

УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У ЈАГОДИНИ

Посебна издања
Научни скупови, књ. 5

ЗБОРНИК
УМЕТНОСТ
У МЕТОДИКАМА НАСТАВЕ

Јагодина, 2008

УМЕТНОСТ У МЕТОДИКАМА НАСТАВЕ

**Зборник радова
са међународног научног скупа
одржаног 9 - 10. маја 2008. године
на Педагошком факултету у Јагодини**

Издавач

Педагошки факултет у Јагодини
Милана Мијалковића 14, Јагодина, Србија
тел/факс: +381 (0)35 223 805
www.pefja.kg.ac.rs

Објављивање овог Зборника део је пројекта *Развој курикулума: унапређивање практичне наставе и истраживања* који финансира Влада републике Финске

Покровитељ скупа

Амбасада Републике Финске у Београду

За издавача

Проф. мр Сретко Дивљан

Главни уредник

Проф. мр Сретко Дивљан

Оперативни уредник

Доц. мр Нада Милетић

Рецензенти

Проф. мр Сретко Дивљан, проф. мр Томислав Братић, проф. др Рајко Левајац

Лектура и коректура

Мр Илијана Чутура, Марија Ђорђевић, Маја Димитријевић

Превод на енглески језик

Ивана Ђирковић-Миладиновић

Штампа

Мио књига, Београд

Тираж: 200

Програмски одбор

Проф. мр Сретко Дивљан
Проф. мр Гордана Каран
Проф. др Здравко Милинковић
Доц. др Јадранка Коцић
Доц. мр Нада Милетић
Доц. мр Наташа Вукићевић

Организациони одбор

Проф. мр Сретко Дивљан
Вера Савић
Доц. мр Нада Милетић
Доц. мр Наташа Вукићевић

Штампање завршено 2010. године

ISBN 978-86-7604-071-1

Садржај

СРЕТКО ДИВЉАН, ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ, ЈАГОДИНА Ликовно-интелектуалне способности кроз ликовну мапу.....	5
ЉИЉАНА ЕРЧЕВИЋ, ФАКУЛТЕТ УМЕТНОСТИ, ПРИШТИНА Креативна настава ликовне културе – фактори реализације –	27
МИЛОРАД СТЕПАНОВ, ВШССОВ, КИКИНДА Апликатор као мизансценски простор плошне лутке (материјали – технике – методе).....	37
МИРОСЛАВА КОЈИЋ И ЗАГОРКА МАРКОВ, ВИСОКА ШКОЛА СТРУКОВНИХ СТУДИЈА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА, КИКИНДА Креативност у ликовном изразу хиперкинетичне деце	43
МАРИА БУЗАШИ МАРГАНИЋ, ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ, СОМБОР Педагошки модели развијања визуелне писмености ученика.....	55
НАДА МИЛЕТИЋ, ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ, ЈАГОДИНА Методика и / као уметност	65
МИЛОШ ЂОРЂЕВИЋ, ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ, ЈАГОДИНА Прилагођавање графичких техника плану и програму едукације деце узраста од првог до четвртог разреда.....	77
ТОМИСЛАВ БРАТИЋ, АЛЕКСИНАЦ Развој музичких способности као важан фактор успешног реализовања музичке наставе у основној школи	83
ГОРДАНА КАРАН, ФАКУЛТЕТ МУЗИЧКЕ УМЕТНОСТИ, БЕОГРАД Игра у функцији тумачења уметности (музика и глума).....	99
ДРАГАНА ТОДОРОВИЋ, ФИЛОЛОШКО-УМЕТНИЧКИ ФАКУЛТЕТ, КРАГУЈЕВАЦ Уметнички аспект вокалне интерпретације у настави солфеђа	109
ЈЕЛЕНА ЦВЕТКОВИЋ, ФУ у НИШУ Подстицање испољавања музичке инвентивности код деце најмлађег узраста	117
ДАНИЈЕЛА СУДЗИЛОВСКИ, УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ, УЖИЦЕ Комплексно естетско васпитање у музичкој настави	127
НАТАША ВУКИЋЕВИЋ, ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ, ЈАГОДИНА Интензивирање музичког доживљаја ученика у настави музичке културе	135
ЈЕЛЕНА ГРКИЋ, ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ, ЈАГОДИНА Музички слух	143
ИВАНА МИЛИЋ, ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ, ЈАГОДИНА Уметност игре и игра као основни вид изражавања, развоја и васпитања деце	151
ВЛАДИМИР ТАЛЕВСКИ, ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ “СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ”, СКОПЈЕ, РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА Интеринституционална поврзаност на музичкото образование.....	169
БРАНКО КРСМАНОВИЋ, ТИЈАНА КРСМАНОВИЋ, РАДЕНКА КОВАЧЕВИЋ И МИЛАН ДОЛГА, ФАКУЛТЕТ СПОРТА И ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА, НОВИ САД Научна сазнања и пракса физичког васпитања	177

Јадранка Коцић, Слађана Тошић, Педагошки факултет у Јагодини, Драгана Алексић, Факултет физичке културе у Лепосавићу Осврт на модел антрополошког статуса гимнастичарке ритмичке гимнастике	195
Горан Шекељић, Гордана Никовић, Учитељски факултет, Ужице Физичка култура између науке и уметности	217
Александар Игњатовић, Јадранка Коцић, Слађана Тошић и Сандра Милановић, Универзитет у Крагуевцу, Педагошки факултет у Јагодини Уметност у физичкој култури	225
Јадранка Коцић, Слађана Тошић, Педагошки факултет у Јагодини Утицај неких музичких и интелектуалних фактора и карактеристика личности на успешност бављења синхроним пливањем	231
Сандра Милановић, Педагошки факултет, Јагодина Музика и покрет у настави физичког васпитања	247
Анита Штерјоска, Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“, Скопје, Р. Македонија Ликовното изражување во наставата по мајчин јазик во одделенската настава	261
Нада Тодоров, Педагошки факултет, Сомбор Америка	273
Благица Петковска, Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“, Скопје, Р. Македонија	289
Креативна интерпретација књижевног текста и могућност за ликовно изражавање у нижим разредима основне школе	289
Станко Цвјетићанин, мр Наташа Бранковић и Марија Бошњак, Педагошки факултет у Сомбору Уметност и природа у методи сценске комуникације у настави <i>Светиа око нас</i>	295
Мара Кнежевић, Педагошки факултет, Сомбор Модели обраде књижевних дела у нижим разредима основне школе у корелацији са <i>Ликовном</i> и <i>Музичком културом</i>	303



Сретко Дивљан,
Педагошки Факултет, Јагодина

УДК 37.036:73/76
159.954-057.874
159.937.24-057.874

ЛИКОВНО-ИНТЕЛЕКТУАЛНЕ СПОСОБНОСТИ КРОЗ ЛИКОВНУ МАПУ УМА

Апстракт: Способност ликовног гледања развија се пре способности говора. Мапе ума су јасно написане припреме за час ликовне културе. Мапе ликовног ума су једноставне комуникационе технике. Кроз ликовно присећање ученици користе реченице, спискове, фразе, линије, боје и бројеве. Лева и десна хемисфера мозга подједнако утичу на развијање ликовног присећања. Ликовна присећања леве хемисфере мозга су: речи, логика, спискови, поредак, низови и бројеви. Приликом присећања користимо десну хемисферу мозга кроз имагинацију, асоцијацију, пренаглашавање, скраћивање, сексуалност и сензуалност, апсурдност, духовност, боју, ритам и чула.

Кључне речи: ликовна мапа ума, креативност, визуелно опажање, лева и десна хемисфера мозга, естетска осећања, емоционална обојеност, машта.

Ликовно-интелектуалне способности спроводимо путем леве и десне хемисфере мозга:

1) Ученик кроз ликовни рад запажа нешто што га погађа, забавља, застрашује или забрињава, тако да он слика оно што је за њега емоционално обојено.

2) У самом почетку ученик је нестрпљив да види ликовно непосредну везаност и да ликовно разуме самог себе.

3) Ликовни рад посматрамо као тему у целини и анализирамо позитивне креативне промене. Повезивање ликовне креативности са другим темама ученике подстиче на стварање нових духовних тема.

4) Важно је да научимо ученика да прати развој ликовних тема и да запажа ликовне и емоционалне промене. Обрада ликовне теме може дуго да траје, и не само да траје, већ и да се проширује и повезује с другим темама. Ликовна култура није само дар већ и начин како можемо истраживати и повезивањем долазити до открића.

5) Ликовним повезивањем са другим темама, проширивањем и открићима, ученике доводимо до стварања нових и обухватнијих тема које дају нови смер његовим запажањима и трагању за истином.

6) За развој ликовне културе важна је тенденција активитета и прогреса да са ликовним задовољством победника оствари интелектуални циљ.

7) Ликовна култура није вештина, већ духовна потреба као и начин откривања и упознавање света око себе и у себи.

Интелектуална ликовна писменост је огроман креативни потенцијал и начин да ученик оствари своје сње кроз способности убрзаног визуелног учења.

Ликовне мапе ума

Ликовне мапе ума су креативно мишљење и схематизована припрема за креативно стваралаштво (креативност = оригиналност, својственост, особеност, нешто што припада само нама; стваралаштво = створити, правити, направити или извести у материјалу). Мапа ума има централни део, тј. ликовну тему, основне гране, тј. уводни део, главни део, завршни део, естетску анализу, ликовне подгране и креативност.

- Централни део или ликовна тема – ликовно присећање;
- У центру мапе ума пројектујемо ликовну тему;
- Ликовно присећање (централни део);
- Централни део мапе ума рачва се у четири ликовне гране;
- Четири основна правца или ликовна пута или четири ликовне гране су:
 1. боја
 2. облици
 3. линије
 4. простор.

Разрада основних грана на подгране и узајамна повезаност

Боја

Основне, изведене и терцијалне боје;

Боја кроз основну тему, ликовно присећање;

Ликовне емоције и психолошко дејство боја на посматрача;

У једном ликовном делу или ликовној теми боје могу стварати утисак атмосфере;

Визуелни део креативног сна;

Светле нијансе (нежна ликовна осећања);

Тамне нијансе (драмски део ликовних осећања).

Хладне боје

Хладне боје су све оне боје које подсећају на боју мора или на плаву, љубичасту и зелену или њима сродне боје. Ове боје се оптички удаљавају од посматрача, тј. стварају оптички утисак простора (ликовни феномен *на-и-прег-назад*).

Топле боје

То су све оне боје које подсећају на боју ватре или на црвену, наранџасту, жуту и њима сродне боје. Топле боје нам се оптички приближавају, стварајући утисак пуног (оптички већег) простора.

Боје могу бити интензивне или благе, тј. светле или благе нијансе, нежне и пастелне.

У самој ликовној теми или ликовном типу ученика боје оптички могу бити нежне или грубе (много варијаната естетских осећања).

Комплементарне или контрастне боје

Комплементарне боје су оне боје које не садрже једна другу у себи, тј. црвена– зелена, жута–љубичаста и плава–наранџаста.

Линија

Линија је апстрактни траг и симбол човекових унутрашњих мисли;

Линија је траг или мисао која спаја или раздваја облике;

Линија је креативна конструкција где до изражаја долази ауторов траг естетске и интелектуалне поруке (психолошко дејство линије на посматрача);

Линије могу бити грубе или нежне, танке или дебеле...

Линија је траг или знак креативних осећања, или симбол апстрактних мисли;

Она је низ повезаних тачака у јединствен или испрекидан траг интелектуалног исповедања. Кружна линија је знак кретања.

Круг и линија – почетни облик за жива бића.

Круг – целина живог бића. Земља је кружна. Земља се окреће, сунце је округло, креће се кружно, као и цео свемир. Научници силу означавају линијом.

Психолошко дејство линија

Линија је дечији израз.

Лежећа: мир, одмор, благост.

Обешена: умор, лењост.

Испупчена: енергија, отпор, воља.

Лако таласаста; нежност, благост, грациозност, лаке емоције, женственост.

Дубље таласаста: лака емоција, узбуђеност.

Стилизовани таласи: елеганција.

Груби покрети: мушкост.

Цик-цак: енергија, мушкост.

Облици или форма

Форма може бити облик или запремина у систему целине у простору. Облици могу бити пуни или празни, отворени или затворени. Могу бити: геометријски, амебоидни, стилизовани, стварни, нестварни. Облика имамо колико и схватања шта је облик.

Облик је психолошка форма визуелне, рационалне и емоционалне интелигенције. Колико креативности има у човеку, толико има и облика у човековим визуелним осећањима. Облик је психолошка форма изражавања и схватања свега око себе и у себи.

Простор

Простор је све оно што је у нама и око нас. Простор може бити коначан или бесконачан. Простор је кретање наспрам целине коју освајамо или остављамо да би направили и створили нову целину у односу онога где смо били и где се налазимо. Простор заузимамо и мењамо кроз амебоидан и геометријски однос. Њега можемо скраћивати или пренаглашавати. Простор може бити велики или мали, геометријски, правилан, неправилан, извитоперен, компликован и једноставан.

Метода ликовној присећања

Из искуства знамо да оно што видимо, после извесног времена заборавимо око 80% детаља. Важно је да ликовне забелешке проверимо и вратимо систему еидетских слика.

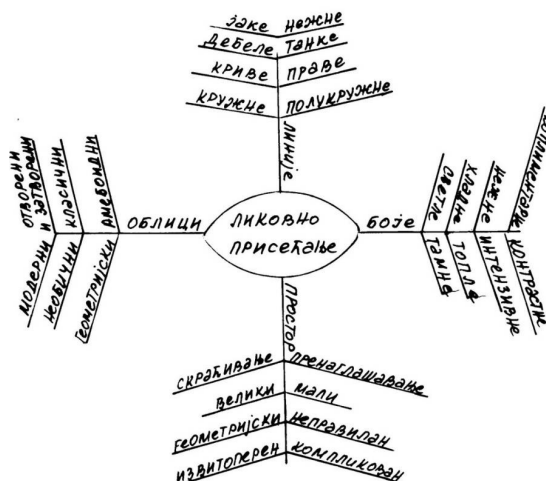
Ликовно еидетске слике (облик, слика, лик)

Еидетске слике су јасно присећање већ виђеног или доживљеног. Способност визуелизације је тренутак када призивамо слику у сећање путем врло детаљних представа као да је објекат присутан. Свако дете је способно да еидетске слике визуелно репродукује.

Метода визуелног присећања може да се вежба и креативно надграђује. Ученика учимо да еидетске слике визуелизује, увежбавајући своју визуелну меморију. Добро је да своја запажања стално бележи у облику ликовног речника и визуелног сазнања. Ликовни речник и ликовни језик су битне компоненте креативне комуникације. Кроз ликовни речник ученик истиче битна ликовна запажања као и визуелне везе између свих креативних елемената.

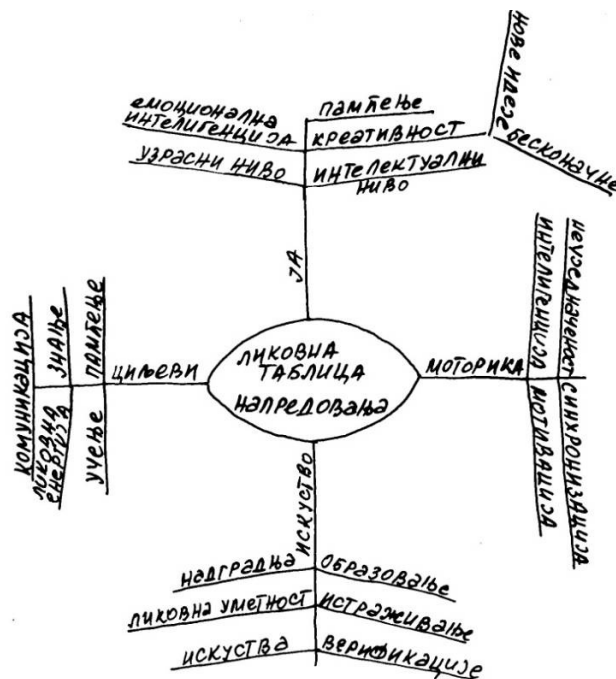
Мапа ума
(ликовно присећање – еидетске слике)

Ликовно мишљење иућем маје ума с комбинацијом грана и подграна



- Ликовно присећање и боје кроз светле и тамне нијансе;
- Ликовно присећање и модерни облици кроз светле боје;
- Скраћивање облика кроз нијансе и полукружне линије;
- Простор и ликовно присећање можемо комбиновати кроз геометријски простор (простор можемо проучавати кроз: скраћивање, пренаглашавање, велики, мали, геометријски, неправилан, извитоперен и компликован простор);
- Линије и ликовно присећање кроз боје, облике, линије и простор;
- Ликовно присећање можемо комбиновати кроз гране и подгране;
- Гране и подгране можемо комбиновати и стварати ликовну целину: кружна и права линија; модеран и необичан облик; топле и хладне боје; велики и мали простор.

Ликовна таблица напредовања



Ликовна таблица напредовања прати се кроз:

1. искуство
2. циљеве
3. моторику
4. ја

Подгрana *искуство* је: образовање, истраживање, ликовна уметност, верификацију и искуство(стицање искуства); подгрana *циљевима* је: учење, памћење, ликовна енергија, знање и комуникација; подгрana *моторика* је: интелигенција, мотивација, неуједначеност и синхронизација; подгрana *ја* је: интелектуални ниво, узрастни ниво, креативност, емоционална интелигенција и памћење.

Подгрana подгрane су нове идеје и бесконачност.

Комбинујемо *искуство* с *циљевима* кроз образовање.

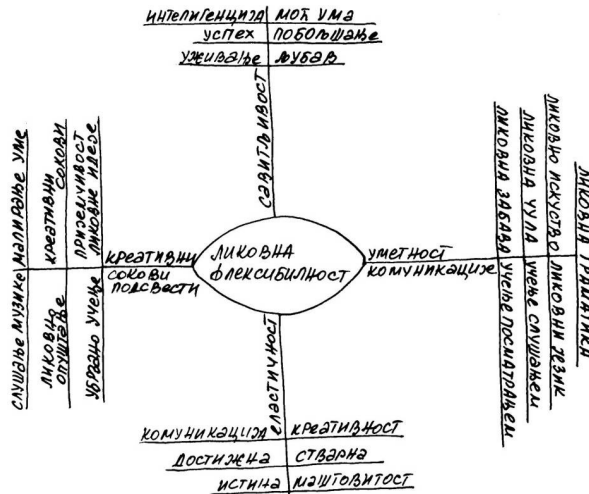
Комбинујемо *моторику* са *учењем* и стварамо *креативну енергију*.

Комбинујемо *циљеве* с *памћењем* и *верификацијом*.

Ликовно-интелектуалне способности



Ликовна флексибилност



Ликовна флексибилност се грана на четири гране и то: еластичност, креативне сокове подсвести, уметност комуникације и савитљивост. Кроз ликовну граматику уметност комуникације мора бити еластичнија и савитљивија. Креативно искуство води ка бржем учењу које постаје достигну. Флексибилност кроз ликовну забаву омогућава ученику да мирно спава и радује се новом животу. Ликовну флексибилност можемо спровести кроз ликовно опуштање. Креативност је доступна. До ње долазимо гледањем,

живљењем, слушањем музике, убрзаним учењем, љубављу, успехом, као и учењем и посматрањем. Интелигенција је моћ ума да прими или отклони учење посматрањем и да створи ликовна искуства.

Ако је ликовна култура принудна, онда је она за ученика непожељна. Није добро често слушати идеје других ученика. Важно је да ученик сам крене у ликовну акцију. Ако ученик расте у средини која није претња за његов физички и ментални мир, он је способан за већу флексибилност (флексибилност = лат. еластичност, савитљивост, прилагодљивост).

Симболи израже тумачење

Снови су знак несвесне динамике. Важно је спровести са ученицима психоаналитичко тумачење симбола насталих у контексту, открити чиме су проузроковани као и начин на који су употребљени.

Важно је да познајемо заједничке карактеристике симбола кроз временске или просторне додире. Симболе тумачимо кроз заједничке карактеристике а можемо их тумачити и кроз индивидуално искуство. За самостално изучавање симбола важне су слободне асоцијације као и примена биографско-историјских метода.

Снови су подсвесни симболи и психичко упозорење емоционалне интелигенције на важне догађаје који ће уследити.

Снови и машта чувају нагонске и осећајне потенцијале изложене снажном социјално-културном потискивању. Снови имају улогу чувара (стражар интелигенције) и подсвесних намера. Снови су део човековог искуства који му помажу да смањи број погрешака у реалном свету. За развој особе су важне флуидна, кристализована и креативна интелигенција.

