

Озренка Ј. Бјелобрк Бабић
Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет
Студијски програм учитељског студија

УДК 37.036-057.874:78
159.954/956-057.874
Стручни рад
Примљен: 2. марта 2017.
Прихваћен: 24. априла 2017.

Мерима Н. Чаушевић
Универзитет у Сарајеву
Педагошки факултет

МУЗИЧКА КРЕАТИВНОСТ – ОБЛИЦИ РАДА НА РАЗВИЈАЊУ МУЗИЧКО-СТВАРАЛАЧКИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА

Апстракт: Теоријска разматрања феномена креативности и основне одлике развоја креативности с акцентом на развој музичке креативности представљају шири увод и подлогу за имплементацију главне идеје о могућим облицима рада у сврху развоја музичке креативности код дјеце млађег школског узраста. Главни сегмент овог чланка је представљање облика рада на развијању музичко-стваралачких способности ученика, *импровизација музичких цјелина*, уз навођење нотних примјера, као могућих идеја за реализацију наставних садржаја музичке културе у разредној настави. Како се често помиње да је упитна реализација музичко-стваралачких активности ученика у разредној настави, надамо се да ћемо овим радом допринијети континуираном стручном усавршавању учитеља и стицању њихове сигурности за ову врсту рада, у којој ће ученици имати подстицај за испољавање креативних рјешења.

Кључне ријечи: музичка креативност, импровизација, развој, ученици млађег школског узраста.

УВОД – О КРЕАТИВНОСТИ

О феномену креативности се значајно говори и пише, могло би се рећи и теоретише, док се у пракси настоје препознати различити облици креативности. Креативност се, готово по правилу, веже за умјетничка подручја и изражавање умјетничких идеја. Посебно су интересантне расправе на тему шта је музичка креативност, односно музичка стваралачка активност. Уколико се говори о дјец и ученицима, многи налази истраживања потврђују да су ликовно, литерарно и драмско стваралаштво ученика заступљенија у школи од дјечијег музичког стваралаштва (Неметх Јајић, Дворник 2008; Свалина 2010). Педагози и психолози нарочито наглашавају значај феномена креативности за цјелокупан, холистички развој личности, те на том фону музички педагози предлажу рјешења у циљу подстицања музичке креативности уче-

ника. Када говоримо о терминологији, у литератури се користе ријечи креативност и стваралаштво као синоними, а термин импровизација углавном умјесто израза стваралаштво. Појам креативност потиче од латинске ријечи *creare* што значи „створити, саздати; стваралаштво, творачка способност, радна енергија” (Клаић 1990: 750). На пољу одређења појма, дефиниције и класификације (категоризације) креативности постојало је више проблема. Многи аутори (Мајл 1968; Рунцо 2002; Озимес 1987; Ламбарт, Гињар 2002; види у: Сомолањи, Богнар 2008) давали су различите дефиниције. Иако су се разилазили у становиштима, ипак су се усагласили да је креативно оно дјело које је ново, оригинално и корисно. Дефиниција која „помирује” многа мишљења аутора говори о томе да је креативност урођена способност сваког појединца да створи новину која је оригинална и примјењива, те позитивно усмјерена (Сомолањи, Богнар 2008). Многе дискусије о појму креативности изњедриле су и два значења овог феномена и то: стваралаштво (једни сматрају да је креативан само појединац који производи) и способност (други мисле да је способност учовања необичног већ знак креативности) (Чудина-Обрадовић 1990). У циљу даљег објашњења креативности настало је неколико теорија (*психоаналистичка* или *динамично-психолошка*, *интелектуалистичко-факторска*, *еволуционистичка*, *асоцијативна*, *теорија црпне личности* или *димензијска теорија стваралаштва*, види у: Ројко 2012). Један од најзначајнијих радова на том пољу јесте дјелатност Гилфорда (Гилфорд 1968) који, као представник *интелектуалистичко-факторске* теорије стваралаштва, указује на разлике између интелигенције и креативности. Пише о одликама дивергентног мишљења¹, истичући да је оно основа креативности. Као најбитније особине за креативност наводи: осјетљивост за проблеме, флуентност, оригиналност, флексибилност, способности анализе и синтезе, способност овладавања комплексним појмовним структурама, те могућност реалне процјене нових идеја (исто 1968). Домаћа и страна литература о креативности потврђује да треба разликовати *креативну особу*, *креативни производ*, *креативни процес* и *креативну околину* (види у: Сомолањи, Богнар 2008). Кад је ријеч о креативном процесу, као најуниверзалнији примјер и највише навођен у литератури јесте Валсов (Валс 1966) модел креативног процеса који се састоји од четири фазе: *припрема* (знање, вјештине, ставови); *инкубација* (размишљање о проблему); *илуминација* (избор идеја) и *верификација* (провјера креативног производа) (деталније у: Леман, Слобода, Вуди 2012; Ројко 2012). Поједина тумачења потврђују да је ова шема, поред универзалности, карактеристичнија за научну него за умјетничку област, те да на пољу умјетности треба додати и појам интуиције (Фохт 1980; Весткот 1968, види у: Ројко 2012). Истраживачки налази потврђују да

