студената са различитим видовима перцепције музичких садржаја, са начинима на које одређена врста музике утиче на когнитивни, емотивни и социјални развој детета као и са важности њихове личне улоге као будућих васпитача у том битном процесу (Reilly, 1969). Пре сваког слушног примера студенти су добијали основне информације о композитору и делу, али и одређени задатак. Осмишљавали смо и својеврсне музичке *ијре* не би ли на тај начин слушање музике постало активни мисаони процес, а не пука музичка позадина без учешћа духа (Despić, 2013). Након сваког слушања следила је анализа доживљаја послушаног дела, при чему смо се трудили да се удаљимо од општих утисака попут *лејо ми је/није ми лејо и свиђа ми се/не свиђа*

*ми се*, него смо покушавали да конкретизујемо утиске и разјаснимо зашто је одређени пример погодан да се примени у раду са децом и какве нам све додатне методичке могућности за обраду пружа.

#### **А: Друго ираћење акције и ефекаѿа**

Из позиције наставника занимљиво је било посматрати како се почетни став студената према музичким предметима током упознавања са дечијим песмама, техником певања, начином свирања клавира, употребом дечијих инструмената, богатом музичком литературом и слушним примерима (за које готово нико никад није чуо или, ако и јесте, није знао када да их употреби), као и сазнањима о значају музике и њеном утицају на когнитивни, емоционални и социјални развој деце, временом мењао – у позитивном смеру.

Пред сам крај семестра студенти су замољени да анонимно одговоре на неколико питања у оквиру новог упитника комбинованог типа.

За наставнике су најзначајнија била објашњења одређених ставова која је пружио управо овај тип истраживања:

- „Открили сте нам колико је музика лепа, али стварно тако мислим.“
- „Слушање музике је за мене било прилика да откријем нешто ново на шта нисам пре помишљала, а сад макар до некле схватам смисао.“
- „Занимљива је музика коју пуштате – искрено, мислила сам да је то досадно, али некако ви нам направите да нам буде јако лепо.“
- „Пре сам сматрала да од слушања музике не може бити неке користи, али сад ми падају многе идеје на ум.“
- „Никада нисам слушала музику упуштајући се у њену срж, а овом при-

ликом сам приметила да могу да откријем шта се збива.“

- „Слушање музике је за мене било лепо изненађење и прилика да се уверим да то заиста може да звучи супер.“

**Процењивање важности улоге наставника на формирање и даљу афирмацију стипендијата према значају музичког васпитања**

„Бити наставник није комбинација или скуп одређених својстава личности, већ пре свега његова социјална улога, коју није лако одредити“ (Ђорђевић, 2002: 42).

У сваком педагошком, васпитно-образовном раду долази до изражаја могућност разумевања и прихватања оних на које је тај рад и усмерен (Ђорђевић, 2002). Полазећи од тога да је парадигма овакве врсте истраживања педагошко разумевање свих аспеката појаве која се испитује (Bandur, Potkonjak, 1999), било је нужно поставити питање нивоа социјалне перцепције наставника: способности и спремности наставника да активно утиче на ученике, на њихове емоције, вољу, интелект, морал и тако доприноси суштинским променама њихове комплетне личности.

Из тог разлога, по завршетку свих унетих измена у силабус музичких предмета и извршене провере њиховог ефекта, студентима је понуђено да се изјасне у којој мери су наставници и њихови професионални и људски квалитети имали улогу у потенцијалном развоју музичких способности студената.

Неки од значајнијих одговора студената су били:

- „Професори су допринели томе да заволим музичко, јер су имали леп приступ, имали стрпљења за све нас иако нисмо

били нарочито талентовани за свирање и певање.“

- „Од великог значаја је био приступ и максимална посвећеност предавача, због чега је сваки студент из моје групе заволео предмет и приближио се музици на неки други начин, који до сада није имао прилике нико од нас.“
- „На часовима музичких предмета схватам колико је заправо лепо студирати то што сам одабрала. Насмејана сам и срећна тада. Волим то што када изађем са часа наредних сат времена (а некада и читав дан) певушим као неко дете, а то испуни мој дан осмехом и учини лепшим.“
- „Мислила сам да је музичко шпанско село за мене, али сад сам поносна на себе.“
- „Важно је што професорка није строга, зато што и радимо и забављамо се и смејемо. И ми који немамо талента осећамо се корисно и лепо.“
- „Све што сам мислила да је немогуће да ја икада научим, разумем, схватим, професорица је својим стрпљењем, начином, трудом и умећем преношења знања помогла да не останем тотално музички неписмена. Поносна сам на саму себе, а захвална професорици. Отклонила је мој страх и несигурност и отворила неке нове погледе и начине који се могу искористити у будућем раду са децом.“

**Резултати истраживања**

„Наставници морају добити повратну информацију о ономе што раде, како би то упоредили с оним што мисле да раде“ (Marš, 1994: 83).