Флуидна интелигенција највише долази до изражаја у новим ситуацијама и креативним процесима.

Кристализована интелигенција се остварује кроз учење. Ниво стеченог знања јесте директна функција флуидне интелигенције.

Креативна интелигенција је саставни део развоја деце и ученика и она нас уводи у иновације у науци и уметности.

Ликовно кристализована интелигенција је висок ниво креативно-интелектуалне способности коју одређене индивидуе вешто употребљавају. Креативност је сложен процес ликовне активности. То је читав низ способности где до изражаја долази црта личности и особине које омогућавају да у одређеним околностима стварамо нове идеје, духовне и материјалне, које су од општег друштвеног значаја.

Основне карактеристике креативности су: експресивна ликовна креативност, продуктивна ликовна креативност, иновативна, инвентивна и емергентна ликовна креативност и ликовно-социјална фацитација.

Експресивна ликовна креативност

Експресивна ликовна креативност је примарна карактеристика која се манифестује кроз спонтано и слободно варирање и карактеристична је за ученике. У експресивној ликовној креативности важан је принцип првог потеза (без корекције).

Продуктивна ликовна креативност

Продуктивна креативност је виши ниво стваралаштва, где је ликовни рад створен са већом вештином и бољом техником.

Иновативна ликовна креативност

Путем досетљивости и комбинацијом материјала, техником, флексибилним опажањем и методом употребе старих знања и постојећих идеја долазимо до иновативне ликовне креативности. Кроз велико знање и велику моћ опажања и креативности, путем ликовне досетљивости, долазимо до новог креативног ликовног облика.

Инвентивна ликовна креативност

Инвентивна ликовна креативност је врхунска еволутивна креативност јер је настала на континуитету ликовног развоја и интуиције. Она је основа за развој ликовне креативности. Кроз иновативну ликовну креативност развијамо и продубљујемо креативну експресију, продукцију и иновацију.

Емергентна ликовна креативност

(emergere – изаћи на површину, истакнути се)

За ликовну креативност важно је да ученик "изађе" на ликовну површину и истакне се. Наставник мора омогућити ученику да схвати суштину вредности уметности и визуализацију саме еидетске слике. Свеобухватни ликовни принцип, где до изражаја долазе нове идеје кроз визионарство или генијалност интуиције, ствара емергентну ликовну креативност. Кроз ликовну продуктивност радимо по плану и са одређеним циљем да бисмо створили емергентну ликовну креативност.

Усвајање ликовне културе називамо *процес ионовној стварања и креативности*. Дете је врло активно при усвајању ликовне културе (цртања,

сликања, вајања итд.). Оно се бори за своје ликовне потребе, интересовања, намере, тумачење, као и за ликовну самосталност.

Будуће занимање или интересовање детета зависи од родитеља, учитеља и околине; културе језика, правила друштвеног понашања и схватања међусобних односа и природних појава. Музика, уметност, спорт као и културолошке појаве, делови су стварности за које ће дете бити заинтересовано.

Планско учење и образовање, као и сопствени примери родитеља, околине, васпитача и учитеља – основа су свега.

Ликовно-социјална фацитација
(лат. *facilitas* = лакоћа, окретност)

Ликовна фацитација је креативни механизам интеракције. Пораст ликовне фацитације постижемо кроз групни и тимски рад.

За ученика је важна ликовна фацитација кроз социјализацију интелектуалног образовања. Ликовна креативност се непосредно повезује са интелектуалним образовањем и интелектуалним развојем. Ликовна култура утиче на развој способности фацитације, памћења, продуковања и репродуковања. Ликовно образовање обликује стваралачку и креативну фантазију кроз визуелно-мисаоне процесе. Кроз ликовну перцепцију код ученика ангажујемо чула и моторику, изазивајући многе асоцијације.

За ликовну креацију важни су нервно-визуелни и интелектуални процеси да би се код ученика створило јединство опажања, анализе, синтезе и међусобно повезале психичке функције. Да би ученици естетски опажали и процењивали, морамо код њих ангажовати све чулне органе као и психичке процесе који се манифестују у слободној и активној машти. Ликовне активности код ученика изазивају и подстичу психичке процесе.

Ликовна култура је повезана са моралним васпитањем јер се кроз њу формира поглед на свет и развија духовни став и култура личности. Естетика није само наука о лепом. Ликовна култура не изражава само лепо већ и суштину онога што човек види, осећа и разуме. Важно је да родитељи развијају природну радозналост код деце. Ликовна способност и склоност су поклон родитеља детету. Склоности и генијалност произилазе из ране стимулације којој је дете изложено од стране родитеља и васпитача. Уз помоћ ликовно-личне карте и кроз праксу, анализирамо ликовне информације и склоности које су произашле из стимулације. Да није било стимулације у детињству Моцарта, Бетовена, Баха и многих других музичара, они никада не би постали генијалци. На основу стимулације стварају се емоционалне и интелектуалне склоности које се захваљујући раду претварају у генијал-

ност. Дете је увек радознано и заинтересовано за следећи корак који морамо прилагодити природном следу његовог развоја. Ако детету приуштимо потпуно креативно искуство кроз све чулне доживљаје (путем ликовно-личне карте) на сваком ликовном степену, створићемо ликовно компетентно дете. Природни ликовни след је суштина и велико задовољство детета.

Стимулација кроз ликовно-личну картицу:

код ученика наставник развија стимулативно позитивна ликовна осећања као и тематско задовољство кроз разговор, причање, сликање и непосредно искуство;

морамо научити ученике да постану свесни начина на који ће користити ликовно стимулативне информације;

кроз ликовну креативност ученик започиње с ликовном манипулацијом и информацијом, а путем ликовне креативности и стимулацијом у учењу можемо омогућити свим ученицима да постигну далеко супериорније резултате и развију већи део својих интелектуалних, емоционалних, духовних и физичких потенцијала.

Дете ренесансе

Развијање склоности је зближавање наставника и ученика. Док ученици цртају, сликају или вајају, стварамо добар забавни програм кроз креативну склоност коју они сами одаберу.

Самопоштовање код деце морамо ценити као њихову вредност. Да би дете имало будућност, оно се мора стално доказивати. На часу, током рада, важна је сарадња и похвала наставника. Важно је да ученици науче да разматрају одређене проблеме и да су на часу ликовно активни. Ако ученици не знају одговоре на постављена питања, морамо их подстицати да их пронађу. Да би ученик лакше решавао креативне проблеме, морамо га научити да упозна своје тело јер ће му тако бити пријатно док ради. Ученици који имају ниско самопоштовање, а на часу не показују знање, реагују на критику изливом беса, плачем, повлачењем из активности и игре, агресивним понашањем.

Ликовну активност треба почети тешким визуелним питањем. Ликовни задатак током рада ученик мора доживети као успех.

Након естетске анализе ученик мора доћи до закључка о раду. Важно је да ученик зна зашто су у естетској анализи важни контролисани експеримент као и ликовно откривање чињеница. Несклад између онога што ученик зна и онога шта му је потребно може бити ублажен кроз мотив за ли-

ковно учење. Ликовна симпатија и антипатија су извор присности. Властита ликовна осећања симпатије и антипатије могу оставити последице на развој ликовне креативности код ученика.

Симпатија и антипатија су свакодневне активности. Као рационални елементи понашања нису под директном контролом свести. Симпатија и антипатија могу створити непријатне последице у комуникацији. И када ученик не испољава отворено своја ликовна осећања у питању је симпатија или антипатија. Код ученика морамо развијати емоције које се испољавају посредно, кроз креативну тензију. Неиспољавање осећања се код ученика манифестује кроз грицкање ноктију, агресивност, плачљивост.

Док сликају, цртају или вајају ученици реагују интезивно, како у озбиљним тако и у неозбиљним ситуацијама. Већина ученика има лошу комуникацију и памћење. Важно је да наставник ученику помогне да развије своју меморију у свим областима менталног функционисања.

Посматрање и ојажање

Посматрамо скривене садржаје и структуру ликовног дела. Какав симбол представља боја? Кроз симболе развијамо креативне способности за доживљавање естетских и уметничких вредности. Емоционални живот и естетску сензибилност спроводимо кроз осећања и машту.

Доживљај естетског и уметничког феномена укључује сазнајне и емоционалне одговоре. Без естетских доживљаја немогуће је у потпуности доживети једно уметничко дело. За гледање уметничког дела важан је ликовно-психички процес као и начин гледања путем маште, воље, интелекта и емоције.

Гледање ликовног дела правилно усмерава ученика и доводи га до разумевања и процењивања естетских вредности и естетских феномена, формира способност опажања и разумевања естетских проблема.

Без ликовних емоција немогуће је у целости доживети ликовно дело. Гледање ликовног дела изазива скалу разних креативних емоција. Гледањем и процењивањем ликовних дела код ученика изазивамо естетске вредности као и правилно разумевање. Процењивање уметничких дела и уживање у њима разликује се од имагинарне операције путем објашњавања, дефинисања и вредновања. Уживање је естетски мотив и ликовна лагодност и произилази из задовољства.

Ликовно-логичке операције су чин креативног разумевања ликовних дела. Ликовно разумевање ствара код ученика веће задовољство док гледа уметничко дело. Гледање ликовног дела представља активност у којој пос-

тоји јединство опажања, анализе, генерализације и апстракције. То је скуп психичких функција и мисаоних процеса који су међусобно повезани. „Мени се ликовно дело допада“ – представља уживање у визуелном доживљају, тј. психолошки извештај и једноставан ликовни суд о површном квалитету уметничког дела. Уживање у естетском делу није естетска компонента јер ученици најпре морају упознати ликовне и естетске компоненте кроз:

- 1) опис уметничког дела,
- 2) анализу ликовног дела путем ликовне целине и скупа међусобно повезаних ликовних елемената,
- 3) перцепцију креативности ликовног дела и
- 4) доношење квалитетних ликовних судова о њима.

Гледањем ликовног дела ученик спознаје улогу уметности у развоју креативних способности као што су: чулна осетљивост, синтеза и трансформација ликовних идеја, специфичности оригиналног изражавања и стицање способности за кохерентну организацију искуства.

Да би ученици правилно схватили важност гледања ликовног дела, захтеваћемо од њих да напишу краћи састав о својим ликовним утисцима. Гледање ликовног дела код ученика подстиче усвајање креативног и естетског феномена који су повезани са стваралачким способностима, сензибилношћу, радозналношћу, са маштом и осећањима. Кроз процесе естетске перцепције, ангажујемо код ученика опажајну и ликовно-сензибилну радозналост, критичке и евалуативне способности, вредновање ликовних елемената и стварање естетских вредности у ликовно креативном животу и раду.

Активирање ликовно-когнитивних функција код ученика развија уочавање уметничких дела – *ликовно ојажњање*.

Ликовно опажање

Важно је да ученик уочи уметничко дело, његову структуру и садржај јер су поједини ученици једностранни и нису у стању да анализирају и пронађу те чиниоце ликовног дела, већ примећују само одређене ликовне елементе – *ликовно су ођраничени*.

Ликовно присећање

Метод ликовног присећања је изузетно важан јер ученик након учења губи 80% детаља које визуелно забележи.

Ликовно-еидетске слике подстичу пораст ликовног присећања и спречавају креативни пад методе присећања кроз визуелно понављање. Метода

визуелног присећања треба да буде врло кратка и остварена кроз меморијске белешке. Ученик мора да бележи свој ликовни речник и визуелна сећања. Треба погледати ликовни речник и видети префикс испред корена речи. Суфикс се налази иза корена речи. Корен ликовних речи је онај из којих су изведене друге речи – појмови. Ликовни језик је битна компонента креативне комуникације.

Кроз ликовни речник изражене су битне асоцијације као визуелне везе. Дечји цртежи су на граници између магије и игре. Ликовне радове оцењујемо као добре или лоше а не као лепе или ружне. Приликом ликовног присећања и прављења бележака ученици користе мали део свога мозга. Кроз ликовно присећање ученици користе реченице, спискове, фразе, линије, боје и бројеве. Овај начин ликовног присећања типичан је пример функционисања леве хемисфере мозга (речи, логика, спискови, поредак, низови и бројеви). Ученик приликом ликовног присећања користи имагинацију, асоцијацију, пренаглашавање, скраћивање, апсурдност, духовност, боју, ритам, чула, сексуалност и сензуалност.

Важно је да наставник зна да ученику никада не сме наређивати, већ га мора замолити. Наставник мора научити ученика да слуша и разуме и да код њега што више развија комуникацију. Ученика не смемо кажњавати, него треба повећавати мотивацију и награђивати га. Ученик мора спознати и поштовати наставников ауторитет коме може рећи *не*, али мора знати да наставник током рада мора задржати контролу над ученицима. Наставникова ликовна порука ученику јесте да је у реду бити различит и да је нормално правити ликовне грешке.

Ако ученик жели да постигне више од других, наставник га мора охрабрити и рећи му да је то добра намера.

Ликовно-естетска анализа ликовног рада

Ако је ученик лоше урадио рад, вероватно да није умео боље. Ученик није имао намеру да уради лош ликовни рад. Зато му наставник ставља до знања да он може много боље да црта, слика или ваја и да од њега очекује да буде савршен (до својих граница могућности). Ако не успе одмах добро да уради, то не значи да није добар (ученик). Ликовни покушаји и изазови морају бити већи него обично. Ученик мора схватити шта је погрешно и да се те грешке могу исправити.

На крају часа наставник може поделити мале награде јер оне чине да ликовно васпитање буде много лакше и приступачније.

Ликовне претње и казне морају бити прошлост. Ликовна награда је део узајамне сарадње и партнерског процењивања: "Ако будеш сарађивао са мном на изради ликовне теме, имаћемо више времена за дружење на самом часу, тј. причање занимљивих догађаја". Кад би ученик био наставник, како би ту ликовну лекцију испричао? Како би, по његовом мишљењу, изгледао час ликовне наставе? Након његовог излагања следи разговор и расправа о томе шта ученици мисле о одржаном часу. Добро је да схвате колико је важна њихова сарадња са наставником. Поједине ученике, који нису добро схватили ликовну тему, наставник ће замолити да се састану после часа и о њој расправе. Зашто неко није схватио ликовну тему? Који то проблеми код ученика изазивају ликовно-визуелне сметње, тј. немогућност да оствари ликовну тему?

Ученици морају имати ликовни речник и бележити непознате речи и ликовне термине. Ликовно васпитање није само извођење ликовне теме већ је важно ликовно-креативно-визуелно образовање (естетско процењивање).

Ликовне награде дајемо у складу са учениковим темпераментом. "Ако ликовну тему завршимо у предвиђено време, моћи ћемо да радимо и нешто што бисте ви желели". Или: "Уколико средите на време учионицу, имаћемо више времена да радимо шта ви желите". Ученике морамо научити да обавезно прекрију клупу старим новинама или мушемом да се не би запрљала. Обавезно морају опрати посуднице за воду, четкице и средити материјал за рад. На крају часа ученици праве у учионици изложбу која ће стајати све до следећег часа. Задатак је да сваки ученик на почетку наредног часа изврши естетску анализу свог рада и утврди шта је добро а шта лоше урадио и шта би требало урадити како би на следећем часу његов ликовни рад био награђен, шта мисли о томе како су други ученици урадили и шта би у том ликовном раду променио или похвалио. Током ликовног награђивања морамо обратити пажњу на оно шта деца највише воле и то користити као награду. Награде можемо додељивати повремено, не стално.

Кроз ликовна чула можемо лакше запамтити: атмосферу слике, композицију, валере, форму... За ликовна чула важна је мнемоничка слика и памћење (mnemo = памћење, tehne = вештина, умеће) – осмишљавање да можемо лакше да запамтимо; мнемотехника као „вештина сећања“ и мнемоника („вештина памћења“).

Ликовна дела и ликовно памћење везујемо за шест чула и то:

- укус
- додир
- мирис
- вид

- слух
- кинестезију

Уводни део часа памтимо кроз шест чула као и кроз ликовну представу.

Ликовну представу можемо осећати кроз шест чула.

Ликовну атмосферу можемо доживети кроз шест чула.

Ликовну поруку можемо доживети кроз шест чула.

Ликовну представу можемо доживети кроз слике чула.

Комарци праве сојенице

Зора је. Небо се наоблачило. Облаци нису више бели већ сиви. Чудни су ови сиви облаци. Замислиће, сиви облаци зује. Светлости је некако сребрнакста.

Испод сивих облака, ту негде близу, црвена река тече и поред ње расте плави храсћ лужњак. У утроби храсћа и његовим лавиринтима живе два села. Села имају водовод, канализацију, асфалтиране путеве, школе и шумарски факултет.

На врху храсћа седе јун месец и обасјава земљу испод сивих облака. Месећ личи на сребрну тачицу која је нешто мало заборела док је вила правила пут од љубичастих осећања. Облацима се проламају крици: „Тражимо да нам свет враћи исконске прашуме. И ми комарци имамо право на животи“. На небу је прави хаос. Замислиће, шпражују комарци и илачу јер су им велике силе срушиле њихове куће, чистиња села и градове. Комарци траже да се укине саобраћајна полиција и порез на зелену боју. На путама се продају зелене мреже. Улични продајци продају маљу против комараца. Кажу, и маља је побела из посечене прашуме и лута светом јер је изубљена. Кома треба маља без прашуме! Комарци не могу да живе без зелене прашуме. Маља је њихова кућа и њихова зајаранована приватност. Многи вишезови комарци таје. Нема више ковача да им исправљају рилице. Младеж се улењила па се више не жени. Комарице се више не удају и не рађају. Замислиће велику баналност – оне немају поалеи. Срамота, сиварно срамота. Чистоћа је пола здравља. А нада је део животи. Нема више путника. Ко да се весели кад куће нема? Кажу да је и краљ комараца решио да се уништи. Боже милостиви, створи нову шуму за оволики народ комараца. Нису они криви што желе живети. Удружиле се нације да испребе комарце дахије. Види ти мафије, хоће да униште полике комарце дахије.

Комарци су схватили да сојенице морају правити. Вода је њихов извор и велико оледало животи.

Облаци од комараца лутају светом и траже свој изубљени свет. Праведно би било враћити шумски свет народу комараца. Какав би ружанбио свет без дахија комараца!

Ликовне вежбе за побољшање памћења

1) Започети са ликовним програмом, уочавањем нових облика и новог ликовног језика, са основним циљем да се повећа основно меморијско складиште.

2) Подстаћи у себи сваку ликовну активност која помаже при ликовном памћењу.

3) Посветити пажњу ликовној машти и сновима. Проверавати еидетске слике.

4) Истраживати свој живот (прошлост) кроз еидетске слике.

5) Водити ликовни дневник (као и мапе ума) кроз мале цртеже са што више боја.

6) Путем ликовних репродукција користити посебне меморијске системе за забаву, вежбање и памћење.

7) Проверити време ликовног учења и резултате свога учења.

8) Подстицати вештину коришћења десне хемисфере мозга (кроз слике и боје које олакшавају памћење).

9) Посматрати ствари са што више осећања и детаља, јер је важно што више детаља ускладиштити, зато што на тај начин повећавамо могућност да се ликовно више присећамо.

Историја уметности за децу у вртићима

Ликовни шестиви способности

Ликовне тестове можемо спровести кроз ликовне садржаје способности:

- 1) иконички
- 2) фигурални
- 3) нумерички
- 4) вербални.

Фактори ликовног испитивања – флуентност и флексибилност, јесу креативност и ликовна активност.

Дивергентна ликовна продукција

Иконички ликовни материјал се проучава путем картица, тј. репродукција ликовних дела.

Ликовне картице

Иконички материјал обухвата слике, цртеже, предмете, ликовне ситуације и догађаје.

Ликовно-фигурални материјал чине геометријске површине, облици тела у просторији, шаре, линије, графички облици, симболи.

Број ликовног материјала обухвата број ликовних елемената у једној слици – композицији и креативној интерпункцији. Вербални материјал представљају: боје, линије, облици и сам сиже свих ликовних елемената.

Ликовне репродукције

Деца која још не говоре, са интересовањем ће гледати репродукције кроз историју уметности. Понекад ће и сама знатижељно тражити да им се прича о ликовном делу.

Морамо научити децу да самостално изводе закључак, повезивањем ликовних информација које чују од наставника док гледају ликовне репродукције. Постављањем интелигентних питања и закључака, деца развијају знатно већи естетско-интелектуални ниво јер лако упамте оно што виде. Док посматрају репродукције, брзо усвајају нове речи за описивање ликовних дела а за то је довољно издвојити пет до десет минута дневно.