¹ „Дивергентно мишљење је активност свијести која се јавља у задацима у којима нема једног тачног рјешења, а ни сам проблем задатка није јасно дефинисан. Помоћу дивергентног мишљења особа сама одлучује и одабира најбоље могуће рјешење између свих којих се досјетила или их смислила” (Живковић 2015, према Чудина-Обрадовић 1990).

је веома тешко класификовати креативност. Најзначајнији подухват у том домену био је рад научника Тејлора (Тејлор 1959) који даје петостепену подјелу креативности: *експресивна* (основни облик стваралаштва, спонтано и слободно изражавање), *продуктивна* (креативност условљена вјештинама и техникама), *инвентивна* (виши тип креативности од претходног, способност другачијег опажања), *иновативна* (тежи модификацији) и *емерентна* креативност (највиши степен креативности, способност проналажења неке нове теорије) (Ројко 2012). Подстицање креативности, од најранијег дјетињства, у породици, предшколској установи, школи и друштвеној средини неизмјерно је важно за цјелокупан развој личности савременог друштва. У том циљу, током даљег текста говоримо о могућностима развоја музичке креативности у настави музичке културе.

РАЗВОЈ ДЈЕЧИЈЕ КРЕАТИВНОСТИ, С АКЦЕНТОМ НА РАЗВОЈ МУЗИЧКЕ КРЕАТИВНОСТИ

Дјечија креативност има специфичан ток уколико се одвија слободно и спонтано. Богнар наводи три важна мишљења која су повезана са дјечијом креативношћу: „осјетљивост на унутрашње и вањске надражаје, изостанак инхибиције и могућност потпуне обузетости неком активношћу” (Богнар 2010: 2). За развој дјечије креативности у литератури истичу се сљедећи термини: слобода, самосталност, сигурност, независност, индивидуалност, самопоуздање, подршка, радозналост, мотивација, те породична атмосфера испуњена топлином и љубављу, што представља емоционалну основу за развој креативности. Свако дијете које се здраво развија у првој години живота показује интерес за истраживањем свијета око себе, а након друге године његова се креативност развија путем приче, замишљања, маштања, комбинавањем разних ријечи, покрета, уочавања разлика у појавама, објектима и слично (Чудина-Обрадовић 1990). Улога родитеља и породице, по многим аспектима па и у развоју креативности, најзначајнија је у раном дјетињству. Такође, примјењујући технике дивергентног мишљења, посебно мјесто у развоју дјечије креативности заузимају васпитачи у предшколским установама, учитељи² и наставници у школама. Усавршавајући се они надограђују не само властиту креативност, већ квалитетније развијају и креативност својих васпитаника и ученика. Такође је и подршка друштвене средине неупитна у развоју дјечије креативности. И поред неупитног значаја, није искључено да сви наведени фактори – породица, васпитно-образовни систем и друштвена средина, могу ненамјерно „кочити” развој креативности. Међутим, добро осмишљеним стратегијама, вољом, мотивацијом и креативношћу одраслих

² У раду се равноправно користе термини учитељ и наставник.