Истраживање спроведено током летњег семестра школске 2011/2012. године и зимског

семестра 2012/2013. године на узорку од педесет студената тадашње друге, односно треће године, имало је за циљ да провери сврсисходност измена унетих у силабус музичких предмета, оцени перцепцију студената у вези са осећањем личне и професионалне користи од предузетих измена, те да процени значај улоге наставника у том процесу.

Три засебно понуђена упитника са по трима питањима отвореног и комбинованог типа анализирана су статистички (квантитативно) и анализом садржаја (квалитативно), односно праћењем типичних речи и израза које су се најчешће понављали. Овом истраживачком техником смо покушали да дођемо до објективних чињеница, релевантних за предмет конкретног истраживања, полазећи од личних импресија, ставова и мишљења испитаника иза којих иницијално не стоје чврсте аргументације и докази. Прикупљене податке смо затим сортирали у групе питања на које смо желели да добијемо одговоре, а потом те групе делили на подгрупе у односу на дата објашњења. Нисмо имали унапред утврђене категорије (изузев код испитивања улоге наставника), него смо праћењем понављања одређених речи и израза даље класификовали одговоре. Овако категорисане одговоре смо потом статистички обрађивали.

Увидом у резултате првог круга промена, дошли смо до закључка да 94% студената предмет Музичка радионица сматра важним, а анализом садржаја смо открили да разлог такве њихове перцепције лежи у осећању личног задовољства и испуњености због „оспособљености кретања кроз разне нивое свог знања“ (Budić, 2006; према: Krnjajić, 2004). Потом, 92% студената сматра часове Музичке радионице корисним и занимљивим због пруженог практичног искуства, а 96% студената је препознало уведене новине у градиву (певање, свирање акордске пратње) као најважнији капитал за своје будуће

занимање<sup>8</sup>. Анализом садржаја смо дошли до закључка да разлог таквог става лежи у уверењу да ће стечено знање моћи обилато да примењују у пракси. Негативних одговора није било, осим што су се унутар понуђених новина у градиву поједини студенти изјаснили да би волели да су само свирали (*иошћо не умеју да йевају*) или су имали коментар да је акордска пратња, иако није изискивала значајније вежбање код куће, захтевала веће ангажовање на часу (*за шћа йонекаг нису били расйоложени из личних разлоја*).

Што се тиче резултата другог круга промена, односно перцепције важности и сврсисходности часова вежби из Методике наставе музичког васпитања, одговори су били врло слични онима у претходној анкети. Оно што нам је на овом нивоу било нарочито значајно јесте питање доживљаја слушања музике: 98% студената се изјаснило позитивно, одговарајући да је слушање музике за њих било *лејо изненађење, изненађујуће искуство* и *йрилика да ойкрију нешћо ново*. Анализом садржаја дошли смо до податка да је 80% студената у томе видело могућност за боље разумевање композиција класичне музике, стручније умеће одабира адекватних примера у будућем раду, као и подстрек за нове идеје.

Од свега што су учили на претходним трима музичким предметима као најзначајније за своје будуће занимање 59,6% студента издваја свирање клавирских композиција, 54,4% сазнања о значају музике за целокупни развој деце, а 52,6% певање дечијих песама. Чак 78,9% студената се изјаснило за новину у градиву: акордску пратњу дечијих песама<sup>9</sup>, што имплицира да су студенти увидели велику практичну и употребну вредност оваквог начина свирања.

Што се тиче оцене искуства слушања музике на часовима, 98% студената је то искуство оценило као позитивно, док се само један студент определио за понуђени одговор да је за

8 Студенти су могли да заокруже више понуђених одговора.

9 Студенти су могли да заокруже више понуђених одговора.

њега/њу *што била ирилика да ирича са колеџиницом када их професорица не гледа.*

На питање да ли се њихово интересовање за музику током студија мењало, 52,6% студената је одговорило позитивно, односно да нису имали представу:

- „...Колико је музика широко поље...“
- „...Шта све постоји од музичких активности и могућности рада...“
- „...Шта ће све још моћи да науче и колико да напредују...“

Ниједан студент се није изјаснио негативно, односно заокружио понуђен одговор да је на часовима било досадно и да не види никакву сврху нити даљу корист од онога што се на часовима учи.