Способности тумачења ликовног садржаја

- Категоризација ликовних дела на основу њихових задатака.
- Категоризација ликовних тестова кроз форму ликовних задатака.
- Какви су ликовни системи знакова у ликовном делу?
- Каква је форма знакова?
- Каква је категоризација по садржају?
- Врсте менталне ликовне активности (перцепција, меморија, схватање простора) дивергентна репродукција (дивергентан = који се разилази, опречан, супротан, несагласан).

Ликовне репродукције морамо дефинисати кроз:

- 1) идентификацију
- 2) класификацију
- 3) релацију
- 4) продукцију
- 5) репродукцију.

Идентификовати ликовно дело Ван Гога: *Кафана ноћу*. Импресионизам = утисак, тренутак, поентилизам, обојена узнемиреност, ликовно лудило, атмосфера, кафана ноћу, сукоб комплементарних боја, однос форме унутар слике.

Са децом ћемо извршити:

- 1) естетску идентификацију,
- 2) ликовну класификацију,
- 3) ликовну визуелизацију,
- 4) ликовне поруке,
- 5) разматрање психолошког дејства боја ове слике.

Естетска идентификација

Ученик прво мора слику идентификовати (путем естетске анализе). Утврдити ком правцу припада слика, који је начин ликовног изражавања, које су ликовне поруке, које су ликовне приче и идентификација креативно-ликовне граматике.

Креативно мишљење дете стиче и естетски идентификује кроз: осећања ликовне класификације, сазнања о томе шта је ликовни стил изражавања, шта је атмосфера слике, који су ликовно доминантни елементи, каква је атмосфера слике, које су доминантне боје и ликовне форме, какав је однос ликовних елемената у простору, какво је психолошко дејство линија и боја, какав је сиже слике, какве су емоције и која врсте емоције је у питању.

Визуелизација слике мора бити: јасна, реалистичка форма, јасно изражене поруке, апстрактне, надреалистичне и монументалне.

Да би дете постало геније оно мора бити изложено великој интелектуалној стимулацији кроз обогаћену ликовну информацију.

- 1) Важно је стимулисати природну радозналост код детета.
- 2) Важно је да ученик интелигентно вреднује информације и развија креативну способност – радозналост:
 - у свему што је ново,
 - у свему чиме могу руковати или експериментисати,
 - у свему чиме могу бити креативна.

Кроз природни низ ликовног развоја наставник прати ученикову креативност кроз:

- 1) ликовну изложеност,
- 2) ново експериментисање,
- 3) ликовну контролу.

Ликовне информације и податке о ликовној креативности је важно добити у раном детињству ради правилног повезивања ликовних чињеница. Ако ученика не стимулишемо, већ му ускраћујемо да дође до одређених информација неопходних за стицање склоности ка одређеним предметима, он неће добити природни низ ликовног искуства који је услов за стварање одређених склоности. Ако нема сазнања, нема ни меморије. Кад у ликовној креативности нема когниције а ни продуктивности, онда нема ни евалуације, тј. естетске анализе.

Ликовно оtkривање

За ученике је важно ликовно опажање да би кроз осећања стварали дивне призоре путем укуса, мириса, додира, свог разума и свог тела.

Ученик је отворена књига и није чудно што је незасито радознао. Кроз ликовну културу, заједно са наставником може да открије своју радозналост, чуђење и љубопитљивост. Ликовна култура омогућава ученицима да кроз интелектуални развој открију и сазнају на које делове стварности треба да обрате пажњу и на који начин могу приступити истраживању.

Кроз индивидуално посматрање ученикових ликовних радова долазимо до процеса усвајања ликовног језика и емоционалне интелигенције. Проучавање ликовне креативне игре постало је моћно средство за стицање сазнања о развоју појмова код ученика, као и начина на који можемо посматрати и тумачити ликовно-личну карту.

Проблеми ликовних емоција

Емоције су основа за срећу и успешну ликовност ученика. Ученици који на креативан начин изражавају ликовна осећања могу искористити своје интелектуалне потенцијале и квалитетно се социјализовати (у друштву са вршњацима).

Интелектуално јаки али емотивно слаби или нестабилни ученици, не постижу добре ликовне резултате. Емоционално нестабилно дете тешко прати ликовна упутства и инструкције. Често не слуша и не схвата шта му говоримо и не задржава се дуго у ликовној активности. Такви ученици лако одустају од ликовних проблема. Емоционална стабилност ученика много је важнија од тога колико ученик зна да пише, рачуна и сл.

Емоционално нестабилни ученици тешко сарађују с другим ученицима, склони су ругању и подсмевању, често улазе у конфликти и нестрпљиви су да сачекају свој ред. Важно је да ученик разликује ликовне емоције и да их препознаје код себе и других. Емоционално задовољан ученик својим емо-

ционалним ставом помаже другом ученику да лакше доживи ликовно задовољство.

Ако је ученик прихваћен од стране одељења, околине и наставника, то ће му помоћи да буде смирен у испољавању својих емоција и потреба. Ако је ученик неприхваћен, он постаје деструктиван и ратоборан. Деструктивна осећања су знак ученикове несигурности и немоћи. Ако ученик не уме ликовно да саопшти своја осећања и потребе, његов однос према уметности биће само бес а бес код ученика није дозвољен.

Важно је да ученик зна које све ликовне емоције постоје, да упозна своје и туђе емоције, да овлада различитим ликовним могућностима изражавања својих емоција и потреба. Ученици морају разликовати емоције као што су: радост, туга, бес, љубомора, усхићење. Сва осећања ученици изражавају путем затегнутости мишића, мимике лица, положаја тела, боје и јачине гласа.

Вера у себе је основа свега. Имати ликовно самопоздање је круна успеха – „пробаћу и научићу“ јесте суштински значајно за сваки ликовни успех.

Важно је да ученик верује својој интуицији. Добро је да бележи своје снове и интуицију (њихово симболичко значење) јер се тако долази до тумачења њихових симбола и тачности.

У ликовној култури имамо опште и личне симболе. Општи ликовни симболи имају универзално ликовно значење, тј. значење општеприхваћених симбола. Лични симболи су креативни језик ликовног изражавања појединца, тј. његов стил изражавања. Снови су подсвесна порука и знак особености, тј. лична симболичка порука (не општи знак).

Симбол

Прва функција симбола је истраживачка:

- појачава уобичајено значење,
- остварује међусобно прожимање

Симболи су увек вишедимензионални.

Грифон означава снагу и мудрост = лав и орао имају двоструку соларну природу = симбол две христове природе = људске и божанске = има двоструко божанско својство: снагу и мудрост.

Мона Лиза

- 1) Мона Лиза је живела у Италији (у време ренесансе).
- 2) Мона Лиза је ремек-дело уметности портрета у ренесанси. Позната је по свом осмеху и сфумато техници.
- 3) Портрет је стављен у пирамидалну композицију и сликан је под углом од 45% у односу на рам.
- 4) Мона Лиза постаје узор многим сликарима.
- 5) Мона Лиза је осликан цртеж.
- 6) Руке су цртачки конструисане и скулпторски моделоване.
- 7) Њена глава је сјајна математичка конструкција (састављена од више квадрата, кругова, правоугаоника и троуглова).

Интравертни и интуитивни ученици су сањари и визионари. Они поседују сопствене скривене ликовне изворе. Ученик најлакше опажа ликовне информације визуелно, аудитивно, кинестетички или тактилно. Важно је деци показивати супротности (конкретне ствари делују образовно).

Литература

- Т. Бузан, *Склад ума и тела*, Београд, 2001.
- С. Дивљан, *Методика настава ликовне културе и ликовни животи ученика*, Јагодина, 2004.
- С. Дивљан, *Визуелна креативност и ликовно исцртавање*, Јагодина, 2004.
- С. Дивљан, *Методика настава ликовне културе за предшколски узраст*, Јагодина, 2006.
- С. Дивљан, *Методика настава ликовне културе*, Јагодина, 2007.

Sretko Divljan, Faculty of Education, Jagodina

PICTORIAL-INTELLECTUAL ABILITIES THROUGH PICTORIAL MIND MAP

Summary: The ability of pictorial observing develops before the ability of speaking. Mind maps are clearly written lesson plans for the art lessons. Mind maps are simple communicative techniques. Through art reminiscence students use sentences, lists, phrases, lines, colours and numbers. Art reminiscence of a left hemisphere of the brain is: words, logic, lists, an order, progression and numbers. While we recollect we use the right hemisphere of the brain through imagination, association, overemphasizing, shortening, sexuality and sensuality, absurdity, spirituality, colour, rhythm and senses.

Key words: pictorial mind map, creativity, visual observation, left and right hemisphere of the brain, aesthetic feelings, emotional colourfulness, imagination.



Љиљана Ерчевић,
Факултет уметности, Приштина

УДК 371.3::73/76
37.036
159.928.23-057.874

КРЕАТИВНА НАСТАВА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ – ФАКТОРИ РЕАЛИЗАЦИЈЕ –

Апстракт: Значај који је дат предмету Ликовне културе у нашем систему образовања анализиран је кроз савремену педагошку праксу. У том истраживању истакли су се нарочито неки чиниоци као пресудни за квалитет наставе: виђење Ликовне културе у развоју креативности, место Ликовне културе у наставном процесу, значај откривања талената, значај игре као мотивационог фактора, улога наставника у формирању креативног ученика, значај наставног плана и програма за креативност ученика.

Кључне речи: развијање креативности, интелектуалне и креативне способности, таленат, машта, игра, мотивациони фактори, откривање талената, креативни наставник, план и програм.

Карактеристике наставног процеса које утичу на развој маште и креативну примену од изузетне су важности у развоју креативности и талента код ученика. То је одлика квалитетне наставе свих предмета у основној и средњој школи, а у овом раду ћемо се посебно бавити специфичностима тог процеса у настави Ликовне културе.

Чиниоци који утичу на остварење овакве наставе су карактеристике и специфичности креативног и талентованог ученика, његова мотивисаност за рад, карактеристике наставника каквог би ученици желели и програма који не сме ограничавати развој ученика.

Материјални фактори који такође битно утичу на степен реализације креативне наставе и на мотивацију ученика, у овом раду нису укључени у анализу јер се на њих, односно на факторе који их формирају, не може много утицати. Они зависе од економске моћи друштва и појаве конкуренције у наставном процесу. Успех приватних школа огледа се у квалитету наставе и наставника, у програмима и резултатима које ученици постижу у следећем нивоу школовања или у успеху и напредовању у професијама које ученик изабере.

Резултати које ученик постиже у даљем школовању или у напредовању у професионалној каријери морају бити праћени и јавно доступни као ре-

зултат претходног школовања. Такмичарски дух и конкурентски профил школе доводе до напретка и жеље да се ученику посвети већа пажња.

Програм који Министарство предлаже омогућава наставнику избор у примени понуђеног и тако остварује битну компоненту креативног приступа у планирању и реализацији наставе. Планирање распореда часова и места извођења наставе проблем је који се може нарочито истаћи јер зависи искључиво од опредељења школе и утицаја који наставник као стручњак има у колективу.

Значај који је дат предмету Ликовна култура у нашем систему образовања много је мањи од стварних потреба. Сагледавање и анализа савремене педагошке праксе предмета Ликовна култура, издвојили су факторе који утичу на креативност ученика:

- виђење Ликовне културе у развоју креативности,
- место Ликовне културе у наставном процесу,
- значај откривања талената,
- значај игре као мотивационог фактора,
- улога наставника у формирању креативног ученика,
- значај наставног плана и програма за креативност ученика.

Виђење Ликовне културе у развоју креативности

Задатак ликовне културе је да код свих ученика развија креативност у ставу, размишљању и раду, ликовном изражавању. Улога наставе је да изу­чава развој дечијег мишљења, стимулише и планира наставни процес и програм рада по принципима индивидуалних склоности ученика.

Креативност је скуп способности које се могу развијати код свих ученика у процесу образовања, а надареност је природна способност која има природан пут у развоју креативности и висок интелектуални ниво мишљења. Одлике креативног мисаоног процеса су: оригинално мишљење, флуентност, флексибилност, лакоћа у промени гледишта и перспективе, конструктивност и креативност. Одлике интелектуалних способности мисаоног процеса су: висок коефицијент интелигенције, одличан успех у школи, брзо савладавање градива у односу на остале ученике. Уколико се ови процеси не стимулишу и развијају, остају само као потенцијална способност.

Креативност није само фонд знања, већ његово непрекидно богаћење и оригинална примена. Стваралачка креативност подразумева и улогу наставника у том процесу. Наставни програм треба схватити само као понуђени оквир садржаја – да у свему што ученик ради непрестано има нову свест за

понуђене могућности, другачија решења и и спремност да научена решења схвати као привремена и променљива.

У нашем школском систему улога наставника се углавном огледа у презентовању програмских садржаја, који се прихватају механички, без критичког осврта приликом усвајања. Улога наставника би требало више да се огледа у стварању креативног става и мишљења код ученика према садржајима у настави. Неговање креативног мишљења се не може унети у наставне програме – то је принцип рада који се мора уважавати као доминантан у сваком садржају и на сваком часу. Ако наставник стално има у виду овај принцип, лако ће учити талентоване ученике. Развијање креативности на часу наставник постиже применом следећих поступака:

- охрабривање и помагање у извору информација, искустава, применљивост искустава у природној и друштвеној сфери у складу са индивидуалним способностима, знатижељи и интересовањима;
- охрабривање при командовању и варирању идеја, мисли и резултата, тражење алтернатива, контрасти и аналогија;
- провокација на постављање питања, „може ли се другачије“, проналажење проблема, откривање разноврсних решења;
- награђивати, истицати, стављати као позитиван пример креативност и оригиналност, активност, ново и другачије мишљење, проналажење узора према подручју интересовања
- организовати развој креативности као васпитну и образовну активност.

Интелектуалне и креативне способности у функцији талента

Табела 1

Знаци виших интелектуалних способности ученика	
1	учи брзо и лако
2	примењује искуства из живота
3	јасно мисли, размишља о проблемима, уочава односе, схвата значења
4	лако памти
5	информисан је о стварима које остали не уочавају
6	поседује богат речник
7	чита литературу предвиђену за старији узраст
8	поставља много питања, широк распон интересовања
9	добро опште запажање и брзе реакције

Табела 2

Знаци креативности	
А	оригиналан је, примењује другачије и често необичне методе и идеје
Б	поседује смисао за хумор, осетљивост за све врсте несклада (перцептивног и социјалног)
В	показује карактеристике независности, неконформизам, различитост, отпор према општем мишљењу вршњака

Повезаносћ виших интелектуалних способности ученика и креативности код талентованих ученика

Табела 3

Знаци талентованог ученика	
1, 4, 5	надареност
1, 2, 4	техничка способност и вештина у ликовноуметничким активностима
2, 3, 7, 8, В	изузетна ангажованост и истрајност у савладавању проблема
1, 2, 3, 4, 5, 6, 8	интелигенција
5, А, В	маштовитост
2, 3, 5, А, В	креативност
1, 2, 3, 4, 9	природна способност у запажању, перцепирању и ликовном изражавању
3, 5, 7, А, Б, В	решавање проблема другачије од осталих
2, 3, 9, Б	осећање за ликовно-естетске односе, светлост, боју, пропорције итд.
2, 3, 9, Б	способност доживљавања ликовно-естетских вредности из своје околине и из историје уметности

Креативност у цртежу

Карактеристике креативног цртежа	Карактеристике некреативног цртежа
способност запажања осећај за композицију и односе величина прецизност у постављању облика учавање светлости и сенке ритам линија	не учава се облик положај облика је хаотичан неодговарајућа композиција линија оштра, неиздиференцирана линија не прати дати облик

Развој креативности као начин мишљења

Важност ликовног изражавања има широко значење уколико се оно правилно руководи и уколико настава за ученика представља радост и игру. Поред психичке опуштености, оно је и инструмент за учење, опажање, памћење и висок степен креативне маште, помаже лакшем разумевању околине. Најважније је развијање потребе за лепим, за украшавањем свега

на шта човек утиче својим радом. Спознаја да све што урадимо може и другачије, лепше, касније ће се пренети на било који посао којим се баве. Сваки рад, било занат, уметност или научни рад, може се обавити креативно и са тежњом ка лепом изразу. Непрекидно инсистирање на учениковој машти која је неисцрпна, развија став да је креативност потреба а не само могућност.

Развој маште

Машта је основ креативног мишљења и на узрасту до петог разреда веома важна. Сви остали инструменти учења треба да се подреде машти. Не само учење, већ сваки креативни рад почиње од маште. Да се ученик не би обесхрабрио кад нешто није у стању да уради – усмерити га ка маштању и свести на игру и опуштање без превеликих захтева. Свака се наставна јединица може томе прилагодити и повезати са њиховом маштом и склоностима. Овакво неговање маште омогућује да стално развијају креативност у свему што раде и то је услов за самосвојно мишљење. Заправо, креативно мишљење је основни, почетни али и највиши циљ и захтев у образовању.

Улога наставника је одлучујућа за развој креативности у ликовним способностима код ученика. Креативни наставник формира креативног ученика.

Разликујемо три типа ученика у односу на њихово испољавање креативности и талента у оквиру ликовних активности.

Талентовани ученик: осећај за композицију, прецизност у запажању, издиференциран однос величина, истанчан однос светлости и сенке, осећај за атмосферу и простор на композицији, осећај за текстуру.

Креативни ученик (са неизграђеним техничким способностима): интересантан ритам топлих и хладних боја, симетрична композиција, снажне доживљајне способности, осећање атмосфере и задовољство при раду.

Креативни и талентовани ученик (прецизне техничке и манипулативне способности): интересантна композиција, контрасти у облику и валеру, снажан утисак јаким доживљајних способности, изражена способност запажања и представљања. Прецизне техничке способности које олакшавају спонтану креативност. Координација интелектуалних и креативних способности открива лакоћу у доживљавању и ликовном изражавању. Разумевање постављеног задатка, као и задовољство у раду одишу лепршавом композицијом, раскошним колоритом. Боја и линија доминирају у хармоничном ритму.

Значај откривања талената

Посебне таленте из области ликовне уметности могуће је са сигурношћу уочити од трећег разреда основне школе. Важно је њихово правовремено откривање како би се усмерили ка вишим креативним задацима. Праћење талената омогућује да се уоче неке посебности које су карактеристичне за тај узраст у каснијем развоју њиховог дара. У првом и другом разреду ученик је више визуелно везан за читање и писање и остале области школског програма. Жеља да се ликовно изразе постаје јака од трећег разреда и то је време најефикаснијег усмеравања. У систему нашег школског образовања не води се довољно рачуна о талентима, њиховом развоју а не постоји ни посебан програм за рад са таквом децом. Брига о талентима је на родитељима и понеком наставнику ентузијаста. Таленти су основ развоја друштва и једина могућност за напредак. Најчешће су то ученици са највећим коефицијентом интелигенције, неретко су надарени у свим областима и тешко се одлучују само за једну. Често деца која поседују велики таленат за цртање нису у могућности да се развију до максимума, јер су у старту фрустрирани и испадају из такмичења за своју будућност јер нису одлични ученици. Рад са њима је најболнији јер чак и не претпостављају могућност за успех, мотивација опада и ту се све завршава. Постављање наставних ситуација тако да и ти ученици осете успех и задовољство због својих креативних способности, развијајући љубав према ликовном раду, један је од битних задатака наставника.

Ученици који имају поред ликовних склоности и склоност ка другим областима, успевају да опстану у систему образовања какав је сада и изнесу тај свој таленат за уметност до каснијег школовања, док они који су само ликовно надарени губе и то у систему који не подржава тај једностран таленат, ма колико био велики.

Значај игре као мотивационог фактора

Учење кроз игру је најбрже, најлакше и наравно, најомиљеније. Када спонтано себи бирају активности у слободном времену, деца често изаберу цртање, сликање. У школи, ако учитељ погрешно води наставу, чак и у тим активностима губе осећај спонтаности и игре.



То се може избећи избором занимљивих тема и мотива, упутствима и објашњењима формулисаним кроз игру и подстицањем мотивисаности и маште. Једноставност дидактичких средстава и вештина у одабиру медија такође могу бити подстицајни.

Током часа могу се истаћи и почетни резултати неких ученика, а то дељује и на аутора рада и на остале ученике. Наставник мора да буде непосредни учесник у игри, да црта на табли, објашњава, помаже у раду.