елиминише се опасност од појаве ригидности код дјече. Активност дјетета, његова жеља за проналажењем различитих рјешења у многим ситуацијама, родитељу, васпитачу и учитељу треба да је подстицај у раду, те се не смије спречавати.

На пољу дјечије музичке креативности, значајни су радови више научника (Кратус 1989; Бамбергер 1991; Свонвик, Тилман 1986, види у: Леман, Слобода, Вуди 2012), а посебан допринос је дао Џон Кратус чији резултати истраживања потврђују да се дјечија оријентација према импровизацији мијења с узрастом дјетета (Кратус 1991). Наводећи седам нивоа учења импровизације, установио је да се генеративне способности развијају паралелно са знањем и вјештинама. Први ниво је *истираживање*: дјеца, више оријентисана на процес него на продукт, истражују на инструментима различите комбинације звукова, више је карактеристична индивидуална него групна активност. Други ниво је *процесно оријентисана импровизација*: не обазире се на мишљења публике, дјеца „компонују” због свог задовољства, те стварају мање музичке обрасце које треба „смјестити” у цјелине. Трећи ниво је *продуктивно оријентисана импровизација*: могућа групна импровизација, дјеца настоје створити дјело које ће бити прихваћено од публике, те музичке обрасце користе складније. Четврти ниво је *флуидна импровизација*: постигнута вјештина вокалног и инструменталног извођења, постижу је старији ученици. Пети ниво је *структурална импровизација*: ученик примјењује структуралне технике попут варирања. Шести ниво је *стилска импровизација*: ученици након упознавања карактеристика одређеног стила веома вјешто импровизују у задатом стилу. Према Кратусу, за многе музичаре савладавање вјештине импровизације завршава се на овом нивоу. Седми ниво је *лична импровизација*: музичар је способан да превазиђе познате импровизационе стилове и створи нови, али то је врло ријетко (Свалина 2010; Леман, Слобода, Вуди 2012). Фазама музичког развоја бавио се и њемачки композитор и музички педагог Карл Орф (Orff). Прву фазу је назвао фаза *истираживања*, друга је фаза *имитације*, трећа *импровизације* и четврта, посљедња, фаза *стварања* (Свалина 2010; Ђурђановић 2014). Размотримо и ставове аутора о креативности у настави музичке културе.

Уколико говоримо о развоју музичке креативности, с акцентом на разредној настави музичке културе, литература и педагошка пракса потврђују да је ово веома деликатно подручје рада чије су кључне одлике различито сагледане у зависности од аутора до аутора. Аргументовано дајући предност *свјесном* стваралаштву, Ројко наводи: „У нашој методичкој литератури и методичким разговорима уобичајила се дистинкција на *свјесно* и *сионично* музичко стваралаштво. Под првим разумијева се да дјеца сама записују своје музичке творевине, док код другог то чини учитељ. Захтјев да дјеца сама записују своје продукте значи кретање у оквирима усвојених интонацијских и ритамских знања и умијећа, док елиминисање записивања омогућује слободније, инвентивније *сионичаније* стваралаштво” (Ројко 2012: 107). Наво-

димо и записе других аутора. Дјечије музичко стваралаштво одвија се на два начина: усменим путем прије описмењавања и, последице описмењавања, нотним путем (Радичева 1997). Гордана Стојановић излаже своја гледишта: „Сви видови импровизације одвијају се усменим путем. То се односи и на стваралачки рад ученика трећег и четвртог разреда, па и онда кад се започне са музичким описмењавањем. Створити и записати мелодију је претежак задатак за ученике млађих разреда основне школе. Њихова музичка креативност иде испред њихове музичке писмености и зато је не треба спутавати идентификовањем и записивањем одговарајућих тонова” (Стојановић 1996: 127). Међу условима за успјешно дјечије музичко стваралаштво, према Владимиру Томерлину, посљедњи услов је да се рад на стварању мелодије одвоји од њеног записивања, јер сматра да је истовремено стварање и записивање мелодије претешко за ученике основне школе (Томерлин 1969, види у: Свалина 2010). Пошто импровизација као облик дјечијег музичког стваралаштва има посебан значај, завређује и детаљније објашњење у овом раду.