У том процесу се чак 74% студената изјаснило да је на њихов успех и учинак у оквиру музичких предмета пресудан утицај имао приступ и опхођење наставника, као и подстицај који су добијали од наставника.

У оквиру тога, 56% студената се изјаснило да је за њих веома важно било лично ангажовање наставника и преданост раду. За 34% студената су од посебне важности били квалитети личности наставника, док су за 30% њих посебно мотивационо дејство имали осмишљеност часова, ширина знања и методе рада наставника.<sup>10</sup>

## Дискусија и закључак

Спроведено акционо истраживање и добијени резултати указују на то да студенти Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду сматрају да је оно што уче на музичким предметима веома важно за њихово будуће занимање, да су уведене промене у силабусу препознали као допринос њиховој бољој пракси у будућности, те да се због тога њихово интересовање за музику током студија у великој

мери мењало у позитивном смеру услед бољег разумевања и развијенијег осећаја за вредновање музичке уметности и стваралаштва.

Променама унетим у силабус музика је „стављена у контекст укупног развоја студената“ (Sokolović Ignjačević, 2014: 77), тако да су музички доживљај и израз постали средства комуникације и боље социјализације, а лично музичко искуство значајно утицало за развој самопоуздања, као и спремност за будућу презентацију музичких активности (Bainger, 2010).

Резултати спроведеног истраживања говоре и у прилог томе колико је у раду са будућим васпитачима поред адекватног наставног садржаја, важан и сам процес наставе (Ђорђевић, 2002). Наставник не само да излаже градиво већ и помаже студентима како да то градиво усвоје и науче, те касније и практично употребе (Ђорђевић, 2002). У таквом процесу интеракције студенти се оспособљавају да у будућности самостално усвајају нове облике сазнања (Bandur, Potkonjak, 1999), да критички расуђују понуђене садржаје, да их вреднују са ставом и да њихово будуће педагошко и васпитно деловање буде засновано на чврстим знанственим и искуственим основама.

Резултати истраживања су показали да је улога наставника од кључне важности не само у савладавању вештина свирања и певања студената него и у афирмацији њиховог односа према сопственим музичким способностима, као и формирању става према значају музике у раду са децом предшколског узраста. Сличне резултате је добила и ауторка Николић у оквиру своје скале за процену наставникове демократичности (Nikolić, 2015). Јер наставник је тај који креира емоционалну и социјалну климу међу студентима и својим опхођењем, подстицајем и креативношћу подстиче ангажовање, одговорност и имагинацију студената, што доприноси њиховом даљем културном, социјалном и моралном развоју (Ђорђевић, 2002).

<sup>10</sup> Студенти су могли да заокруже више понуђених одговора.

Трагом резултата иницијалне процене проблема и у односу на њу уведених промена, новине унете у силабус музичких предмета и испитане овим истраживањима су озваничене и онда су у употреби на Високој школи струковних студија у Новом Саду. Темел за ново унапређење васпитно-образовне праксе музичких предмета се сада формира већ током првог музичког предмета тако што се од самог почетка уводи рад на вокалној техници. То је пружио простор да у наредна два семестра студенти буду у могућности да певају песме већег мелодијског обима, сложенијег ритма, у компликованијим аранжманима који су имали различите инструменте (клавир, виолину, гитару, хармонику, флауту) и богату ритам-секцију. Такве песме су неретко биле део репертоара предвиђеног за додатни развој вокално-инструменталних и извођачких компетенција студената, поред уобичајеног репертоара намењеног раду са децом предшколског узраста (Прилог 4).

Увидевши да више пређеног градива ствара више могућности за исказивање и развој сопственог талента и креативности, студенти су показали ванредно интересовање и спремност за темељан и предан рад и усвајање нових знања (чак и када је то подразумевало додатно ангажовање мимо наставе и за собом није носило формалну стимулацију или награду изражену у бодовима и оценама), посматрајући своје задатке као „средство личног остварења“ (Anđevski, 2008). Показани ентузијазам и предани рад резултирали су бројним јавним наступима студената у школи и изван ње, завређујући с правом пажњу и подршку колектива и управе школе. Појавиле су се разне иницијативе за даље видове наставног и ваннаставног ангажовања студената, у оквиру којих бисмо наставили са проналажењем адекватних метода, како бисмо и даље подстицали развој интелектуалних и културних капацитета студената, као и свест о њиховој веома важној улози у одгајању нових нараштаја. Методе квалитативног истраживања ће

засигурно и даље имати своју широку примену у провери музичких афинитета нових генерација студената, али и нивоа постигнућа студената са којима се тренутно ради, те на тај начин постаће интегрални део педагошког процеса (Bandur, Potkonjak, 1999).