Чак и наставне јединице везане за учење нове технике и ликовног елемента треба везивати за игру и посматрање, спонтано и необавезно, док се не савлада постављени циљ у настави.

Улога наставника у креативном процесу

Улога наставника је одлучујућа у процесу образовања. Нешто је измењена појавом савремених дидактичких средстава и утицајима медија на децу јер информације, које су некад зависиле само од наставника путем најразличитијих медија, у различитом окружењу, допиру до деце. Тако се од основне улоге извора информација, наставникова улога преобликује у оног ко усмерава већ стечена искуства, упућује у жељеном правцу, проналази начине коришћења знања, планира градиво и садржаје који допуњују већ постојеће знање. Својим ауторитетом он усмерава ученике да се критички, креативно и стваралачки односе према информацијама које примају.

Наше друштво не прихвата улогу наставника као битну за опстанак и развој друштва. Такав став има низ последица које се кроз наставни процес

одражавају на квалитет образовања ученика. Немотивисаност наставника, непрофесионалан однос, ауторитативан и некреативан приступ настави – само су неке од тих последица. Најсигурнији пут да се избегну такви падови јесте формирање наставника који поседује све елементе интелектуалног, креативног и талентованог типа личности набројаних у табелама о креативности и таленту (табеле 1, 2 и 3).

Ликовна култура подразумева наставника који је ангажован у уметничком послу, успешан у креативном ангажману и постиже запажене резултате као учесник на јавној ликовној сцени, што наставнику даје ауторитет а ученицима додатну мотивацију. Од изузетне важности су моралне карактеристике наставника јер преношењем ликовних вештина он утиче и на формирање особина личности ученика. Врста ликовности је врста морала, а личност и карактер не само да се читају у боји, линији и композицији него се и преносе њима.

Наставни план и програм и његов значај за креативност ученика

Наставни програми по којима се реализује актуелна настава остављају простора да креативни наставник може да развија стваралачку слободу ученика. Теорија форме и ликовни медији су основа савремених програма, што даје могућност да се остваре ликовни и естетски задаци. Овако конципиран план и програм само је садржај који се мора флексибилно усаглашавати са осталим факторима који утичу на наставу, првенствено на индивидуалност ученика.

Могућност у промени плана рада и допуни садржаја даје основе за креативно прилагођавање новим ситуацијама у наставном процесу. Није сврхисходно прелазити на нову наставну јединицу док ученици нису савладали претходну, што може да буде пракса у нашим школама. Праћење резултата рада, ученичких и својих, мора да буде свакодневна активност наставника. Програм Ликовне културе је прилагођен узрасним способностима ученика а наставник треба да га реализује на највишем могућем степену, пратећи актуелни интелектуални ниво својих ученика.

Значај распореда часова у реализацији креативности ученика

Специфичности рада на часовима Ликовне културе стварају потребу за неопходним (најмање) двочасом, који не постоји у плановима за први, шести, седми и осми разред основне школе јер је ту предвиђен само по један час недељно. То је огромна сметња креативном процесу на часу Ликовне културе, јер садржаји на тим часовима имају различите техничке процесе којима је потребно време, и оно се не може скратити а да то није на

штету квалитета (време сушења боје између две фазе рада, време сушења глине, графичке боје, а да не помињемо сам креативни рад који се после уводног дела и техничке фазе сведе на десет или петнаест минута). Многе се ликовне технике ни технолошки не могу развући на два часа а да је пауза између њих недељу дана. Огромна је штета коју настава Ликовне културе трпи због оваквог неадекватног плана, а самим тим и распореда. Ако сагледамо циљ наставе код развијања креативних способности ученика у ликовном изражавању, процес техничке припреме за час, мотивациони фактор за индивидуални ликовни приступ, теоријски увод и практични део, време од 45 минута постаје несамерљиво недовољно. Немотивисаност ученика за рад је директна последица распореда и броја часова јер недовршени радови више од било ког другог фактора руше мотивацију.

Извођење ученика у природу или амбијентално окружење постаје немогућ задатак кад помислимо на време од једног школског часа. Тиме велики део програма остаје неостварен јер подразумева реализацију програмских садржаја у природи.

Али, нису ученици таквим распоредом оштећени само поводом ликовних задатака везаних за боравак у природи. Кабинетска настава, због великог броја часова и смењивања одељења без пауза између часова не оставља време за припрему кабинета између група, сређивање простора, прибора и поставки. Тако и рад у кабинету постаје немогућ „захваљујући“ распореду часова. Велики број одељења користи кабинет на по један час па то не оставља простора за рад секција.

Планирање месечног броја наставних часова и јединица зависи од плана школе али и од жеље наставника да на непосредан начин, у простору адекватном за одређену наставну јединицу и оптималном времену, изведе наставни процес.

Литература

- Ђорђевић, Босилка (1979), *Индивидуализација васпитања даровитих*, Београд.
- Ељкоњин, Д. Б. (1990), *Психологија деце и тинејџера*, Београд.
- Ингарден, Роман (1975), *Доживљај, уметничко дело и вредност*, Нолит, Београд.
- Корен, И. (1989), *Како препознати и идентификовати даровитог ученика*, Загреб.
- Lowenteld, Viktor (1963), *Creative and Mental Growth*, New York, The Mac Millany.

Ljiljana Ercevic, Art faculty, Pristina

**CREATIVE FACTORS IN TEACHING ART CULTURE
– FACTORS OF REALISATION –**

Summary: The significance that was given to the Art culture as a school subject in our educational system was analysed through modern pedagogical practice. Doing such a research there has come up some aspects that are vital for the quality of this school subject: Art culture in the process of developing creativity, the position of Art culture in the teaching process, the significance of discovering talents, the importance of game as a motivational factor, the role of a teacher in shaping a creative student, and the significance of the curriculum for the student's creativity.

Key words: developing creativity, intellectual and creative abilities, talent, imagination, game, motivational factors, discovering talents, the creative teacher, the curriculum.



Милорад Степанов,
ВШССОВ, Кикинда

УДК 373.2
37.036-053.4

АПЛИКАТОР КАО МИЗАНСЦЕНСКИ ПРОСТОР ПЛОШНЕ ЛУТКЕ

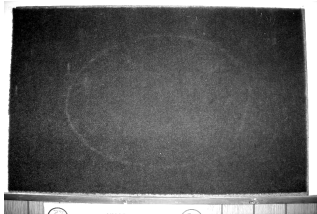
(материјали – технике – методе)

Апстракт: Рад са апликатором традиционалан је у раду са децом предшколског узраста и веома честој је у употреби. Постоји више врста апликатора (дрвени, магнетни, стиропорни итд.). У мизансценском простору апликатора (најчешће димензије 60x100 цм) могу се одиграти праве драмске радње, најчешће уз употребу плошне лутке (бајке, басне, народне приче, стихови). Код обликовања плошне лутке за апликатор неопходно је и одређено ликовно искуство у раду са материјалима (папир, боје, цртаћи прибор, лепила и сл.). Корелацијски, рад са плошном лутком у мизансценском простору апликатора може се користити у развијању почетних математичких појмова, ликовне, музичке, сценске и говорне културе.

Кључне речи: апликатор, плошна лутка (апликација) мизансцен, обликовање, култура, корелација.

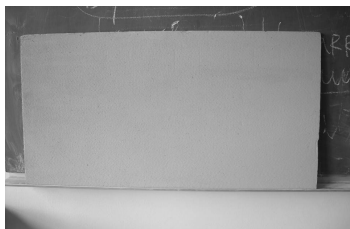
Значење речи апликатор долази од лат. *applicatio* што у најкраћем значи: пришивање, тј. додавање (нечега) на одређену површину (апликатор), најчешће на тканину. У раду са децом предшколског узраста апликатор је најчешће радна површина (вертикално постављена) на коју качимо (постављамо) разне плошне форме.

Негде до седамдесетих година двадесетог века апликатори су углавном били панои пресвучени фланелом, тзв. фланелографи. Касније фланел замењују други материјали: плута, дрво, рупичасти панои од дрвета, магнет и метални лим (тзв. магнетографи), а у новије време апликатори се израђују и од синтетичких материјала попут итисона (разних боја, најчешћа је зелена), који могу бити залепљени или прикачени за дрвени носач.



Апликатор, итисон

Има их и од прућа, трске и сунђерастих материјала. За потребе сопствене наставе (предмети Сценска уметност и Луткарство) на часовима смо израдили апликатор од стиропорне плоче, тачније од плоче „синтерованог“ стиропора, тзв. стиродура, који смо накнадно обојили неутралним сивим тоном и бојом постојанијег квалитета.

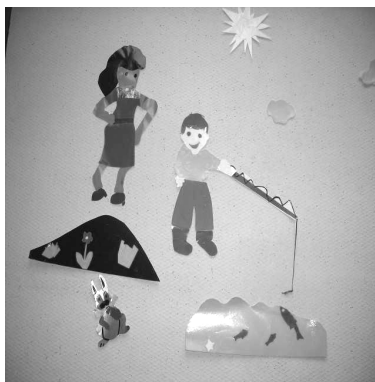
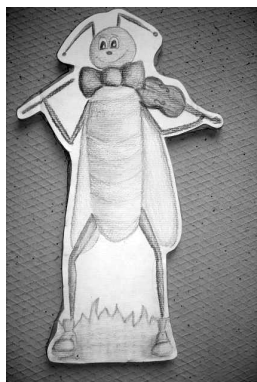


Оно што смо намерили да аплицирамо на сиви фон апликатора дефинисали смо као *илошну луику за апликацијор*.

Разлог зашто смо све то урадили био је извођење сценске радње уз помоћ плошних лутака, у задатом мизансценском¹ простору апликатора.

У пракси, апликатори се могу израђивати у разним величинама. Уобичајене димензије су око 60x100 цм.

Апликације (плошне лутке за апликатор) се такође могу израђивати од разних материјала, а најчешће су од чвршћег папира или картона (150 гр). Апликације од оваквог материјала су лаке за израду и постављају се уз помоћ чиода на апликатор израђен од стиропора (аплицирање). Папир и картон (често отпадни) лаки су за обраду и манипулацију, осликавање и бојење, чак и за колажирање.



¹ *Мизансцен*: распоред лица и ствари на сцени, распоредне пробе

У раду са децом предшколског и раношколског узраста се мора повести рачуна, свакако, и о безбедности (хигијенско-техничкој) употребљених материјала – то су нетоксични лепкови, затупасти алати за сечење, квалитетније школске боје са водотопивим везивима.²

Апликације (плошне лутке за апликатор) може израђивати и сам васпитач, или уз помоћ деце и родитеља. Фигуре будућих плошних лутака могу се изрезивати и из новина, часописа, старих расходованих сликовница, разног илустрованог и штампаног материјала.

У нашем случају, задата дводимензионална сива површина нашег апликатора наликовала је по формату (пропорцији) – умањеном биоскопском платну тачније, формату филмске слике коју називамо *вајскрин* (16:9). У таквом простору, у раду са студентима ВШССОВ у Кикинди, постављали смо сцене и секвенце бајки, басни, народних прича, песама. Услед тога, сценски рад са апликатором често има блиску везу са књижевним текстом и то као могућност његовог илустровања и појашњавања а најбоље као његова допуна.

Ваљани рад са апликатором као и у свим уметностима подразумева:

- поступност у раду, од идеје до реализације;
- јасноћу и сведеност;
- хуманистичку поруку;
- уравнотежену композицију;
- естетску вредност;
- поштовање логичности.

У раду са децом млађег узраста, потребна су покатакд и додатна појашњења од стране васпитача у превазилажењу разлике када су у питању реалне и представљене ствари и ликови.³



Технички гледано, најбоље је апликатор поставити наспрам светла, када оно пада на њега док васпитач (сада у улози и аниматора) стоји тако да не заклања таблу или да је што мање заклања при постављању апликација.

Текстови за драмску интерпретацију треба да су једноставни и да се у њи-

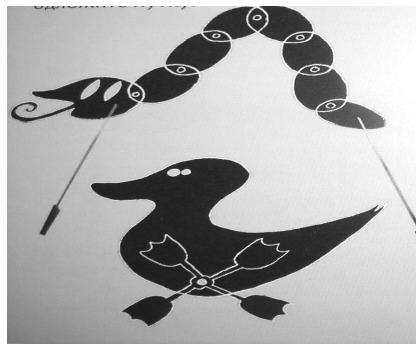
² Овакав приступ важи и кад је у питању илустрација (Каменов – Дотлић, 1996).

³ У нашој пракси употребљавали смо школске гваш (тзв. *гек*) боје немачког брэнда „Пеликан“

ма не одвијају претерано сложене радње.

Иако су плошне лутке за апликатор релативно лаке за манипулацију (могу се брзо заменити) – оне су у већини случајева ипак круте и без покрета. Не може увек бити тако.

Спретни и довитљиви васпитачи такве лутке донекле могу *функционализовати и унапредити* у смислу покрета, слично плошним луткама које се израђују за позориште сенки (Чакић-Симић 2007) .



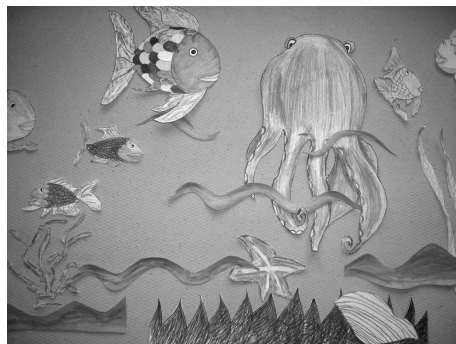
Препоручени књижевни текстови за сценску поставку у мизансценском простору апликатора су народне ређалице, бројалице и сл. Оне помажу деци да с лакоћом запамте редослед елемената који се у њима спомињу (нпр. *Деда и реја, Пошла кока на њазар* и сл.) (Каменов – Дотлић 1996). Подразумева се да се у таквом раду могу користити и други текстови попут поезије, бајке, басне, кратке приче итд.

Примери из праксе

Радови сџуденатиа ВШССОВ у Кикинди у школској 2007/08 години.

Сенка Боровница-Иветић (Сценска уметност, II год.) – „Риба – дуга“ (апликације од тврђег папира, комбинована техника: воштани и уљани крени, хемијска оловка, фломастер).

Студенткиња је уз помоћ плошних лутака – апликација, испричала ауторску причу под називом „Риба – дуга“, о самољубивој и самопопадљивој риби, помало себичној, која тешко проналази пут до правога пријатељства. У трагању за изгубљеним пријатељима у „великом плавам“ – она постепено постаје дарезљива, врлина побеђује и, напослетку, пријатељи се лако проналазе.



Биљана Стојановић (Луткарство, III год.) – „Птице, животиње и слепи миш“ (апликације од тврђег папира, изведене у техници плакатне темпере).

Експресионистички, сликарски рукопис који краси стилска уједињеност у обликовању плошне лутке и кохерентно испрличана митска прича „Птице, животиње и слепи миш“.



Закључак

Васпитач у раду са апликатором као мизансценским простором плошне лутке у потпуности може заокружити драмску радњу. Могуће је неговати и однеговати почетне моменте ликовне драматургије као што су обликовани односи декора и фигура. Употребом апликатора као мизансценског простора плошне лутке могу се појаснити (и разјаснити) сценски акценти (музички, светлосни, колористички и сл.). Дете предшколског узраста се и само може укључити у поставку сценске радње у мизансценском простору апликатора јер деца воле сама да пробају, и у том напору васпитачи треба да их охрабрују.

Литература

- Каменов Е., Дотлић Ј. (1996): *Књижевности у дечијем вршићу*, Нови Сад, Змајеве дечије игре Ф. Ф. Нови Сад.
- Кашипор С. (2002): *Сценска уметности, учење кроз сценску игру*, Нови Сад, ИПП Змај.
- Лазић Р. (2007): *Култура луткарства*, Београд, Футура.
- Чакић-Симић Н. (2007): *Белешке луткарској помоћника – приручник залуткарства*, Београд, Креативни центар.

Milorad Stepanov, Kikinda

THE APPLICATOR AS A MIZANSCEN SPACE FOR A CLOTH PUPPET (MATERIALS-TECHNIQUES-METHODS)

Summary: Working with the applicator is traditional and very often used in preschool education. There are many applicators (wooden, magnet, styropor etc.). In the mise-en-scene space of an applicator (usual dimensions of 60 x 100 cm) it is possible to play real dramatic plays, usually using cloth puppet (fairy tails, fables, folk stories, rhymes). In the process of forming a cloth puppet it is necessary for the applicator to possess the art experience in working with materials (paper, colours, drawing pencils, glues, etc.). We can use the cloth puppet to make a correlation with some other areas like developing the basic mathematical concepts, art, musical, scene and speech culture.

Key words: the applicator, cloth puppet (application), mise-en-scene space, shaping, culture, correlation.



Мирослава Којић и Загорка Марков,
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда

УДК 37.036-053.4
159.945-053.4

КРЕАТИВНОСТ У ЛИКОВНОМ ИЗРАЗУ ХИПЕРКИНЕТИЧНЕ ДЕЦЕ

Апстракт: У раду се разматра проблем креативног испољавања деце са хиперкинетским синдромом. Циљ истраживања је био да се упореде нивои изражене креативности на цртежима деце предшколског узраста и њихових вршњака са хиперкинетским поремећајем. Пошли смо од констатације низа аутора да је креативност условљена срединским факторима. Такође, многи аутори тврде да хиперактивна деца имају огроман енергетски потенцијал који се између осталог рефлектује и кроз њихову креативност. Важно је да родитељи и васпитачи благовремено препознају посебност хиперактивне деце. Уколико се створе услови за развој креативности, ова деца могу да постигну натпросечне резултате. Васпитач едукован за развојне поремећаје и родитељи који су упознати са природом и третманом хиперкинетског поремећаја могу да створе повољне услове за развој креативности хиперактивног детета. Аутори истичу и значај посебног програма помоћи деци са хиперкинетским синдромом у везбаоницама за усмерене активности ликовног васпитања.

Кључне речи: хиперактивност, дете, креативност.

Увод

У основи инклузивног образовања је људско право на образовање садржано у Универзалној декларацији о људским правима (*The Universal Declaration of Human Rights*) из 1948. године која гласи: „Свако има право на образовање. образовање мора бити бесплатно, барем на основном и општеобразовном нивоу. Основно образовање мора бити обавезно. Техничко и стручно образовање мора бити свима доступно, а више и високо образовање мора бити свима доступно према способностима. образовање мора бити усмерено на пун развој људске личности и јачање поштовања људских права и основних слобода. Оно мора промовисати разумевање, толеранцију и пријатељство међу свим народима, расним и религијским групама и подупирати активности Уједињених нација на очувању мира. Родитељи имају право да изаберу врсту образовања за своје дете.“ (UNESCO, 2005). У контексту наведене Декларација методичари немају право да „заобиђу“ овај тако осетљив и значајан сегмент сваког цивилизованог и просоцијално оријентисаног друштва. Крајње је нехумано да неко као посленик високе шко-

ле за образовање васпитача или пак васпитач говори о томе да није довољно квалификован да ради са децом са посебним потребама. Свака дискриминативна изјава оваквог типа би могла да из себе произведе последицу постављања питања да ли емпатија, просоцијалност и толеранција могу да егзистирају ван контекста просветног радника-хуманисте.

Развојни поремећаји се могу препознати и код деце предшколског узраста посебно кад похађају вртић. Међутим, недовољна информисаност васпитача условљава касно дијагностиковање развојних поремећаја. У школи ова деца обично, с обзиром на концепцију васпитно-образовног процеса, још више манифестују симптоме хиперкинетског понашања. Ово се рефлектује на њихов школски успех и социјалну одбаченост или неприхваћеност. Касно дијагностиковање поремећаја од стране компетентног стручњака доводи до тога да третман и терапија почињу да се примењују много касније него што је оптимално. Због губљења драгоценог времена рехабилитација детета траје много дуже, а успех није у потпуности изванредан. У нашој земљи се хиперкинетским синдромом најчешће баве дечији и адолесцентни психијатри. Родитељи детета код којег је дијагностикован хиперкинетски синдром, па је подвргнуто лечењу, упознати су са природом и могућим током развоја овог поремећаја. У лечење су у том случају поред стручњака и родитеља укључени и чланови породице. Због социјалне одбачености или неприхваћености детета од стране вршњака потребно је увести додатне мере у програм подршке деци са хиперкинетским синдромом. Међутим, о овом поремећају су недовољно информисани васпитачи, учитељи, наставници и шира друштвена заједница. Дешава се да хиперактивна деца у вртићу и школи буду окарактерисана као недисциплинована и невоспитана.