ИМПРОВИЗАЦИЈА

Кад се говори о дјечијој импровизацији и уопште о појму импровизације, многи извори (Мирковић-Радош 1996; Леман, Слобода, Вуди 2012) потврђују да је импровизацију тешко теоријски објаснити, чак и онима који импровизују, иако то, често, с лакоћом чине. Термин импровизација (лат. *improvisare*) означава чињење без припреме (Вујаклија 2011). Импровизација, као музички термин, означава „истовремено изналагање, осмишљавање и извођење музичких замисли без претходне припреме или на одређени начин преображавање познатих тема, напјева и сл., односно исправно провођење неке задане или слободно исхитрене теме у одређени облик (варијације, фантазије, канон, fuga)” (*Proleksis enciklopedija – prva hrvatska opća i nacionalna online enciklopedija*). Карактеришу је спонтаност и флексибилност, „она мора да *функционише* одмах и не може се поступно уобличавати и дотеривати” (Мирковић-Радош 1996: 163, 166). Импровизација може бити *сироја* – одвија се у задатим условима гдје постоји хијерархијска организација и потпуност структуре и *слободна* – извођач ради са непотпуном структуралном репрезентацијом (Мирковић-Радош 1996). Квалитету процеса импровизације доприносе три начела која су у узајамној вези: хијерархијско, асоцијативно и селекција извјесног броја елемената из постојећег репертоара извођача (Кларк 1988, види у: Мирковић-Радош 1996). У настави музичке културе, већ од првог разреда основне општеобразовне школе, импровизација се проводи у оквиру наставног подручја *Дјечије музичко стваралаштво* (саставни је дио наставе солфеђа у основним музичким школама). „Циљеви и задаци импровизације у настави музике јесу: 1. освешћење способности да се свесно посматрају сопствени импровизациони импулси и да

се дете слободно служи њима; 2. савладавање вештина нужних за стварање музике сачињене од тих импулса, могућности и избора; 3. ширење свести о изражајним могућностима и спонтаност избора неких од тих могућности; 4. прихватање импровизације као најбољег принципа и посматрања музике” (Цветковић 2008: 125). Дјеца веома лако импровизују путем игре, посебно дјеца предшколског узраста, стичући на тај начин многа знања. „Оно што се дефинише као *импровизација* за децу је, заправо, игра” (Каран 2008: 99). Импровизација је начин рада који дјецци даје могућност да развију креативност, изграђују музичко мишљење. Међутим, у истраживању Јасмине Живковић, Милоша Јанковића и Мирољуба Цветковића, наводи се проблематика реализовања активности импровизације у условима групног рада, како се то одвија на настави музичке културе и настави солфеђа у музичким школама. У тим условима тешко је да импровизација буде заиста индивидуална, а говори се и о расподјели наставниковог времена у условима обављања више задатака, гдје се указује на немогућност задовољавања посебних потреба ученика приликом импровизовања. Аутори предлажу употребу информационо-комуникационих технологија као рјешење једног дијела проблема, тј. „повјеравање” дијела послова рачунарима умјесто наставнику. Закључују да је приликом импровизовања мелодије посредством рачунара дошло до бржег и ефикаснијег процеса стварања (Живковић, Јанковић, Цветковић 2014). С обзиром на то да је процес импровизације временски ограничен (чак и код професионалних извођача, за разлику од композитора), иако се не очекује перфекција нити се за њом стреми, у савременом добу сва могућа помагала, под условом да су правилно, првенствено методички и педагошки кориштена, имају смисао у циљу квалитетнијег наставног процеса и исхода учења.