Нове генерације студената долазе из све различитијег и сложенијег породичног и културног окружења – поставља се, стога, питање хоће ли унете измене моћи да наиђу на препознавање и одобравање од стране оних који су све мање заинтересовани, све мање спремни на рад, све мање пријемчиви за финије садржаје, односно за ментално ангажовање и културно узрастање?

Такође, иако сматрамо да смо приликом рада на сакупљању, анализи и интерпретацији података очували принципе унутрашње поузданости и ваљаности, остаје питање могућности понављања ових резултата у неком другом контексту (Nunan, 1992), односно од стране наставника којима би овакав план и програм био наметнута обавеза, а не одраз њихових сопствених ставова и афинитета.

Лични став студената према сопственој музикалности као и значају музике за рани развој деце показао се као кључан фактор за музички развој и деце и одраслих (Demorest et al., 2017). Стога би настава музике на васпитачким школама требало да буде осмишљена и вођена тако да обезбеди простор и пружи могућност сваком студенту да развија своје специфичне способности, стремећи ка циљу не „да се нешто буде, него да се нешто постане“ (Ђорђевић, 2002: 33). Јер, музичка способност није просто питање савладавања вештине свирања инструмента или технике певања, већ је уткана у доживотни процес усавршавања, обогаћивања, сагледавања сврхе и смисла у свему што нас окружује. Обезбеђујући сигурност и задовољство, отварајући могућност за игру и даљи развој имагинације и креативности, музика представља основ за сва остала животна искуства (Brink Fox, 1991).



## Литература

- Andevski, M. (2008). *Umetnost komuniciranja*. Novi Sad: Cekom books.
- Bainger, L. (2010). A Music Collaboration with Early Childhood Teachers. *Australian Journal of Music Education*. 2, 17–27.
- Bandur, V., Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Bogunović, B. (2008). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Brink Fox, D. (1991). Music, Development and the Young Child. *Music Educators Journal*. 77 (5), 42–46. DOI: 10.2307/3397862
- Budić, S. (2006). Raspored sadržaja u nastavnom programu: uslov osposobljavanja učenika za uspešnu primenu usvojenih znanja. U: Gajić, O. (ur.). *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji, knjiga 1* (73–87). Novi Sad: Filozofski fakultet, Odseka za filozofiju.
- Demorest, M. S., Kelley, J. & Pfordresher, Q. P. (2017). Singing Ability, Musical Self-Concept and Future Music Participation. *Music Educators Journal*. 64 (4), 405–420.
- Despić, D. (2013). *Muzička umjetnost*. Podgorica: Muzički centar Crne Gore.
- Đorđević, J. (2002). *Svojstva nastavnika i procenjivanje njegovog rada*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Đorđević, J. (2003). Shvatanja o kurikulumu i njegova uloga u nastavi. *Pedagoška stvarnost*. 1–2, 31–45.
- Đuragić, N. (2017). Muzičke preferencije budućih vaspitača. U: Marinković, L. (ur.). *Svakodnevni život deteta* (269–279). Interdisciplinarna naučno-stručna konferencija sa međunarodnim učešćem *Svakodnevni život deteta*, 17–19. 11. 2017. Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Marš, K. (1994). *Kurikulum: Temeljni pojmovi*. Zagreb: Eduka.
- Nikolić, L. (2015). *Faktori sticanja i razvoja muzičkih kompetencija kod studenata učiteljskih studija* (doktorska disertacija). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. London: Sage Publications.
- Reilly, M. L. (1969). Preschool teachers need music. *Music Educators Journal*. 55 (8), 40–42.
- Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL*. New York: Palgrave MacMillan.
- Scott-Kassner, C. (1999). Developing Teachers for Early Childhood programs. *Music Educators Journal*. 86 (1), 19–25.
- Sokolović Ignjačević, M. (2014). Standardi postignuća za predmet Muzička kultura u Srbiji, Hrvatskoj i Sloveniji – uporedni prikaz. *Inovacije u nastavi*. XXVII (2014/2), 71–83.
- Sundin, B. (1979). Music in preschool teacher training. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. 59, 107–111.
- Temmerman, N. (2006). Improving school music education: We all have a part to play. *Professional Educator*. 5 (1), 34–39.