Урбан (Urban 1990) креативност описује као способност да се створи нов необичан и изненађујући производ настао перцепирањем, процесовањем и коришћењем до максимума доступних информација, повезивањем и уклапањем тих информација са подацима из искуства или имагинарних елемената; систематизовањем свих делова или елемената у тему или гештALT различитог облика и саопшавањем креативне продукције другима.

Гање (Gagne 1994) сматра да креативност представља врсту могућности која се испољава код талентоване деце. Међутим, сматра да је креативност у извесној мери присутна код свих. Појединац је испољава у активностима или областима, као интелектуалне, креативне, социоемотивне и сензомоторне.

Аутори Максић и Ђуришић-Бојановић (2003) сматрају да је креативност врло сложен феномен и да је тестовима који се данас користе немогуће испитати све аспекте креативности. Према овим ауторима сви до сада

конструисани тестови креативности мере само неке аспекте, најчешће дивергентно мишљење.

Образовање и васпитање за креативност, чији је циљ подршка ресурсима креативности, креативној личности и креативној продукцији, мора да се односи на целу особу и целокупан лични развој. Истраживања показују да су школски програми доводили до благог повећања у специфичним дивергентним вештинама мишљења које су мерене тестовима дивергентног мишљења, али ово није обавезно значило да је било значајног трансфера на друге ситуације у којима су креативно мишљење и делање потребни (Урбан 1995).

Каменов (2002) креативност описује као човекову способност самоостваривања у свету који га окружује, у конструктивном и продуктивном мишљењу и понашању којим мења свет, а тиме и самога себе. Особине које се при том испољавају су флуентност, флексибилност, оригиналност, неукалупљеност, проицљивост, дивергентно мишљење и интелектуална иницијатива.

Развој дечјих потенцијала умногоме има карактер креативног процеса учења. Личност детета у целини може да допринесе развоју дечјих способности. Посебно се анализира креативни потенцијал у свим интелектуалним доменама: просторно-визуелни, језички, логичко-математички, музички, телесно--кинестетички и интерперсонални (Шефер 2005).

Креативност представља једну од кључних речи у пројекцијама људског битисања у трећем миленијуму и препорукама о развоју образовања које дају све релевантне међународне институције. На почетку двадесет првог века креативност се сматра друштвеном и личном потребом (Максић 2006).

Методика ликовног васпитања и хиперкинетски синдром

Из уводног дела можемо да закључимо да је инклузивно образовање у институционалном смислу заживело још пре шест деценија. Међутим, у нашој земљи је овај процес спорадично и без јуристичких обавеза у виду пилот-програма почео да се спроводи пре пар година.

Али, у кикиндској Предшколској установи „Драгољуб Удици“ пре више од три деценије дошло је до спонтаног инклузивног васпитно-образовног процеса. Познати, тада југословенски, вајар Слободан Којић, професор Педагошке академије у Кикинди, у вежбаонице за ликовно васпитање увео је један посебан приступ у реализацији усмерених активности. У основи посебног приступа је била анулирана свака врста стереотипије и

шаблонизације. Оригиналност и креативност су постали темељи мултимодалног приступа у реализацији усмерених активности ликовног васпитања. Програм је обухватао све учеснике васпитно-образовног процеса и није трпео импровизације. Професор-ментор, васпитачи, студенти и деца су тимски, али може се рећи и спонтано, постављали темеље у свету јединственог приступа и начина рада у стварању дечијих ликовних радова. Суштина овог јединственог приступа је била у чињеници да је свако дете, независно од својих психосоматских способности, могло да искаже себе кроз ликовну креативност, а у контексту своје биопсихосоцијалне непоновљивости. Свако дете је имало природно право да своја опажања ликовно изрази а да при том може да буде само похваљено и награђено. Дечији радови су могли да се пласирају само у категорију посебних радова. Овакав приступ је омогућио детету да своје потенцијале развија до максимума. У основи спонтаног програма је важило начело прихватања различитости и поштовање личности сваког детета. Деца са посебним потребама су попут осталих вршњака путем ликовног израза износила своје унутрашње радости и немуре, креирајући у светским анализима непоновљива дела.

Овај посебан приступ у Методизи ликовног васпитања наставила је професорка Мирослава Којић. Последњих десетак година посебну пажњу посвећује деци са посебним потребама.

Захваљујући ставу овог стручњака и на основу личног професионалног искуства, створен је посебан приступ и програм помоћи деци са развојним тешкоћама. Важно је истаћи да је овај приступ и програм помоћи хиперактивном детету настао спонтано као продукт дугогодишњег рада професора Методике ликовног васпитања и васпитача који су интересе детета прихватили као императив.

У сфери посебног интересовања професорке Мирославе Којић су хиперкинетична деца. Са васпитачима и стручњацима психолошке и дефектолошке струке (2007) спровела је истраживање које је потврдило да деца са хиперкинетским синдромом уз посебан програм помоћи могу да развију своју креативност попут вршњака типичне популације.

Полазиште за истраживање у вртићима у Кикинди била је констатација једног броја аутора да је креативност условљена срединским факторима. Такође, неки аутори тврде да хиперактивна деца имају огроман енергетски потенцијал који се, између осталог, рефлектује и кроз њихову креативност. Важно је да васпитачи и родитељи благовремено препознају посебност ове деце. Уколико се створе услови за развој креативности, ова деца могу да постигну натпросечне резултате. Исто тако, васпитач едукован за развојне поремећаје и родитељи који су упознати са природом и третманом хипер-

кинетског поремећаја могу да створе повољне услове за развој креативности хиперактивног детета.

Програм помоћи деци са хиперкинетским синдромом

Истраживање које су спровели аутори Програма помоћи деци са развојним поремећајима имало је за *циљ* да утврди да ли постоји значајна разлика у нивоу креативног испољавања деце масовне популације и деце са хиперкинетским синдромом.

У намери да дођу до података одабрали су *узорак* најстарије групе из једанаест дечијих вртића у општини Кикинда, укупно 33 детета са хиперкинетским синдромом и 33 детета масовне популације. Том приликом између ове две групе деце утврђен је и упоређен ниво дечијег ликовног креативног изражавања. Истраживањем су обухваћени васпитач-ментор из вежбаонице за усмерене активности из области ликовног васпитања (N=3), професор Методике ликовног васпитања (N=1) и психолог (N=1).

Задатак у области ликовног изражавања (цртање цвета или цветова једном бојом фломастера) служио је за описивање и истраживање нивоа креативности деце предшколског узраста масовне популације и деце са хиперкинетским синдромом. Обе групе цртежа процењивали су васпитачи-ментори и професор Методике ликовног васпитања. Они су вредновање вршили на тростепеној скали: високо изражена креативност вреднована је бројем (3), осредње изражена креативност вреднована је бројем (2), ниско изражена креативност вреднована је бројем (1). Васпитачи су на основу својих теоријских сазнања и искуства у раду са децом радове оценили слободном проценом. Овај инструмент је коришћен по угледу на истраживање које је спровела Копас Вукашиновић 2005. године (по инструкцијама и на основу естетске процене дечјих радова мр Мирославе Којић).

За *обраду података* коришћене су статистичке методе: аритметичка средина и стандардна девијација за оба мерења нивоа креативног изражавања деце преко задатих ликовних радова, као и статистичка значајност разлика између мерења експерименталне групе (Е) и контролне групе (К). Да бисмо могли на овакав начин да обрадимо податке, било је неопходно да утврдимо јединицу за сваки ниво изражене креативности (висока, осредња и ниска креативност). Јединица за креативност одражава бод на скали од један до три, који је сваки од процењивача додељивао сваком цртежу. Резултат за један цртеж је могао бити 1 бод за ниско изражену креативност, 2 бода за осредње изражену креативност или 3 бода за високо изражену креативност. Укупно је три процењивача, васпитача који више деценија раде у вежбаоници за област ликовног васпитања Високе школе за об-

разовање васпитача у Кикинди, вредновало цртеже хиперактивне деце из експерименталне групе и деце масовне популације из контролне групе. Важно је истаћи да су ови васпитачи обухваћени експерименталним инклузивним процесом на нивоу Предшколске установе „Драгољуб Удицки“ у Кикинди и да са хиперактивном децом примењују посебан третман и програм помоћи. Овим програмом помоћи васпитачи дају посебну подршку и стварају услове да хиперактивно дете оствари своје креативне потенцијале и таленат.

С обзиром да је било пет процењивача, тотални број јединица је израчунат збрајањем свих цртежа са истим бројем бодова. У узорку је било укупно 33 цртежа деце са хиперкинетским синдромом и 33 цртежа деце масовне популације. Исти процењивачи су вредновали по истим критеријумима цртеже и једне и друге групе.

Резултати истраживања

Према процени три васпитача и једног професора Методике ликовног васпитања који имају вишедеценијско радно искуство везано за област ликовног васпитања деце предшколског узраста и једног психолога који се бави ликовним стваралаштвом предшколске деце, утврђено је да не постоје значајне разлике у испољавању дечије креативности између деце са хиперкинетским синдромом и деце масовне популације. На основу значајности разлика у нивоу испољене креативности на цртежима деце утврђено је да добијена *t*-вредност од 0,17 није статистички значајна на нивоу 0.05. На основу утврђених аритметичких средина и стандардних девијација за мерење нивоа креативног изражавања деце обе групе, запажено је да нема значајнијих разлика у креативности између експерименталне и контролне групе.

Број освојених бодова на основу дечијих цртежа у испољеној креативности према процени васпитача

Запажено је да су деца експерименталне групе проценом васпитача добила укупно 147 бодова, а деца контролне групе 93 бода за високо изражену креативност. За осредње изражену креативност деца експерименталне групе су добила 93 бода, а деца контролне групе укупно 68. Приликом утврђивања ниско изражене креативности испитаници експерименталне групе су добили 15 бодова, а деца експерименталне групе 19 бодова.

Васпитачи су високо изражену креативност на цртежима деце описивали као већу слобода у изражавању деце, сваки цвет је другачији, има раз-

личитих и оригиналних идеја на цртежу, запажају се «чудни» елементи, може се рећи да дете док црта ствара причу. Осредње изражену креативност су васпитачи описивали на следећи начин: у цртежима има слободе у дечијем изразу, али не довољно; има неких нових, посебних елемената; запажају се разлике у величинама цветова; још увек је у њима превише симболике; недовољно су маштовити. Ниско изражену креативност васпитачи описују овако: шаблонски цртежи; у њима се понављају исти елементи; приказани су на исти начин; недовољно су интересантни; цртежи су «хладни», «скромни» и «сиромашни».

*Број освојених бодова на основу дечијих цртежа
у испољеној креативности према процени психолога*

Запажено је да су деца експерименталне групе проценом психолога добила укупно 51 бод, а деца контролне групе 33 бода за високо изражену креативност. За осредње изражену креативност деца експерименталне групе су добила 57, а деца контролне групе укупно 30 бодова. Приликом утврђивања ниско изражене креативности испитаници експерименталне групе су добила 15 бодова, а деца експерименталне групе 12 бодова.

Према мишљењу психолога креативност је ниско изражена у цртежима који су монотони, у њима нема разноликости, не указују на индивидуалност детета, често се појављују исти облици, изражена је дечија „скромност“ у ликовном изразу. Осредње изражена креативност у дечијим цртежима огледа се у недовољно оригиналним решењима у облику и стандардној композицији. Високо изражена креативност се према оцени психолога огледа у слободи израза, оригиналности, мноштву непоновљивих идеја, непоновљивој симболици и оригиналној композицији која није стереотипна.

*Број освојених бодова на основу дечијих цртежа у испољеној креативности
према процени професора Методике ликовној васпитања*

Запажено је да су деца експерименталне групе проценом професора Методике ликовног васпитања добила укупно 48 бодова, а деца контролне групе 42 бода за високо изражену креативност. За осредње изражену креативност деца експерименталне групе су добила 24 бода, а деца контролне групе укупно 28. Приликом утврђивања ниско изражене креативности обе групе испитаника су добиле по 5 бодова.

Професор Методике ликовног васпитања је високо изражену креативност дефинисао као: велику слободу у ликовном и индивидуалном изразу. Цртежи су композицијски добро постављени. Дете се игра ликовним вред-

ностима, измишља елементе, ствара у тренутку, истражује, богати композицију и показује свој лични израз. Осредње изражену креативност препознаје у ритмовању елемената. Дете се игра облицима и величинама, али је још увек у сфери једностраног, симболичког приказа. Ниско изражену креативност професор Методике ликовног васпитања види у ликовној неинвентивности, упрошћеној форми и сиромашним, стереотипним решењима.

Овај програм посебног приступа и програм помоћи деци са развојним поремећајима утемељила су два професора Методике ликовног васпитања и кроз праксу, у сарадњи са васпитачима из вежбаонице Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, спроводе га у последњих тридесет година.

Посебан приступ и програм помоћи се у скраћеној верзији састоји у следећем:

1. Усмерену активност у области Методике ликовног васпитања васпитач најчешће ради у корелацији са усмереном активношћу развоја говора. У припремном делу активности васпитач емоционално снажним асоцијацијама, описима боја и динамиком одржава пажњу деци. Уколико код хиперактивног детета дође до дистракцибилности пажње, васпитач се смиреним тоном, опуштеним држањем тела, гледајући дете у очи нежно обраћа детету. И онда се, још снажнијим описима боја и асоцијацијама које су у контексту теме, поново тихо и нежно обраћа детету ради усмеравања пажње.

2. У главном делу активности васпитач подстиче машту детета, постављајући му различита питања док дете ствара. Васпитач у току овог дела активности поставља питања деци, али се дискретно по правилу најчешће обраћа хиперактивном детету. Уколико су сва деца започела да раде, а хиперактивно дете шета, пролива боје, односно ремети радну атмосферу, васпитач му поставља интересантна питања, прави замишљене фигуре по празном листу папира и подсећа га на асоцијацију из уводног дела. Уколико дете и даље не прихвата сарадњу, васпитач може да користи пасивне покрете у виду нежног покретања руку детета.

3. Хиперактивно дете чешће него деца типичне популације ради групно. Васпитач бира групу деце по следећим критеријумима: да деца која раде у групи радо прихватају хиперактивно дете, да га бодре, стимулишу и да код њега развијају позитиван такмичарски дух. Такође ће група стимулисати ово дете да свој део рада заврши до краја, јер ће у противном групни рад остати недовршен и поред великог залагања остале деце. Такмичарски дух се код све ове деце развија и због чињенице да су деца из вртића-

вежбаоница Високе школе за образовање васпитача освојила више хиљада престижних награда на нивоу државе и света.

4. У завршном делу активности се организује изложба радова на којој деца уз помоћ васпитача анализирају своје радове. У овом делу је евидентна корелација са Методиком развоја говора. Хиперактивно дете често упада у реч васпитачу или детету које анализира свој рад. Васпитач тада смиренним тоном, гледајући хиперактивно дете благо у очи, објашњава да се мора поштовати ред, да се старији, другарица или друг пажљиво морају саслушати до краја. Васпитач ће се трудити да сваки пут у завршном делу активности подстакне хиперактивно дете да и оно каже нешто о свом раду. С обзиром да похвале по правилу делују врло стимулативно на ову децу, васпитач ће га посебно похвалити. Уколико је хиперактивно дете несигурно у себе и нема довољно самопоуздања, онда ће на почетку програма помоћи излагати у оквиру групе у којој је стварао.

Програмом помоћи руководи професор Методике ликовног васпитања. Реализацију програма спроводе васпитачи и студенти. Јовановић и група аутора (2007) који имају искуства у раду са хиперактивном децом сматрају да ова деца, чак и кад лутају по разним областима, уз мало дисциплине и доследност могу испољити изузетну креативност. Иако могу да буду напорна за родитеље и васпитаче, већина ове деце је бистра и посебно надарена. Та надареност се ретко испољава у свакодневним активностима, али долази до изражаја у неформалним облицима рада.

Закључна разматрања

У ликовним вежбаоницама Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, примењују се посебне методе стимулације дечије ликовне креативности. Деца након кратких подстицајних асоцијација у којима доминира разговор о разноликости колорита, линије, облика, покрета, емоција и сл., на задату тему започињу ликовно изражавање. У току рада васпитачи, професор Методике ликовног васпитања и студенти развијају осећај самопоуздања и самопоштовања, снаже дечији доживљај и потребу да искажу своје емоције, подстичу радозналост и иницирају машту деце предшколског узраста. Деца цртају у опуштеној атмосфери, дајући себи одушка. Свако дете има своју личност и не ствара шаблонски, већ истражује и презентује неки свој лични израз. После главног дела усмерене активности, деца у завршном делу објашњавају своје цртеже. Мотивација за стваралачко изражавање, различити импулси и подстицање стваралаштва јесу императив у ликовној радионици. Деца у ликовној вежбаоници слободно и смело развијају своје креативне потенцијале. Став васпитача,

професора и студената према детету и његовом ликовном стваралаштву анулирају сваку врсту страха од инфериорности код детета.

Васпитачи, професор Методике ликовног васпитања и студенти на посебан начин приступају деци са хиперактивним понашањем. Дете са хиперкинетским поремећајем често ради у групи са децом која му помажу, бодре га и прихватају његов ликовни израз. Приликом индивидуалног рада дете често без потребе шета по радној соби, пролива боје, започиње рад са једне стране листа па тражи други или једноставно окрене први лист. Васпитач му прилази подсећа га на асоцијацију из увода дела усмерене активности, поставља му интересантна питања, прави замишљене фигуре изнад празног листа папира и стимулише дете да ради. У току рада васпитач, професор и студенти прилазе детету и благо му се обраћају. Уколико дете не прихвати сарадњу васпитач користи пасивне покрете у виду нежног покретања руку детета кроз вазух.

Важна чињеница је да су васпитачи и професор упознати са природом хиперкинетског синдрома и да су свесни да дете често има осећај кривице и недостатак самопоуздања. Опуштеност, љубазност, пријатељски однос, похвала и уважавање хиперактивног детета доприносе испољавању ликовног стваралаштва.

У нашој земљи постоје дијаметрално различити ставови везани за инклузивни процес. Суштински циљ инклузије јесте да се деца са посебним потребама укључе у друштво, а то није могуће без васпитања и образовања. Међутим, укључивање деце са инвалидитетом у редовне вртиће и школе изазива отпор код заговорника специјалног васпитања и образовања. Да ли је могуће у нашој земљи помирити антагонистичке стране ова два приступа показале време. Специјално образовање и васпитање у нашем друштву и даље има водећу улогу у контексту правних, практичних, организационих и традиционалних норми када су у питању деца са посебним потребама. Али, све је већи број научних радника, васпитача, учитеља, наставника и родитеља који прихватају најсавременији и најхуманији вид имплементације инклузивног процеса у пракси. Бројни су примери из наше свакодневне праксе који потврђују оправданост инклузије. У нашем друштву бројне предрасуде о особама са посебним потребама почивају, пре свега, на незнању и непознавању таквих особа јер су оне годинама биле по страни. Чак и високо образовани имају препреке да прихвате некога које различит. На првом месту не можемо да прихватимо сопствене несавршености, а затим нисмо толерантни ни према другима. Задатак друштва је да каже како они имају иста права као и остали грађани.

Пример организације Методике ликовног васпитања у једној високој школи струковних студија за образовање васпитача говори о томе колико високостручни и професионали просветни радници, који су просоцијално оријентисани а што се, нажалост, у нашем друштву априори не подразумева, могу да помогну у решавању проблема деце са развојним поремећајима.

Литература

- Gagne, F. (1994): *Gagne differentiated model giftedness and talent*, IV Conference od ECHA, Nijmegen, Netherlands.
- Grupa autora (1987): *Dijete i kreativnost*, Zagreb, Globus.
- Јовановић и група аутора (2007): *ADD-ADHD Дефицији њажње и хиперактивности код деце*, Београд, Центар за примењену психологију.
- Kamenov, E. (2002): *Predškolska pedagogija*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kojić i sar. (2007): Kreativnost u likovnom izrazu kod hiperaktivne dece, Novi Sad, Misao, 44, 11–16.
- Kopas-Vukašinović, E. (2005): *Osujećenje kreativnosti u likovnom izrazu prvaka*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S., Đurišić-Bojanović, M. (2003): *Merenje kreativnosti dece predškolskog uzrasta*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (2006): *Podsticanje kreativnosti u školi*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
- Urban, K. (1990): Recent trends in creativity research and theory in Western Europe, *European Journal for High Abilit*, 1, 99–113.
- Šefer, J. (2005): *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.