ОБЛИЦИ РАДА НА РАЗВИЈАЊУ МУЗИЧКО-СТВАРАЛАЧКИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА

Разним активностима, облицима рада (не мисли се на облике рада у настави према дидактичким нормама) могуће је подстицати развој музичко-стваралачких способности ученика. У методичкој литератури евидентно је раслојавање на једноставније и сложеније (на примјер, ритмизација задатих тонских висина, варирање задате теме) видове музичко-стваралачких активности дјецце (Радичева 1997; Цветковић 2008). С обзиром на то да је фокус нашег интересовања развој музичке креативности дјецце млађег школског узраста, избор облика рада извршили смо према *Приручнику за учишћеље и стиудентше учишћељској факултетиа* Гордане Стојановић (Стојановић 1996), стављајући нагласак на једноставније музичко-стваралачке активности: *импровизацију музичких ијелина – музичка иишћања и одговори; музичку (мелодијско-ришмичку) доиуњалку и мелодијско-ришмичку импровизацију*

на *загађи шекси*. У овом узрасту акценат је на тексту који покреће дјецу на музичко-креативни рад. Дјецу су најближи текстови „чија метрика успоставља однос с музичком метриком, а текстуални садржај с мелодијом” (Радичева 1997: 194). Извођење музичких *питања* и *одговора*, као једноставнији вид изражавања, типично је за почетак стваралачког рада. Музички дијалог између наставника и ученика (појединачно) одвија се на текстовима који би на самом почетку требали бити врло кратки, ритмични и дјецу познати, а касније се проширују. Двотакти које изводи наставник хармонски и интонативно треба да су у складу са питањима. Одговори, такође двотакти, које изводе ученици (појединачно) завршавају се на тоници. На тај начин изграде се двије цјелине које формално одговарају малој музичкој реченици. Ученичку инвенцију наставник подстиче увијек новим мелодијско-ритмичким питањима, али увијек у истом тоналитету. Најбоље је да се дијалог одвија без прекида, у одређеном темпу. Ученици би требало да осјете стабилност мелодијског завршетка и начин повезивања тонова у мелодију. Током провођења ове „музичке игре”, улогу наставника могу преузети ученици. У истраживању Весне Свалине показало се да је много корисније и боље да сви ученици заједно изводе питање, а не наставник, а да један ученик импровизује свој одговор. Предност овакве репродукције је у томе што су сви ученици активни (Свалина 2013). Наредни нотни примјер, као и сви наведени у овом раду, представља само једну од могућности, што учитељу може послужити као идеја за нове и различите видове импровизације музичких цјелина. Мелодије које би изводио ученик су замишљене (Нотни примјер 1).

Нотни примјер 1.

БИЦИКЛ

Мелодија и текст: Озренка Бјелобрк Бабић

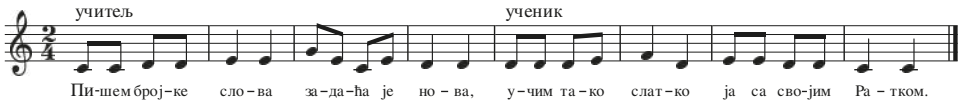
The musical notation is written on a single staff in 2/4 time. It consists of eight measures. The first four measures are labeled 'учитељ' (teacher) and the last four are labeled 'ученик' (student). The melody is simple, using quarter and eighth notes. The lyrics are: По-след-ије-во де-сно, на у-ли-ци тије-сно. Би-ци-кл ја во-зим, о-бо-је-но ро-зим.

Након „компоновања” четворотактних, малих музичких реченица, слједећи корак је изградња периода од осам тактова, чија прва реченица завршава полукаденцом (на доминанти), а друга потпуном каденцом (на тоници) (Нотни примјер 2). У односу на четворотактна питања и одговоре, ово је нешто сложенији вид рада где је битно да учитељ разговара са ученицима у циљу проналаска најбољих рјешења. Пожељно је у одјељењу групно изводити све „композиције”.