ПРИЛОЗИ

Прилог бр.1:

Висибаба

В.Астарцева,  
акордска пратња: Н.Ђураић

**Весело**

Ви - си - ба - ба ма - ла, зво - ни - ти је ста - ла,  
Тра - та - ра - та - ра - та, ја - глац тру - бу хва - та,  
Ма - ла пти - ца ше - ва, ве - се - ло нам пе - ва,

цин, цин, цин, дон, дон, дон, чуј - те ма - ли звон!  
хо - ја хај, хо - ја хај, зи - ми сад је крај.  
фи - ру - ли, фи - ро - лу, про - ле - ће је ту.

Прилог бр.2:

## У шумици зека

**Весело** С.Богдановић,  
акордска пратња: Н.Ђурагић

У шу - ми - ци зе - ка се - ди спи, се - ди спи.

7  
Ја - дан зе - ко, шта ти би, па не мо - жеш ско - чи - ти? -

11  
Ско - чи сад! Ско - чи сад! Ско - чи сад!

The musical score is written in 2/4 time. The vocal line is in the treble clef, and the piano accompaniment is in the grand staff (treble and bass clefs). The key signature is one flat (F major/D minor). The score is divided into three systems, each with a measure number (1, 7, 11) at the beginning. The lyrics are in Cyrillic. The piano accompaniment includes chord symbols (C, F, G) and fingering numbers (1-5) for both hands.

Прилог бр.3:

### Јежева успаванка

Темпо валцера Н.Вукомановић,  
акордска пратња: Н.Бураић

Бу - ји, па - ји, бо - цко ле - пи, ме - сец нек ти чу - ва сан,

ме - сец и твој о - клоп љу - ти, бо - дља - ма сав на - чич - кан.

The musical score is written in 3/4 time with a key signature of one sharp (F#). It consists of two systems of music. Each system includes a vocal line and a piano accompaniment. The piano accompaniment features a steady bass line in the left hand and chords in the right hand. Fingerings are indicated by numbers 1-5. The lyrics are in Cyrillic script.

Прилог бр.4

## Бубамарац

А. Дедић,  
аранжман: Н. Ђурагић

**Весело**

The score is arranged for the following instruments: Гитара (Guitar), Хор (Choir), Виолина (Violin), Звечке (Cymbals), Штатићи, клепала (Sticks, Castanets), Триангл (Triangle), and Даире (Djembe). The piece is in 2/4 time and G major. The first system shows the instrumental introduction with the title 'Весело' (Allegro). The second system introduces the vocal melody with lyrics 'Ни-је ла-ко бу-ба мар-цу,' (It is not easy for a bumblebee to fly). The guitar part includes a triplet and a *mf* section. The violin part includes the instruction 'arco'.

Гитара  
Хор  
Виолина  
Звечке  
Штатићи, клепала  
Триангл  
Даире

Гит.  
Хор  
Вли.  
Зв.  
Дрв.  
Тр.  
Даире

Н Н е е  
Н Н е Н е  
arco Ни-је ла-ко бу-ба мар-цу,  
*mf*



### **Summary**

*This paper is on the qualitative research procedure, which had the aim of studying aspects of possible changes and additions to syllabi of musical subjects at the Higher Vocational School for Educating Pre-School Teachers in Novi Sad. Apart from the intention to practically increase practical application of the adopted knowledge and gained knowledge of students, this research is about the verification of the attempts of careful choice of contents of musical subjects to be studied for the purpose of widening cultural horizons of the students, future pre-school teachers. Nevertheless, there was the need to check whether there was positive perception of students themselves about the significance of musical skills for their vocation, i.e. done changes in the syllabi of musical subjects. It was significant to check in which extent students perceived engagement and approach of very teachers as significant, stimulating factor in adopting musical skills. Action research was performed in the sample of fifty students of Higher Vocational School for Educating Pre-School Teachers in Novi Sad, and the technique of questionnaire and contents analysis was performed. The results show that most students consider musical subjects significant for their vocation, whereas changes in the syllabus are perceived positively because of the improved praxis. Most of the students see the role of the teachers as the key one, firstly in revealing own musical capacities, and then in mastering musical skills and revealing the significance of music for work with children.*

**Key words:** *musical education of pre-school teachers, qualitative research, listening to music, the role of the Music teacher.*