Miroslav Kojic and Zagorka Markov, VSSOV, Kikinda

**CREATIVITY OF THE CHILDREN WHO SUFFER FROM ADHD SYNDROME
IN THE FINE ARTS**

Abstract: This work is dealing with the problem of creative expression of children suffering from ADHD syndrome. The aim of this research was to compare the levels of expressed creativity of children suffering from ADHD syndrome with the normal children who are their age. We founded this research upon the fact which had been confirmed by a lot authors that creativity depends upon environment. There are many authors who believe that hyperactive children have a great energetic potential which reflects on their creativity. It is very important that parents and teachers recognize special qualities of hyperactive children on time. If conditions for developing of creativity are created this children can have exceptional results. The teacher who is educated and who knows how to deal with ADHD syndrome and the parents who are familiar with the nature and the treatment of hypercinctical disorder can create good conditions for developing of creativity of these children. The authors emphasize the importance of special programme which helps children who suffer from hypercinctical disorder and which is realized in the classrooms for practical lessons specialized in fine arts.

Key word: hyperactivity, children, creativity.



Марија Бузаши Маргарић,
Педагошки факултет, Сомбор

УДК 37.036
371.3::73/76
159.954.3
7.01

ПЕДАГОШКИ МОДЕЛИ РАЗВИЈАЊА ВИЗУЕЛНЕ ПИСМЕНОСТИ УЧЕНИКА

Апстракт: Сврха овог рада је да покаже колико је важно визуелно описмењавање ученика у модерном свету визуелне културе, у којем се путем слике преноси мноштво информација различитог садржаја. Помоћу новог приступа образовању потребно је оспособити ученике за примање, тумачење и селекцију визуелних порука. У раду се истиче важност тумачења визуелних порука јер некритичко примање продуката масовне културе може негативно утицати на квалитет живота и таква особа често подлеже утицају кича. Развијање осетљивости на уметничко-естетске надражаје треба да постане императив савремене наставе Ликовне културе. Кроз рад са уметничким делима дете постепено учи речи и синтаксе којима може вршити анализу виђеног. Кроз дружење са уметничким делима развија се естетска осетљивост и креативност. У раду су дати педагошки модели рада са уметничким делом.

Кључне речи: ликовна култура, визуелно описмењавање, уметничко дело, естетска анализа, педагошки модели.

Увод

Наше окружење све више постаје свет визуелности и виртуелне стварности. Основна карактеристика нове визуелности је брзина, што означава убрзани темпо визуелних импулса и скраћивање времена за њихов осет путем чула. У тој експанзији визуелних информација поставља се захтев за развијањем осетљивости на уметничко--естетске надражаје. По Јадранки Дамјанов, разумевање визуелних порука је на најразличитијим ступњевима, било да се ради о сликарству или слици у излогу, цркви или видеоклипу; „од једноставног опажања до профињеног укуса“ (П. Боурдијеу)¹. Културно активне друштвене групе имају, по својој естетској осетљивости, надмоћ у тумачењу и разумевању визуелних порука. „Неразумевање слика ће резултирати у формама осиромашену околину. Слике могу попримити семиотичке функције: носиоци су значења и могу саопштити релевантне

¹ Дамјанов, Ј. (1991): Визуелни језик и ликовна умјетност/Visual Language and Art, Школска књига, Загреб.

информације. Свет визуелних комуникација не трпи несигурност: порука говори неком одређеном човеку, из неког одређеног разлога и носи обележје неке одређене намере. Примљену информацију ћемо обрадити на основу стеченог културног, традиционалног искуства, васпитања, обичаја, научених конвенција. И необрађена информација делује, помислимо само на утицај телевизије². Некритичко примање продуката масовне културе негативно утиче на квалитет живљења, појачава привлачност кича.“³

Један од најважнијих задатака ликовне културе у нижим разредима основне школе јесте увођење деце у абецеду уметничког и естетског упознавања света и стварање основе за ликовну и естетску културу детета. „Ликовно стваралаштво и упознавања са ликовним елементима кроз практичан рад децу учи дисциплини, јер кроз чин цртања треба савладати отпор материјала и превазићи сопствене ограничености. Али, успешно ликовно описмењавање ученика је незамисливо без неговања и развијања способност примања и коришћења визуелних информација. Кроз естетску анализу ученике постепено уводимо у уочавање, анализу, доношења естетског суда, препознавање и решавање проблема у визуелној форми“.⁴ Другим речима, уметничка дела потпомажу стицање знања из ликовне културе, тј. усвајање, препознавање, разумевање и примену појмова ликовног језика, ликовних и композицијских елемената и ликовних техника. Темелније упознавање уметничких дела кроз њихову естетску анализу ствара основу за усвајање појмова и знања која ће применити у сопственом стваралаштву. Естетску анализу треба тако усмерити да деца могу препознати сопствене ликовне проблеме, као и да уоче њихово уметничко решавање и уочено примене на својим цртежима.

Као што смо већ нагласили, степен естетског доживљаја зависи од ликовног искуства, личног интересовања и заинтересованости, као и културног амбијента из којег потиче прималац уметничког дела. „Несофистицираном оку ће бити примамљива она дела која су примитивнија и немају скривену симболику. Само учесталим дружењем, искуством, гледањем и анализом уметничких дела, дакле, постепеним описмењавањем, могу се створити услови за естетски ужитак у висококвалитетном уметничком делу.“⁵

² Латинскоамеричке маратонске серије су утицале и на избор имена новорођенчади као што су Доменик, Касандра и сл.

³ Бузаши (2005): *Визуелно описмењавање ученика помоћу нових медија*, Зборник радова Друге међународне конференције информатике – Образовна технологија и нови медији у образовању, Учитељски факултет у Сомбору.

⁴ Ибидем

⁵ Ибидем

Визуелна порука у контексту пошиљаоца и примаоца

Хумана комуникација тече кроз вишеслојне канале, фреквенције. Обично се говори о четири различите фреквенције. Порука ће бити разумљива само у том случају да се пошиљалац и прималац налазе на истој фреквенцији. Свака врста комуникације се дешава мање-више помоћу одређених знакова. У случају визуелне комуникације намеће се питање да ли се може говорити о знацима које је пошиљалац кодирао, а прималац декодирао?

Гомбрих истиче да слике не можемо сматрати знаковима, јер је помоћу слика немогуће изрећи једноставну реченицу, једноставан исказ. Тумачење слика је зависно од културног окружења. На пример, помпејанска слика пса са натписом „Save Sapem” може се исправно тумачити само ако умемо прочитати оне визуелне елементе који су битни за реконструкцију информације. “Читање” слика никад није пасиван процес, потребно је претходно знање о могућим значењима. Ако се оно сузи на најмања могућа значења, можемо говорити о визуелном знаку, рецимо о пиктограмима појединих спортова⁶.

Визуелна саопштења, као и пиктограми, заснивају се на систему конвенција који се развио у процесу покушаја и грешака кроз миленијуме да би се сјединила ознака и означено. У том контексту, у релацији знак и означено, наша реакција на слику би требало да одговара на реалност коју слика репрезентира. У естетском смислу бит слике је у репрезентацији. Слика уметника нас не упућује директно на означено, није одраз света. Њена сврха је да привуче пажњу гледаоца и већ је у самој чињеници репрезентације и у њеној форми носилац неке информације. Та чињеница да слика не функционише попут знака има велики утицај на целокупну визуелну комуникацију.

У уметничкој комуникацији информација се ствара и преноси помоћу језика и система знакова карактеристичних за одређени медиј. Уметничко дело је и комуникација између ствараоца и реципијента уметничког дела. У визуелном саопштавању је могуће путем симбола, денотације и конотаци-

⁶ Gombrich he explained the idea in the 1970's by citing the pictograph on the Pioneer spacecraft that was launched in 1972: in the unlikely event that beings from outer space intercepted the craft, the pictograph was supposed to tell them what human beings looked like and where Earth was in our solar system. Line drawings showed a man and a woman. The sun and its nine planets were a row of circles; an arrow from the fourth circle, Earth, pointed to a drawing of Pioneer. The pictograph was meant to be, quite literally, universal. But, Mr. Gombrich asked, what could a directional line mean to creatures who hadn't invented bows and arrows? And if, somehow, they were to grasp that the drawings depicted humans, without a knowledge of foreshortening how could they know that the woman's body was slightly turned, partly obscuring a hand? They would assume that Earth women had a claw., http://members.tripod.com/arlando_correia/081201.html

је деловати на примаоца који уме да прочита скривене поруке. Ипак се зна да вид и визуелна комуникација нису једносмеран процес у којем човек упија поруке као сунђер. Како смо видели, у случају да се пошиљалац и прималац не налазе на истој фреквенцији, долази до шума и неразумевања. На неприхватање или неразумевање утиче више фактора. Само да се осврнемо на културолошки, психолошки фактор. На пример, на доживљај и тумачење Холбејновог дела *Henry VIII* веома много утиче личност реципијента. Публика уметничког дела ће поруку прихватити зависно од свог знања, искуства и преокупације. За лекара ће први утисак бити везан за гојазност лика на портрету, за историчара су то историјске чињенице, а за лопова димензије слике и могућност да се лако украде.

Стил уметничког дела ће одредити карактеристике комуникационог процеса као што су: предмет и циљ израза, личност пошиљача, околности у којима се одвија комуникација, личност примаоца, комуникациони канал, језички код и сл. Многи уметници, а нарочито сликари надреализма, имали су обичај да покажу огледало свету. Огледало је прастара метафора уметности. Огледало је предслика сваког визуелног израза. По речима Леонарда да Винчија „огледало је уметников учитељ“. Леонардо нам заправо говори о сталној недоумици уметника, о проблематици приказа трансценденталног и емпиријског света.

Уметничких дела као наставна средства

Уметничко дело је једна форма свести, одраз природне и друштвене стварности, средство упознавања и преобликовања стварности, својствено и незаменљиво средство за стварање друштва. Уметничка дела се на часу Ликовне културе могу користити:

- као стимулација, тј. као мотивација за решавање неког ликовног проблема;
- као узор за неки процес рада или конвенцију;
- за стицање ликовног знања кроз естетску анализу.

Уметничко дело има комплексан утицај на ученика. Кроз уметничко-естетски доживљај, уочавање и разговор о уметничком делу развија се вербална комуникативност ученика, логика, мишљење, памћење, естетски укус, као и богатство емоција. Ликовно дело ће испољити своју мотивациону улогу само ако из аспекта теме, боје, стила, композиције, уметничке вредности – може да побуди интересовање ученика.

На часу Ликовне културе уметничко дело има за циљ да развија дечји сензибилитет и чини га отвореним за примање естетских импулса. Стручно

вођено дете постепено учи речи и синтагме којима може вршити анализу виђеног. Побуђена дечја радозналост треба да је усмерена на „читање“ порука, на разговор о доживљају и стварање елементарног естетског суда. На нивоу млађег дечјег развоја, наравно, можемо говорити само о постављању основа. Тада их не учимо естетици нити историји уметности него их припремамо за усвајање естетско-уметничке културе. Кроз наставу се дају неки конкретни подаци и знања, али не у систематичном историјском нити теоријско-научном контексту. Број пројектованих дела ће зависити од циља часа, као и од аспеката анализе. У осталим радним оквирима приказујемо једно или два, а на часовима естетске анализе више дела⁷.

Метода	Задатак	Активност учитеља
<i>“Читање” поруке слике</i>	Читање и тумачење елемената неке одређене слике из аспекта композиције, простора, дејства колорита и сл.	Коректура у току рада, верификовање резултата по извршењу задатка
<i>Естетска анализа уметничког дела у писменој или усменој форми на часу или на ваннаставној активности</i>	Анализа и вредновање неког одређеног уметничког дела (из области архитектуре, сликарства, вајарства, графике, фотографије)	Коректура, улога саветодавца, вредновање резултата ученика

Између наведених метода постоји узајамна веза, јер се кроз читање, анализу и тумачење визуелних елемената стиче способност за комплекснију естетску анализу уметничких дела. Естетском анализом одређених дела продубљује се знање из теорије ликовне форме које се онда примењује у практичном ликовном стваралаштву.

Пример естетске анализе уметничких дела из аспекта композиције:

- Који је мотив слике?
- Где се налазе ликови (облици, предмети)?
- Какав је распоред облика на композицији?
- Шта је представљено у позадини?
- Ко или шта се налази у центру композиције?
- Потражите заустављене покрете ликова!
- Поделите слику у својим мислима на два једнака дела! Шта уочавамо ако упоредимо леву и десну страну слике?
- Које боје користи уметник?
- Која је улога линија у композицији?
- Која осећања изазива у нама уметник? Каква је атмосфера слике?
- Напиши у неколико речи свој утисак о слици!

⁷ За комплекснију анализу је оптимално изабрати 5-6 дела.

Важни исходи естетске анализе уметничких дела:

- ученици постепено стичу навику посматрања и анализе уметничких дела;
- постепено уче да разумеју уметничку поруку;
- постепено уче да искажу свој естетски суд о одређеном делу;
- ученици ће стећи знања о композицији и простору уметничког дела;
- продубиће своје знање о изражајним елементима уметничког дела;
- разумеће ликовну уметност у релацији историје и културе.

Модел часова рада помоћу уметничких дела

У раду са уметничким делом поред фронталне⁸ могу се користити и интерактивне методе. У интерактивној методи улога учитеља ће се променити и свести на модератора наставног процеса⁹ док ученици решавају постављене задатке у мањим групама или индивидуално. Успешан групни рад претпоставља да сваки члан групе добија прецизна задужења која решава индивидуално – прикупља податке, анализира и своје резултате приказује у усменом, писменом или визуелном извештају. Постављени задаци се заснивају на постојећем знању ученика, нпр., стечено знање о појединим ликовним елементима. Учитељ естетску анализу треба тако да усмери да деца могу препознати сопствене ликовне проблеме, да уоче могућност њиховог уметничког решавања и да уочено примене у свом стваралаштву. Учитељ може са ученицима да организује и акцију сакупљања репродукција уметничких дела и прављења албума по договореним критеријима (на пример по медијима, по техникама, по одређеним уметницима). У доба нових медија проширене су могућности интернет претраге по светским музејима. Пројекат *model* омогућава приближавање теми из више аспеката што доприноси стицању квалитетнијег знања. Учитељ ће формирати мање групе са јасно постављеним задацима за сваког члана. Ученици ће индивидуално или у групи сакупљати материјале, груписати их по договореним критеријумима и анализирати резултат. Ако је пројекат замишљен са дужим временским трајањем, ученици ће извештавати остале чланове групе о свом досадашњем раду. Видови повезивања радних група могу бити на нивоу разреда, али и у виду пројекта школе или шире.

⁸ Фронтална метода се користи када се предаје ново градиво. Учитељ пројектује слике, филмове, схеме, пиктограме, уз објашњење, а једина активност деце се исцрпљује у памћењу и бележењу учитељевих речи.

⁹ Учитељ треба да буде флексибилан едукатор и тотор својим ученицима, да врши контролу и да осигурава квалитет, ствара услове за тимски рад и негује тимски дух код својих ученика.

Теоријски посматрано, решење једног задатка може имати многа могућа и исправна решења. У трагању за алтернативним методама остваривања постављених циљева креативност игра значајну улогу. Креативност се може развијати и кроз игру. У намери да се што више задржи поглед ученика на уметничком делу, на часовима ликовне културе се могу користити и креативне игре помоћу уметничких дела.

1. модел часа – *дејектив уметности*

Ученицима се поставља задатак да пронађу детаљ слике која се налази у уџбенику, на образовном компакт диску или у енциклопедији¹⁰.



Слика 1. Леонардо да Винчи, *Тајна вечера*



деталј слике

2. модел часа – *игра меморије*

У овој креативној игри се могу користити постери уметничких дела који се покривају картицама са сликама везаним за тематику или карактер уметничког дела. Сваки играч окреће две карте да би открио парове слика. Циљ игре је пронаћи што више парова. Игра се завршава када се пронађу сви парови слика или се препозна покривено дело.

3. модел часа – *тајне радионице*

Ученици на примерима уметничких цртежа проучавају потез појединих уметника. На пример: које врсте линија користи уметник, какав је ток линије и сл. Анализу врше писмено и кроз визуелне забелешке¹¹.

4. модел часа

Проблем приказивања простора је тешко разумљив на нивоу млађег школског узраста. Ученицима се поставља задатак набрајања облика у дубини простора почевши од најближег до најудаљенијег. На тај начин се код њих постепено развија свест о појмовима ближе–даље, преклапање облика и сл.

¹⁰ Бузаши (2007): *Ликовна култура, уџбеник за 3. разред основне школе*, Едука, Београд.

¹¹ Бузаши (2006): *Ликовна култура, уџбеник за 4. разред основне школе*, Едука, Београд.



Слика 2. Диего Ривера

5. модел часа – елементи слике

У раду са уметничким делом понекад се анализирају поједини елементи ликовне форме. У оквиру креативне анализе облика ученици добијају задатак да открију облике које је користио уметник. Целисходно је понудити више облика који су дати у измењеним димензијама, смеру или црно-бело, односно у негативу.



Слика 3. Анри Матис, Циркус



облици које треба открити
на уметничком делу

Други пример анализе ликовних елемената слике је следећи: учеников задатак је да означи редослед текстура површина почевши од најхрапавијег до глатке површине.



Слика 4. Каравађо

6. модел часа – виртуелно путовање

Ученици ће тимски израдити пројекат замишљеног путовања везаног за одређени историјски период, на пример, путовање у праисторију. Уз претходне инструкције учитеља проналазе дела праисторијске уметности у енциклопедијама, на образовном компакт диску или на интернету. Задаци се могу класификовати по медијима (пећинско сликарство, грнчарија, резбарије и сл.). Искуства стечена кроз дружење са делима праисторијске уметности ученици могу применити у свом стваралаштву на тему “Сликамо на камену”.¹²

Уместо закључка

Уметничка дела су сведочанства комуникације човека са својом околином. У дугом периоду уметности настају слике, вајарска дела, обликовање простора, форме и композиције, колористичке целине, које без обзира на временске и просторне удаљености говоре о истој мотивацији, емоцијама, страховима и надама оствареним у естетици. У веку масовних комуникација потрошачко друштво је уздигло, али и парадоксално изопштило ликовност и лепоту. Ликовна уметност ће одумрети, најављује Хегел у *Естетички*, а пре њега то слуте и Плиније, Дирер, као и многи сликари од душе. Да се то не би догодило, неопходно је да учитељи разумеју колико је важно место уметности у васпитно-образовном раду. Развијање осетљивости за уметничко-естетске надражаје треба да постане императив њиховог педа-

¹² Бузаши (2006): Ликовна култура, уџбеник за 4. разред основне школе, Едука, Београд.

гошког утицаја на ученике. Само креативан учитељ може бити учинковит у свом педагошком раду. За испољавање креативности постоје вишеструки путеви чији исходи могу бити исти. У раду су приказани само неки могући испробани модели. Како ће учитељ осмислити и имплементирати уметничко дело у праксу, зависи од његове креативности, инвентивности и сензибилитета.

Литература

- Бузаша (2005): *Визуелно описмењавање ученика помоћу нових медија*, Зборник радова Друге међународне конференције информатике – Образовна технологија и нови медији у образовању, Учитељски факултет у Сомбору
- Бузаша (2007): *Ликовна култура, уџбеник за 3. разред основне школе*, Едука, Београд
- Бузаша (2006): *Ликовна култура, уџбеник за 4. разред основне школе*, Едука, Београд
- Buzaši (2006): *Paintings (Images) as notions and words as riddles, but what hides behind the mirror?*, Twenty-Third International Conference on Literature and Psychology, Helsinki, Finska
- Foucault, Michel (2000): *A szavak és a dolgok: A társadalomtudományok archeológiája* (orig. The Archaeology of Knowledge) Budapest: Osiris.
- Foucault, Michel (1993): *Ez nem pipa, in: Kép - képiség*, Athenaeum, Budapest
- Gombrich, E. H. (2000): *Art and Illusion: A Study in the Psychology of Pictorial Representation*, Millennium Edition
- Zrinyifalvi Gábor (2001): *Ez pipa*, Enigma Könyvek-Kijárat Kiadó
- <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/S4B/sem08b.html> – Daniel Chandler, *Semiotics for Beginners*

Maria Buzasi Marganic, Faculty of Education, Sombor

PEDAGOGICAL MODELS OF DEVELOPING VISUAL LITERACY IN STUDENTS

Abstract. The purpose of this work is to point out how important is to make students visual literate in modern world of visual culture, in which a lot of information of various content is transferred by images. With this new approach in education is important to enable students to receive and to select visual messages. In this work is accentuated on the interpretation of visual messages, because uncritical receiving of the products of mass culture could negatively influence on the quality of life and that person often succumbs to the influence of kitsch. Developing sensibility for art-esthetical affections should become imperative of recent education of art culture. Through work with art products the child step by step learns words of syntax and analyse what he has seen. Through intimacy with art products esthetical sensibility and creativity are developing. In the work are given pedagogical models of the work with art products.