Ноћни њримјер 2.

ЗАДАЋА

Мелодија и текст: Озренка Бјелобрк Бабић



учитељ ученик

Пи-шем број-ке сло-ва за-да-ћа је но-ва, у-чим та-ко слат-ко ја са сво-јим Ра-тком.

Музичка мелодијско-ритмичка допунјалка је облик рада који се при-мјењује након музичких питања и одговора. Како назив потврђује, мелодија се допуњује у дијалогу између учитеља (наставника) и ученика. „Поступак се састоји у томе да наставник на стихове, који одговарају музичком изражавању у две музичке реченице, импровизује почетне фразе реченица, а ученици их завршавају дајући првој карактер питања (мање убедљива каденца), а другој карактер одговора (потпуна каденца)” (Стојановић 1996: 129). Почетни двотакти обје реченице могу бити дословно поновљени или друга реченица има нов материјал, што се препушта вољи наставника. Као у раду на музичком питању и одговору, и овдје вриједи правило да каденце реченица које су повјерене ученику буду хармонски зависне. „Како би решење ученика (увек усменим путем) било што успешније, стварање музичке целине на овај начин, корак по корак, захтева увек поновно певање претходно оствареног мелодијско-ритмичког фрагмента, пре измишљања нове фразе. Само тако ученици могу да прате логичан ток низања тонова и однос завршетака, те стекну утисак целине” (Стојановић 1996: 130). У наредном примјеру представљене су неке од могућих музичких идеја (Ноћни примјер 3).

Ноћни њримјер 3.

а) почетни двотакти обје реченице дословно поновљени

ПРОЉЕЋЕ

Мелодија и текст: Озренка Бјелобрк Бабић



учитељ ученик учитељ ученик

Е-во див-ног да-на, ја се ра-ду-јем, про-ље-ће се спре-ма зи-ме ви-ше не-ма.

б) друга реченица има нов материјал



учитељ ученик учитељ ученик

Е-во див-ног да-на, ја се ра-ду-јем, про-ље-ће се спре-ма зи-ме ви-ше не-ма.

Мелодијско-ријимичка импровизација на задатим шексџи је облик креативног рада ученика који се темељи на њиховим претходним знањима, вјештинама и искуству. Према задатом тексту ученици самостално „компонују” кратке музичке цјелине. Очекивати је да ученици створе самостално дјело које ће садржати материјал раније научених бројалица или пјесам (мотиви и фразе), што треба прихватити, а не исправљати или имати негативан став према таквим остварењима јер је битно да се ученици мотивишу за стваралачки рад. Весна Свалина у истраживању о музичко-стваралачким активностима дјеце наводи да се није добро показало када један ученик импровизује мелодију према задатом тексту, а да остали за то вријеме немају никакве задатке. Због тога су ученици, изговарајући текст у записаном ритму, изводили двије строфе пјесме, а након тога је један ученик импровизовао своју мелодију (Свалина 2013). Да би ученици постигли успјех у овом виду стваралаштва, потребно је да их учитељ поступно води ка циљу. Гордана Стојановић наводи неколико фаза рада, предлажући да се самосталне импровизације започну на једноставним текстовима бројалица које ученици не познају, те да, уобичајеним поступком, сви ученици науче разговоријетно изговарати текст бројалице, а затим да један од ученика покуша пјевати на те ријечи (Стојановић 1996). Да би ученике охрабрио и подстакао да самостално импровизују мелодију, учитељ на почетку може да импровизацију започне пјевањем. У другој фази бирају се текстови блиски дјецџи (кратки, заокруженог садржаја) који су основа импровизације. Трећу етапу представља изражајно рецитовање текстова, при чему је битан јасан изговор ријечи и акценџуација. Ученици смишљају мелодије на одабране текстове стварајући прве „композиције”. Пошто је ријеч о „малим композиторима”, савјетује се да се њихова дјела сниме, а да учитељ нотно забиљежи једноставне импровизације које би дјеца виших разреда (разредне наставе) могла пјевати из нотног текста (исто 1996). Учитељ у овим активностима треба да анимира све ученике одјељења, а не да пажњу посвећује музикалнијим ученицима или само ученицима који похађају музичку школу. Савјети методичара (Стојановић 1996; Ивановић 2007) али и наставни план и програм, указују на тананост подручја дјечијег музичког стваралаштва, те на опрез при вредновању. „Композиције” се не оцјењују да ли су добре или лоше. Фокус је на стваралачком ангажману ученика јер и најскромнија музичка остварења имају неизмјерно важан васпитни значај.