Key words: art, visual literacy, art products, esthetical analysis, pedagogical models



Нада Милетић,
Педагошки факултет, Јагодина

УДК 7.01
37.026

МЕТОДИКА И / КАО УМЕТНОСТ

Апстракт: Рад се бави дилемом која понекад прераста у проблем: Да ли је методика неког предмета најблискије повезана са самим предметом, другим методикама или дидактиком? Да ли је методика *tehne, logija* или *-isa*, какво је њено порекло и о каквим сродностима је реч? Принципи добре форме и хармоније као структуре универзума дају нам слободу повезивања структуре предмета и принципа његове методике. Методика било ког предмета је као ликовна композиција са испоштованим правилима теорије форме – што је један од примера могућег приступа, па су отуда дати предлози везивања логике неке (било које) науке или уметности за методе и принципе те исте или неке друге науке/уметности.

Кључне речи: методика наставе, наука, уметност, принципи добре форме, хармонија, теорија форме, методички принципи.

Из мрака нерашчишћених рачуна између уметности и науке још се понекад покрене дилема да ли је методика наставе – самостална наука или само огранак, помоћна дисциплина науке оног предмета чија је методика, да ли је сроднија науци коју уподобљава настави предмета или методикама осталих наука. А одатле полазе и врло практична, организациона, „стратешка“ питања око формирања Катедри на факултетима са више методика о томе треба ли методике да припадају посебној катедри или да катедру творе са „матичном“ науком.

Овај рад ће, вероватно подстакнут осећајем недовољности одговора да *методика јесте наука*, покушати да расветли из ког се то мрака појављује и остаје овакво питање. Јер, одговор је тачан, али непотпун.

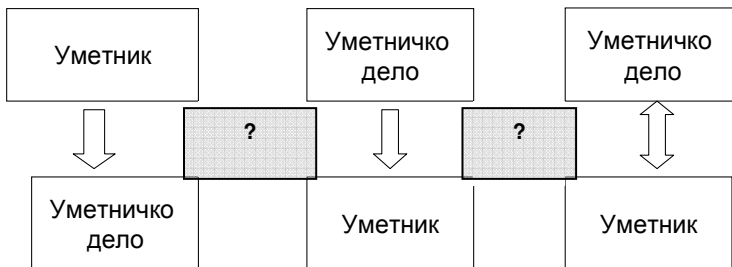
И има ли право методика, с обзиром да није *-логија*, да тражи место под кровом наука или треба да се тражи међу бројним *-икама*: математикама, логикама, техникама...

Даје ли простора питање: Да ли је методика наставе неке науке или уметности наука? да поставимо и питање: Јесте ли методика наставе неке уметности или науке уметност?

Ово друго питање је, у ствари, прави наслов овог рада. Сакривен, као што је скривена и граница између уметности и науке, и уколико је око по-

сматрача пажљивије утолико је он свеснији великог сфумата на граници та два облика. Замућеном оку та је граница јасна као дан.

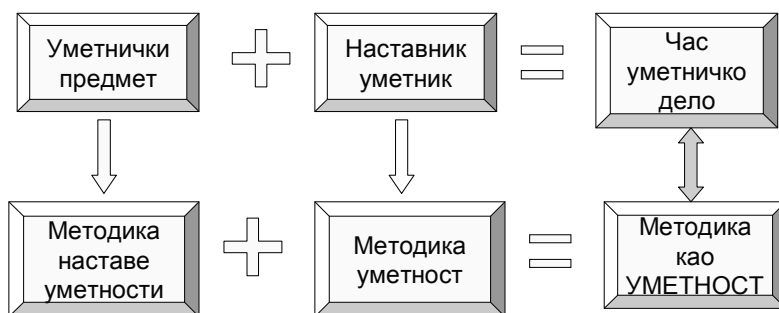
Одговор на ово питање мора започети постављањем другог питања за које унапред знамо да нема коначног одговора јер управо има небројено много одговора. Оно је у основи естетике, психологије уметности, историје уметности, многих теорија о уметности, али се није никада завршило коначним одговором. „*Шта је уметност*?“ Да ли је неко дело уметност зато што га је створио уметник или неко постаје уметник зато што је створио уметничко дело – може да буде образац за постављање питања да ли је методика уметност ако реализује уметнички предмет или је само методика уметности уметност ако је реализује уметник.



Уметност није само реализовано уметничко дело, већ и начин размишљања, интелигенције и креативности и без обзира на занимање сви смо ми уметници, са више или мање храбрости да то стално будемо. Приступ одређивању методике као науке или као уметности зависи од артифицијелности нашег става уопште.

До одговора на питање о самосталности методике као научне дисциплине долази се сигурним путем дефинисања самосталности одређене науке. Али, зашто се онда, у многим разговорима методичара и наставника осталих наука јавља дилема да ли се методичар рађа директно из науке чијом се методиком бави, или из дидактике, или из морске пене? Није ли то препознавање специфичности методологије саме науке једног предмета у особеностима њене методике, оно што самоотежава самопотврђивање самосталности? И што је изнова враћа матичној науци.

Препустити се изазову да на питање јесте ли методика науке наука, поставимо питање да ли је методика уметности – уметност, пут је са небројено много излаза јер се нуди привидна сигурност одговора: „Одредите науку по дефиницији науке и уметност по дефиницији уметности“. Велики број дефиниција уметности нас упозорава да не очекујемо брзи одговор тим путем.

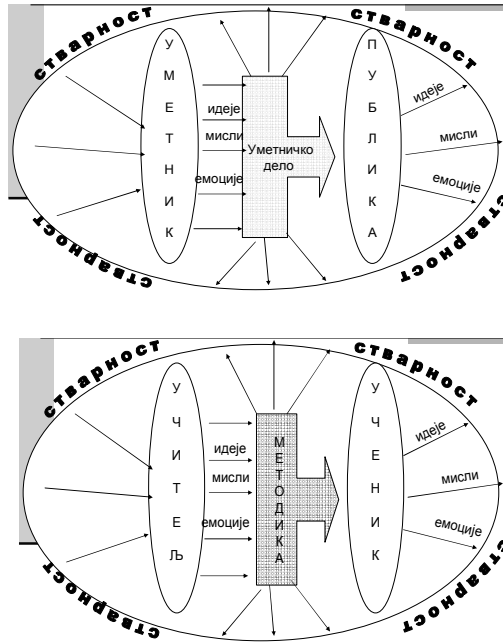


Дефиниција уметности као људске делатности или њеног производа који има за циљ стимулисање људских чула, ума и духа, изгледа најсвеобухватније. Да реч уметност овде заменимо речју *методика*? Методика је људска активност или скуп активности које имају за циљ стимулисање људских чула, ума и духа. Да ли нам је овакво дефинисање довољно широко да обухвати све елементе методике и довољно прецизно да не дозвољава убацивање неких неметодичких појмова?

Квалитет уметничког дела се углавном процењује на основу количине стимулације коју оно изазива, утиска који оставља на људе, броја људи у којима је изазвало неку стимулацију, као и на основу ефекта и утицаја који је оставило у друштву и на дела која су му следила. Не можемо много да погрешимо ако су нам ово критеријуми за одређивање да ли је неко уметничко дело ремек-дело. Превод таквог вредновања уметности у вредновање методике би гласио: квалитет методике је директно пропорционалан количини и квалитету стимулације коју она изазива, утиску који оставља на ученике, броју деце у којима је изазвала неку стимулацију, као и ефекту и утицају који је оставила у друштву и на дела која су уследила. Тако мерени, уметнички производи и методике могу се наћи у домену вештине и заната, али и уметности.

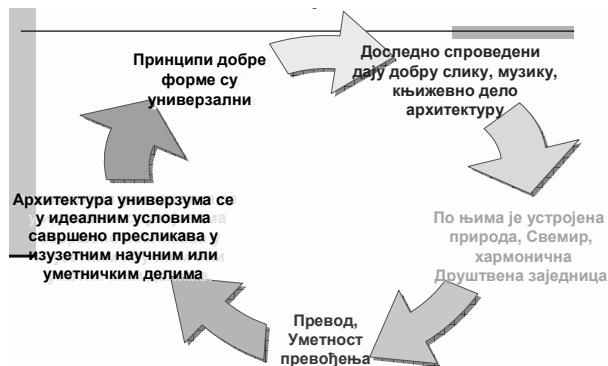
Или је један од могућих превода појма *уметник* појам *методичар*?

Уметник је неко ко кроз креативни рад материјализује мисли, истине, емоције и идеје, а у свести посматрача се уметничко дело само по себи дематеријализује у облик, идеје и емоције. Да ли је то оно чему теже методичари у свом раду?



Настојаћемо да кроз конкретне принципе, познате у организацији часа, покажемо да су методички принципи аналогни принципима теорије форме и кад се не везују само за предмет Ликовна култура. Покушаћемо да преведемо неке елементе ликовне композиције у методичке елементе часа било ког предмета, никако само часа Ликовне културе.

Принципи добре форме су универзални. Доследно спроведени, дају добру слику, скулптуру, музичко или књижевно дело, архитектуру. Али, и принципи добре композиције су универзални – по њима је устројена природа, свемир, идеал хармоничне друштвене заједнице.



Мало је оних који истовремено подједнако добро познају језик нпр. архитектуре и музике или хемије и књижевности да би лако урадили преводе с једног језика на други.

Та архитектура универзума се у идеалним случајевима скоро савршено пресликава у изузетним научним или уметничким делима. У мањој мери се та транслација види у мање значајним делима. А методичка вредност часа се види у степену на који рефлектује те универзалне законе, без обзира на тему и предмет.

Нећемо узимати у анализу све елементе и законе теорије форме. Покушаћемо да са језика ликовности само неке преведемо на методички језик.

Равнотежа и покрет

Елементи покрета и успостављања визуелне равнотеже један су од основних захтева композиције. Одређивање центра или центара гравитације један је од главних проблема, а постиже се анализом елемената, њиховим међусобним положајем и положајем у односу на формат. Избегавањем јаких динамичних сила не нарушавамо равнотежу, али стварамо досадну композицију са ограниченим могућностима исказа. Јаке линије силе се најбоље доводе у равнотежу њиховим опозиционирањем. Преводом на језик методике добијамо да свесно нарушавање равнотеже између познатог и непознатог, отварањем нових питања проширује област непознатог и изазива потребу за активним успостављањем равнотеже откривањем и учењем. Равнотежа између теорије и праксе у себи има сасвим динамичку конструкцију. Успостављање активне равнотеже између делања наставника и ученика, у међусобној комуникацији ученика, као и нарушавање равнотеже између тренутног интелектуалног узраста и понуђених информација део је планираног дугорочног процеса успостављања равнотеже.

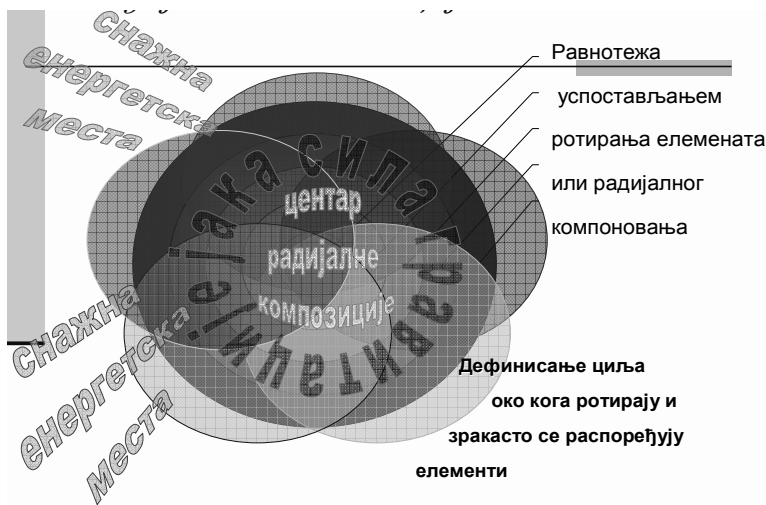
Симетрија

Симетрија у композицији је основ и најједноставнији облик равнотеже, налик на ефекат огледала. Користи се у декоративним уметностима, у композицијама које носе поруке традиционалног и непроменљивог. Као елемент часа, симетрија се огледа у сигурности буквалне репродукције наставникових исказа, или исказа других ученика и од свих активних облика наставе, истина у најмањој мери, потребна је понекад као део часа. У симетрији буквалне репродукције табле или текста из књиге дете може да артикулише сопствену личност, идентификујући се само са много сложенијом и савршенијом сопственом личношћу, ликом у огледалу.

Варирајући форму, боју и величину, разбијамо монотоност симетрије. Различитим захтевима, мењајући задатке по елементима и групама, оплемењујемо симетрију на часу.

Радијална композиција

Равнотежа успостављањем ротирања елемената највише је примењивана у архитектури розета и лукова, али и у сликарским композицијама. На часу се остварује дефинисањем циља око кога ротирају и зракасто се распоређују остали елементи или имамо празно средиште ротације, али са ништа мање јаком гравитационом силом, као код неких радијалних композиција.



Тај принцип празног центра радијалне композиције на часу се огледа у типу организације где се сви елементи смештају тако да творе снажно енергетско место за неке чињенице које ће тек на неком од наредних часова добити то централно, али значењем већ јако наглашено место.

Репетиција и алтернација

У ликовној композицији, јасно уочљива или прикривена, репетиција често носи структуру и ритам. Треба ли посебно наглашавати који су све аспекти репетиције у процесима учења на часу и репетиције са алтернативом која ученицима даје могућности да у сигурним оквирима, кроз мале варијације, напуштају дословно понављање?

Градација

У ликовним уметностима градација се односи на распоред у коме ред хармоничних степенова повезује крајње контрасте. Градације има у облику, боји, величини, валеру, смеру, текстури. На часу се јавља у виду принципа поступног постављања задатака од лакшег ка тежем, од једноставног ка сложеном, као градација значења једног појма који добија различите вредности кроз одређени период, затим као градација по вертикалној и хоризонталној повезаности или градирање доживљаја у функцији мотивације ученика.

Контраси

У ликовном делу преко ефеката контраста вредности постају интензивније и добијају свој пуни смисао. Контрасти у боји, облику, величини и текстури интензивирају доживљаје посматрача уметничког дела. Разноликост у уметничком делу и на часу изазива и развија интересовање, оживљава и обогаћује смислом. Контраст се као динамична суштина живота огледа и у предметима проучавања свих наука које су и основа школских предмета. У методичком смислу, варирањем контраста на часу добијамо динамички квалитет и ритам, као и у ликовном делу – од најједноставнијег контраста, постигнутог разликама у висини гласа наставника, преко постављања контрастних примера у самој наставној једници до упоређивања међусобно супротних одговора ученика. Контраст је у основи дијалектичке поставке света и часа као слике света.

Јединство у доминанци

Овај принцип композиције, теже препознатљив у читању неких дела савремене ликовне уметности, што има дубоке корене у уметности као огледалу друштва, у класичној концепцији добре форме један је од водећих принципа. Вредност начела доминанте се изузетно пројектује на смисао дела. Јединство захтева да се сукоб или напетост између више опречних сила разреши доминантом по начелу синтезе. Интеграција се постиже подређивањем тих сила једној идеји, тако да чине јединство којем су сви елементи подређени. Придавање значаја неким композиционим токовима чини да они постају доминантни. Акцентирањем, неке вредности, закључци или задаци постају доминанте часа. Сам час може да има више токова, чак врло супротстављених или бар наизглед неповезаних, али сукоб и напетости покренуте у процесу истраживања и учења треба да имају разрешење у

доминанти која временски може да буде остварена и на неком од наредних часова или чак и на часовима других предмета.

Однос фигуре и позадине

У ликовном делу позадина је скоро увек у функцији фигуре, која је носилац приче. Ту је да је истакне, објасни, дефинише. Понекад тражи већи труд уметника од рада на „фигури“. Овде се под фигуром не мисли само на бића или предмете на слици, већ на целокупну групу елемената – носилаца приче. Пандан позадини на слици је позадина на часу која може бити схваћена и као техничка припрема, и као део приче који се односи на објашњење историјске, географске или социјалне позадине на којој се истиче предмет проучавања тог часа. А понекад тражи и веће ангажовање наставника од оног које му је потребно да објасни „главну тему“ часа.



Пропорције

Просторне димензије су саме по себи апсолутне, али је појам величине релативан јер је немогуће одредити једну величину без поређења са другом. То упоређивање мера је пропорција. Подсетимо се космогонијских и филозофских значења која су пропорцијама приписивана у антици и анализирање свих аспеката пропорција у ликовној композицији, од односа који се поштују због постизања сличности са реалношћу, до апстрактног односа који се може превести на филозофију или је, у ствари, из ње и потекао. Најосновније планирање временске организације часа полази од пропорцијалног односа новог градива и утврђивања и сеже до финог прорачуна колико би која активност ученика била заступљена, колико непознатих чињеница иде на колико познатих како би имале пропорцију коју ученик

може да усвоји. И наравно, немилосрдно трошена, коришћена директно пропорционално свом савршенству и вероватно само због тог савршенства и неистрошена од толике употребе, и даље остаје чувена пропорција златног пресека.

Златни пресек

Вештина успостављања равнотеже у композицији, избегавањем досадне симетрије, интуитивни је однос претворен у научну теорију. Истраживањима је доказано да већина људи као најхармоничнији однос величина у природи и уметности препознаје онај који је повезан са законом златног реза, пропорције успостављене још у антици, а касније назване Фабоначијев низ $a : b = b : c = c : d = \dots$ а они су у односу $a + b = c$; $b + c = d$;... У бројевима то је низ од 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89,... и много је пута, на разне начине, искоришћен у стварању уметничких дела.



Како се тај однос величина може употребити у методици? У својој суштини, сваки члан у себи садржи два претходна, а кроз њих и оне пре њих и тако до почетка, а и саставни је део наредних структура... Та се суштина преноси у овладавању новим садржајима, који садрже у себи претходно савладане, а у исто време су испланирани да буду основа за наредне елементе низа.

Компоновање принципа у ликовно-методичку целину

Наравно, ниједно уметничко дело се не заснива само на неколико ових принципа. Свако садржи велики број принципа, само је негде доминантни-

ја хармонија контраста а негде хармонија сличности, негде сви смерови подржавају једну доминанту или радијалну структуру.

Скуп испоштованих правила о композицији је само скуп правила. Скуп правила који је уграђен у целину тако да не доминирају правила него ути-сак хармоничне уређености има основа да буде уметничко дело. Од знања и уметничке вештине наставметника, добија се мање или више успешна композиција свих елемената. На почетку учења, методика је вештина, код неких остане вештина и занат, код неких прерасте у уметност.

У сликарству имамо различите нивое постигнутих вредности код различитих дела, од оних која балансирају на граници кича до оних репрезентативних, која су синоним епохе, стила, нације. Између тога постоји валерска скала вредности осталих дела. Ако доследно испоштујемо превођење ликовности на методички језик, онда је преносимо и на скалу вредновања часова. Нека предавања обележе, усмере или преокрену токове друштва, налик на нека уметничка дела употребљавана као социјално оружје. Неки часови су заборављени и пре школског звона. И наравно, постоји цела валерска скала осталих часова, од мрака празнине до апсолутне светлости.

Науке и уметности су устројене по принципу добре форме, и није важно на ком се језику говори све док се примењују закони и елементи тог подручја, преношени и у композицију часа. Добро је ако хемичар организује час тако да има структуру атома или молекула са свим законима који владају при преласку електрона са једног енергетског нивоа на други или радост изненађења као при интеракцији елемената у хемијским експериментима. Или када математичар логику неке геометријске конструкције примени у логици конструкције часа, другачије названој методика. Још је већа лепота и можда корист, од укрштања метода једне и подручја друге науке у организацији часа. Замислите час природе и друштва укомпонован као пејзаж Саве Шумановића, или час математике организован по законима хармоније, контрапункта и облика из музичке уметности. Или час било ког предмета постављен и решен као систем једначина са више непознатих...

Методика је рад на буђењу енергија, спајању и стварању, а не на преношењу, имитацији откривеног и сазнатог. Не виртуелно представљање света, него освешћивање могућности стварања.