ЗАКЉУЧАК

Тематика многих студија из различитих научних области обрађује или указује на значај музике за свеопшти развој личности. Говори се о унапређењу учења и креативности помоћу музике. „Најновије студије откриле су да је корпус калосум музичара тањи и развијенији него код других људи, подсти-

чући, на тај начин, идеју да музика повећава постојеће нервне пролазе и подстиче учење и креативност” (Кембел 2004: 185). Наиме, од непроцјениве је важности подстицање музичке креативности дјете млађег школског узраста, не само у циљу иницирања музичке маште и инвентивности, већ и у циљу активирања десне хемисфере мозга. Стога, улога породице, васпитно-образовних институција и друштвене средине је од пресудног значаја. Упознавање феномена креативности, специфичности развоја дјечије креативности, с нагласком на музичкој креативности, веома је важно за све оне који се баве васпитно-образовном дјелатношћу. Посебно мјесто у тој сфери имају васпитачи и учитељи, од чијег педагошког стила и стручних компетенција много зависи испољавање креативности ученика. Описани облици рада на развијању музичко-стваралачких способности ученика разредне наставе и наведени нотни примјери представљају подстрек учитељима који неријетко „бјеже” од реализације ових активности. Уколико учитељ, поштујући могућности ученика, импровизацију схвати као практичну примјену спонтаног стварања музике, може бити охрабрен успјесима на том пољу. Тада је сигурно да ће мистерија на подручју дјечијег музичког стваралаштва, односно ријетко провођење музичко-стваралачких активности, нарочито импровизације музичких цјелина, бити прошлост у педагошком дјеловању учитеља. Такође, употреба информационо-комуникационих технологија пружа многе могућности за креативну наставу. Није тешко закључити да креативна настава подразумијева квалитетан садржај и интересантне облике и методе реализације истих. Реализација креативне наставе музичке културе и развој музичке креативности ученика млађег школског узраста свакако је задатак сваког учитеља, што је могуће постићи стрпљењем, упорношћу, вољом, жељом и потребом за континуираним стручним усавршавањем, а посебно љубављу ка педагошком позиву.

ЛИТЕРАТУРА

Богнар (2010): Branko Bognar, *Škola koja razvija kreativnost*. Преузето 14.08.2016. са сајта <http://kreativnost.pedagogija.net/mod/resource/view.php?id=4>

Вујаклија (2011): Милан Вујаклија, *Лексикон сѝраних речи и израза*, Београд: Штампар Макарије.

Гилфорд (1968): Joy Paul Guilford, *Intelligence, creativity and their educational implications*, San Diego, California: Robert R. Knapp Publisher.

Ђурђановић (2014): Miomira M. Đurđanović, Instrumenti Orfovog instrumentarijuma kao didaktičko sredstvo u opšteobrazovnim školama, *Zbornik radova naučnog skupa Balkan Art Forum (BARTF): Umetnost i kultura danas: duh vremena i problemi interpretacije*, 2, Niš: Univerzitet u Nišu, Fakultet umetnosti, 369–380.

Живковић, Јанковић, Цветковић (2014): Jasmina Živković, Miloš Janković, Miroljub Cvetković, *Импровизација у деџем музичком стваралаштву и*

informaciono-komunikacione tehnologije, *Zbornik radova sa 5. Konferencije sa međunarodnim učesćem Tehnika i informatika u obrazovanju*, Čačak: FTN, 323–329. Преузето 24.08.2016. са сајта <http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio2014/zbornik.html>.

Ивановић (2007): Нада Ивановић, *Методика ошћееї музичкої образовања за основну школу*, Београд: Завод за уџбенике.

Каран (2008): Гордана Каран, *Игра у функцији тумачења уметности – музика и глума*, *Зборник радова са међународної научної скуїа Умееїносії у меїодикама насїаве*, књ. 5, Јагодина: Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини, 99–108.

Кембел (2004): Don Kembel, *Mocartov efekat*, Београд: Finesa.

Леман, Слобода, Вуди (2012): Andreas K. Leman, Džon. E. Sloboda i Robert H. Vudi, *Psihologija za muzičare: razumevanje i sticanje veština*, Novi Sad: Psihopolis institut.

Мајл (1968): Alis Majl, *Kreativnost u nastavi*, Sarajevo: Svjetlost.

Мирковић-Радош (1996): Ksenija Mirković-Radoš, *Psihologija muzike*, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Muzička Enciklopedija II (1974): Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža.

Неметх-Јајић, Дворник (2008): Jadranka Nemeth-Jajić, Dijana Dvornik, *Igrokaz u razrednoj nastavi*, *Hrvatski časopis za teoriju i praksu nastave*, br. 1, 29–43.

Proleksis enciklopedija – prva hrvatska opća i nacionalna online enciklopedija, Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Преузето 16.08.2016. са сајта <http://proleksis.lzmk.hr/>

Радичева (1997): Dorina Radičeva, *Uvod u metodiku nastave solfeda*, Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu.

Ројко (2012): Pavel Rojko, *Metodika nastave glazbe, teorijsko-tematski aspekti* (drugo izmijenjeno i dopunjeno izdanje – elektroničko). Преузето 15.08.2016. са сајта <https://bib.irb.hr/datoteka/566005.ROJKO>

Сомолањи, Богнар (2008): Ida Somolanji, Ladislav Bognar, *Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima*, *Život i škola*, br.19, Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 87–94.

Стојановић (1996): Гордана Стојановић, *Насїава музичке кулїуре ог I до IV разреда основне школе*, *Приручник за учитеље и сїуденїе учитељскої факулїетеїа*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Свалина (2010): Vesna Svalina, *Дјеїе стваралаштво у настави глзбе*, *Zbornik Korszerű módszertanikihívások*, Káich Katalin, Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző, 378–393.

Свалина (2013): Vesna Svalina, *Укључивање дјее млађе шкoлске доби у глзбено-стваралачке активности*, *Život i škola*, br. 29, Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 270–287.

Цветковић (2008): Јелена Цветковић, *Подстицање испољавања музичке инвентивности код дјее најмлађег узраста*, *Зборник радова са међународної научної скуїа Умееїносії умееїодикама насїаве*, књ. 5, Јагодина: Педагошки факултет, 117–126.

Чудина-Обрадовић (1990): Mira Čudina-Obradović, *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*, Zagreb: Školska knjiga.

Ozrenka J. Bjelobrk Babić
University of Banja Luka
Faculty of Philosophy
Department for Teacher Education

Merima N. Čaušević
University of Sarajevo
Faculty of Education

HOW TO DEVELOP CHILDREN'S MUSICAL CREATIVITY IN TEACHING

Summary: This paper discusses the phenomenon of creativity (and improvisation) and studies the characteristics of the development of lower elementary students' creativity, with special emphasis on the development of musical creativity. The goal of the paper was to present the possibilities of developing children's musical creativity and competencies related to musical improvisation. We offered some examples of sheet music which could be used in teaching music at lower elementary level. We hope that this paper will contribute to a more creative teaching music and to the development of children's musical creativity. This should be the task of every class teacher. In the final part of the paper it was emphasized that music and creative activities play an important role in the development of personality.

Key words: musical creativity, improvisation, development, lower elementary students.