Без обзира на занимање, сви су људи уметници, са више или мање храбрости да то и стално буду. Да ли ћемо имати уметнички приступ методици, зависи од тога колико често смо храбри да будемо уметници.

Литература

- Панић, Владислав, *Психолошка исцраживања уметничкој сиваралаштва*, Београд, 1989.
- Арнхајм, Рудолф, *Моћ центра*, Универзитет уметности, Београд, 2000.
- Дорфлес, Ђиљо, *Похвала дисхармонији*, Светови, Нови Сад, 1991.
- Петровић, Сретен, *Естетика*, Чигоја, Београд, 1996.
- Огњеновић, Предраг, *Психолошка теорија уметности*, Београд, Институт за психологију, 1997.

Nada Miletic, Faculty of Education, Jagodina

METHODOLOGY OF TEACHING AND/AS ART

Summary: This paper deals with dilemma which sometimes becomes a problem: Is the methodology of teaching a certain school subject usually related to the subject itself, other methodologies or didactics? Is the methodology *techne*, *logija* or *-ica*, what is her origin, and what kind of a relationships we are talking about? The principles of a good form and harmony as a universe structure give us the freedom of connecting the structure of a subject and the principles of its teaching methodology. Methodology of teaching any school subject is like an art composition with the appreciated rules of the shape theory – which is one of the examples of a possible approach, so thereby we give some suggestions of relating a certain logic of a (any) science and art for the methods and the principles of the same or some other science/art.

Key words: methodology of teaching art culture, science, art, the principles of a good shape, the harmony, the theory of shaping, methodological principles.





Милош Ђорђевић,
Педагошки факултет, Јагодина

УДК 371.3::73/76
159.937.522-057.874
159.943-057.874

ПРИЛАГОЂАВАЊЕ ГРАФИЧКИХ ТЕХНИКА ПЛАНУ И ПРОГРАМУ ЕДУКАЦИЈЕ ДЕЦЕ УЗРАСТА ОД ПРВОГ ДО ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА

Апстракт: Током периода од првог до четвртог разреда основне школе деца стичу елементарно знање из области ликовне уметности. Подучавање подразумева практичан рад као и упознавање са медијима, њиховим техникама и основама ликовног језика. Очекивани исход су ликовно способна и писмена деца, спремна за даље продубљивање ликовних садржаја и њихово повезивање са другим уметничким областима и наукама.

Прегледом планираног програма намеће се закључак да нису сви медији равноправно заступљени. Графичка дисциплина је готово маргинализована. Кроз приложени рад износи се предлог реafirмације графичког медија у глобални план и програм уз минималне измене постојећег стандарда.

Кључне речи: школски систем, глобални план рада, реинвенција, узраст, моторика, перцепција, штампа, графика.

Вертикална корелација заступљена у програмима осталих предмета присутна је и у концепцији ликовног васпитања деце узраста од првог до четвртог разреда. Током периода од првог до четвртог разреда основне школе деца стичу елементарно знање из области ликовне уметности. Подучавање подразумева практичан рад као и упознавање са медијима, њиховим техникама и основама ликовног језика.

Цео годишњи садржај подељен је у тематске целине. Од ликовних медија предвиђени су цртање, сликање, вајање, графика и примењена уметност, а обрађују се путем адекватних мотива и тема. Практичан рад се одвија у свакој целини кроз вежбе и задатке. Теорија се не третира као посебно подручје већ се пласира делимично путем практичног рада, а делимично током естетског процењивања радова.

Очекивани исход су ликовно способна и писмена деца, спремна за даље продубљивање ликовних садржаја и њихово повезивање са другим уметничким областима и наукама.

Графички медиј као наставно средство

Ипак, у програму нису сви медији равноправно заступљени. Графика готово да и нема своје место на овом нивоу школовања. Изузев ликовних уметника, шира популација често за графику мисли да је „цртеж графитом“, што је директна последица неадекватног имплементирања медија у образовни план и програм.

Графика је вид уметничког изражавања који, у техничком смислу, за финалну етапу рада подразумева поступак штампе, односно поступак умножавања цртежа или слике помоћу матрице.



Слика 1. Линолеум плоче



Слика 2. Ножеви за линорез



Слика 3. Школски комплет ножића за линорез

Матрица може бити израђена механичким, хемијским или фотохемијским методама и средствима. Сходно томе, матрица може имати слободне површине (које се не штампају) и оне које се штампају а могу бити рељефне, удубљене или у истој равни са слободним површинама. Према тој подели разликујемо три врсте класичних штампарских поступака: дубока, висока и равна штампа. Најпогоднији тип за подучавање деце овог узраста графичком медију је висока штампа, а техника за овакав поступак јесте линорез. Линорез је **једина** графичка техника која се користи у систему основношколског образовања.

Ово је техника високе штампе где је носилац садржаја сама површина подлоге материјала. Као материјал користи се линолеум (слика 1), а израда матрице подразумева рад са ножевима (ножићима, слике 2 и 3), којима се површина линолеума копа, реже и урезује. Тако се добијају површине и

канални до којих не допире боја. На нетакнуту површину наноси се боја и она заправо представља слику која је супротна од отиснуте, као одраз у огледалу. Боја се наноси гуменим ваљком (слика 4). Данас постоје графичке боје на воденој бази које нису штетне по здравље. Штампа се обавља на

преси за високу штампу (слика 5) или чак ручно, трљањем кашиком, по полеђини папира положеног на набојену површину матрице.



Слика 4. Гумени ваљак



Слика 5. Школска преса за високу штампу

Пошто је за децу узраста од првог до четвртог разреда коришћење овог прибора ризично, услед недовољно развијене моторике и координације покрета, потребно је прилагодити и поједноставити начин израде матрице.

Због техничких карактеристика материјала није могућ спонтани изражај у већој мери али је зато овај поступак прикладан за обраду појединих ликовних елемената особених плану и програму за овај узраст.

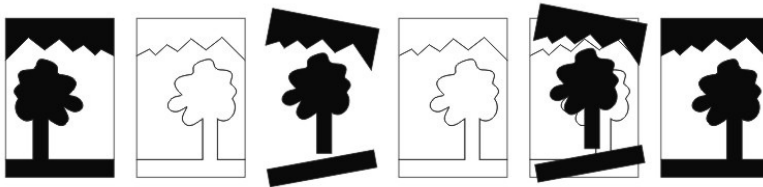
Узмимо за пример ликовни елемент **облик** који се као ликовна тема први пут појављује већ у I разреду. Овај ликовни елемент има посебно значење и значајну улогу у постизању извесних форми и садржаја. Захваљујући облицима ђаци уче да лакше сагледавају свет око себе у креативном стваралачком процесу, лакше преносе виђено и спретније артикулишу спољне утиске. Облик је могуће обрадити кроз разне ликовне технике и материјале, а кроз облик се манифестују битне појаве у уметности (композиција, перспектива, покрет, хармонија, симетрија, равнотежа, знак, визуелни идентитет...). Можемо чак казати да је облик **слово** у азбуци ликовног језика и колико је опасно прескочити једно слово у азбуци матерњег језика подједнако је опасан немар и у овом погледу.

Облик се иначе обрађује кроз ову технику и на графичким смеровима Академија уметности (мада значајно озбиљније и детаљније) тако да је, у приступу, аналогија очигледна.

Посиљујак

Да би се избегле повреде поменутих алатом, у овом поступку користимо прибор и материјал из стандарног школског садржаја (картон, маказе, лепак, темпера, четкице). Након финансирања скице приступамо изради

матрице при чему треба водити рачуна да се читав садржај пренесе на матрицу супротно у односу на цртеж, односно као одраз у огледалу (ситуација на печату где је све „обрнуто“ до тренутка отискивања када садржај добија смисао). За израду подлоге матрице користимо картон до 1 мм дебљине и ради бољег контраста и заштите премазаћемо површину картона танким слојем темпере беле боје. Картон је захвалан за обраду и врло лако се стиже до жељених облика. Цртеж преносимо помоћу индиго хартије на две подлоге идентичних димензија. С једне подлоге режемо делове, на које у штампи треба нанети боју, а на другу подлогу налепимо ове делове на њихова места, као на пренесеном цртежу (слика 6). До друге подлоге не допире боја и она представља беле површине на цртежу. Дакле, боју наносимо само на испупчене делове матрице (слика 7).

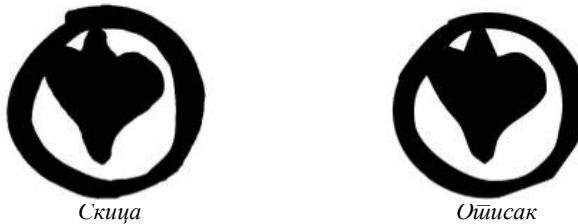


Слика 6. Схематски приказ израде матрице



Слика 7. Попречни пресек матрице:

1 – боја, 2 – испупчени део за набојавање, 3 – удубљени део до ког не допире боја



Скица

Отисак

Слика 8. Анђела Аврамовић, II разред, Мој знак

Уместо да прибором за рад копамо по линолеуму, овде изрезане делове картона жељених облика лепимо на подлогу и добијамо матрицу спремну за отискивање у високој штампи. Иако овакав поступак не носи детерминанте класичних графичких метода, ипак подразумева процес и исход рада – израду матрице и штампану ствар и даје увид у опште принципе самог

медија, а спознаја да свој рад могу умножити, ученицима доноси посебну радост (слика 8 – рад је настао у оквиру дечје креативне радионице реализоване током лета 2008. године; слика 9 – скице за графику).



Слика 9. Скице за графику

На крају, сагледајмо ширу слику. Школски систем у једном друштву и само друштво међусобно су условљени. Структура и карактер школског система зависе од циљева васпитања које друштво жели да оствари, али и ниво развијености истог тог друштва директна је последица степена развијености школског система. Циљ школског система је обазовати дату генерацију у духу идеала које друштво одређује или пласира као најприхватљивије.

Ако се осврнемо на реформе, или боље речено редукије градива, у прошлом веку, где је предност дата такозваним фундаменталним предметима (природне и друштвене науке), а на уштрб предмета из сфере уметно-

сти, долазимо до ситуације у којој се феномен уметности маргинализује и депласира. Селективним презентовањем сегмената вишевековне уметничке тековине или њиховим изопштавањем, друштво оспорава само себе.

Као последица, у наговештају је духом осиромашено друштво и његова регресија. Ипак, ова опасност може се избећи дугорочним планским инвестирањем у младе нараштаје који ће сутра као друштво, кроз разне аспекте својих ангажмана, вратити курс просперитета.

Литература

Цевад Хозо: *Умјетности мултиоријинала : култура графичкој лисиа*, Прва књижевна комуна, Мостар, 1988

Рудолф Арнајм: *Умјетности и визуелно ојажање*, Калифорнија, 1954

Сретко Дивљан, *Методика насјаве ликовне културе*, Педагошки факултет у Јагодини, Јагодина, 2006

Miloš Đorđević, Faculty of Education, Jagodina

ADJUSTING THE GRAPHIC TECHNIQUES TO THE CURRISULUM AND CHILDREN EDUCATION FROM THE FIRST TO THE FOURTH GRADE OF PRIMARY SCHOOL

Summary: During the period from the first to the fourth grade of primary school children acquire elementary knowledge in the art area. Teaching means practical work in the way as to introduce the concept of media, their techniques and the basis for the art language. The expected outcome is the art proficient and literate children, ready to get to the bottom of the art content and to connect it with other art areas and sciences.

If we take a look at the curriculum we may conclude that not all media have equal position in it. The graphic discipline is almost on the margin. In this paper we will propose a suggestion of reaffirmation of the graphic media in the global plan and curriculum with the minimal changings of the existing standard.

Key words: school system, global working plan, reinvention, age, mobility, perception, printing, graphics.



Мр Томислав Братић,
редовни професор, Алексинац

УДК 371.3::378

РАЗВОЈ МУЗИЧКИХ СПОСОБНОСТИ КАО ВАЖАН ФАКТОР УСПЕШНОГ РЕАЛИЗОВАА МУЗИЧКЕ НАСТАВЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Резиме: У раду се износе досадашња сазнања о току и степену развоја музичких способности деце до поласка у основну школу. Посебно се износе чиниоци музичког развоја и могућности одређивања степена музичких способности, односно, могућности музичког и психолошког дијагностификовања дечје музикалности. У посебном поглављу говори се и о музичким и психолошким својствима музикалности и проблему ваљаности мерних инструмената у одређивању степена и нивоа дечје музикалности.

Сви напред набројани проблеми износе се у циљу доказивања важности и значаја добро развијених музичких способности за успешно реализовање музичке наставе у основној школи.

Кључне речи: музичке способности, чиниоци, својства, ниво, степен, музикалност, дијагностификовање, мерни инструменти, музичка настава, садржаји програма, децибел, музичка меморија, генеалогским истраживањима, интонација и др.

Развој музичких способности

Да би се настава Музичке културе успешно реализовала у основној школи, сматрамо да сваки наставник музике треба добро да познаје:

- а) садржаје програма музичке наставе,
- б) методско-дидактичке задатке ове наставе, и
- в) ученичке музичке способности.

Иако смо у набрајању ових захтева дали одређени редослед, сматрамо да су за успешну реализацију музичке наставе они подједнако значајни.

С обзиром на то да се прво питање (садржаји програма) регулише у оквиру законских прописа, а да друго питање регулишу педагошке дисциплине – педагогија, дидактика и методика, ми ћемо у оквиру овога рада говорити о истраживањима на упознавању музичких способности ученика, и о значају њиховог доброг и правилног развијања као важном предуслову успешног реализовања музичке наставе у основној школи.

Данас се у музичкој педагогији користи више термина када се жели да говори о проблемима музичких способности ученика, као нпр.: *музичке*

ӣредис̄позиције, музички т̄аленаӣ, дечја музикалнос̄ӣ, о̄ӣшӣа музикалнос̄ӣ и др.

С обзиром на сложеност овог питања, поред музичке педагогије, проблемима дечје музикалности баве се и: *п̄сихоло̄ӣја* (психологија музике) *медицина, естетика, филозофија, социологија* и др.

У нашој земљи ова истраживања дају тек почетне резултате, па је и наш рад у домену покушаја доношења доприноса у појашњавања неких проблема из ове сложене проблематике.

Како су музичке способности сложене способности,¹ које у себи садрже већи број посебних способности, кроз разна истраживања музички педагози, психолози и др. покушавају да утврде њихов број. Но, добијени резултати су различити, те тиме феномен музичких способности остаје још више сложен.

У психолошким, али и у музичким, истраживањима музичких способности, значајан део односи се и на истраживања ових способности у односу на узраст. Код истраживача, како музичара, тако и психолога, усаглашен је став да се, ако су услови средине (породица и друштвена средина) у којој дете одраста повољнији, и ове способности јављају и развијају и раније и брже.

Но, код многе деце се појављивање и развијање музичких способности јавља тек кад она почну систематски и на одговарајући начин да се баве и уче музику у предшколским установама или првом разреду основне школе.

Зато је за правилно упознавање развоја музичких способности детета јако важно да се прати и изучава кроз:

- ток и степен музичког развоја,
- чиниоце музичког развоја, и
- правилно музичко и психолошко дијагностиковање музикалности.

У радовима скоро свих музичких теоретичара и психолога ово су кључна питања у истраживањима развоја музичких способности.

Ток и степен музичког развоја

До наших дана, током и степеном музичког развоја бавило се више научника. Тако је утврђено да слушни апарат функционише код детета од самог рођења, јер дете реагује на различите врсте слушних и музичких надражаја кроз промену својих моторичних и других физиолошких активности (жмиркање, борање чела, окретање очију и главе ка извору звука, подр-

¹ Но, има психолога и музичких педагога који ову способност сматрају јединственом

хтавање тела и др.), а брзина појаве и степен изражености ових радњи зависи од интензитета звука. Нека су истраживања (Маркис) указала и то да дете од неколико дана може да разликује и висину тона (у размаку од једне октаве) но, други истраживачи нису дошли до таквих резултата (Касаткина, Левикова).

Дуго се веровало да дете тек рођењем чује, но новија истраживања су утврдила да дете и у пренаталном периоду чује. Амерички научник Д. Шетлер (D. Shetler) је у свом пилот истраживању указао да фетус у пренаталном периоду реагује на музичке садржаје (не на појединачне акустичке дражи), те да је по њему изузетно важно да се у пренаталном периоду осмишљеним музичким садржајима стимулише фетус, како би се утицало на каснији музички развој детета. Чувени јапански виолински педагог Сузуки (Suzuki Shin'ichi, 1898-1998) шездесетих година се такође залагао да труднице што више слушају музику и да, ако знају, што више свирају, како би на тај начин утицале на будући музички развој свог новорођенчета.

Током **првог** месеца најважнија реакција детета у оквиру слушне области је реаговање општимоторичним активностима под дејством интензивног слушног надражаја.

Ова слушна фиксација, уз визуелну, има велики значај за прилагођавање детета на нове животне услове.

Код испитивања беба два дана после рођења, Брекбилова (Brackbill) је утврдила да музика, или било какав звук имају већи ефекат код успављивања детета него тишина, а посебно је успешно и умирујуће било ако им би се пре спавања емитовали откуцаји срца.

Током друге недеље већ се осећа доминација акустичких, над осталим врстама дражи, а током првог месеца деца исказују, неким покретима, свој вид задовољства током слушања музике.

У даљем развоју музичких способности детета значајан је **трећи** месец, јер се тада јавља квалитативно нов ступањ у развоју слушне перцепције, а то је **локализација звука**, и она је према истраживањима руских аутора Денисове и Фигурине резултат **васпитања**. Дете сада окреће главу, па чак бацаује уназад, у правцу извора звука.

Нови напредак у даљем развоју слушно-перцептивног процеса јавља се у **петом** и **шестом** месецу, јер тада диференција слушних дражи постаје све боља.

Репродуковање својстава спољашњих утисака у свим чулним областима јавља се у другој половини прве године. Сада дете у области слуха успева да доста грубим имитацијама понавља поједине слокове, да их удваја

и да у тим репродукцијама врши и висинске и ритмичке промене у односу на звучни извор.

Значи, током прве године, тиха и мирна музика са нежним тоновима смирује, успављује дете, а док слуша мелодију веселог карактера, у брзом темпу, дете постаје окретније и веселије. При крају прве године дете гукањем подражава музику коју чује и рукама-тапшањем прати њен ритам.

У току **друге** године дете са великом радошћу изводи прве звуке на разним звечкама и другим звучним играчкама, јер мелодија и ритам постају извор радости, и пажња у свери његовог интересовања. Ритмичка и мелодијска понављања дете изводи често врло близу правог-реалног ритмичког трајања и праве интонације. Сада је изражена и разлика између говорног и музичког слуха, јер је уочена разлика у слушној осетљивости на говор и тонове. У истраживањима неких америчких психолога (Коган) утврђено је да су прагови за говор виши за око 20 децибела од прагова за тонове.

Бавећи се питањима слуха, руски психолог Леонтјев сматра да се код детета формирају и два посебна пријемна система, један за звукове говора (фонетички, говорни слух), а други за музичке звукове, и по њему се први код деце јавља раније.

У **трећој** и **четвртој** години дете још не може употпуности да разуме текст песме па је његово одушевљење код слушања и даље изазвано у првом реду музичким утицајима. Музичка меморија још није добро развијена, па дете код памћења, и памћења и репродуковања мелодије и ритма, често ове прилагођава и варира према својим музичким способностима. У овим музичким доживљајима, примању и извођењу музике, активно су укључени грло, слух и покрет, и ове активности се најчешће испољавају кроз имитирање-опонашање старије деце и одраслих. У том певању деца лакше певају мелодију у силазном него узлазном покрету. Сада се све више уочавају и индивидуалне разлике у музичким способностима, деца са овим слабијим способностима често мелодију, уместо да певају, рецитују.

Како видимо, на музички развој деце велики утицај има средина у којој деца одрастају. Истраживања америчких психолога Хау и Слободе (М.Ј.А. Howe и J. A. Sloboda) кроз интервјуе са познатим младим музичарима, дошла су до података да су њима родитељи од рођења свакодневно певали, учествовали са њима у музичким играма и певању, подстицали их на музичке активности и др.

У **петој** години живота музичке способности деце се даље и више развијају.

Интонација при певању песама је сада стабилнија и сигурнија, дете сада може да разазнаје карактер и особине песме: весело-тужно, тихо-јако,

брзо–лагано, да разуме текст песме, а и неке инструменте на којима се она изводи. Нека деца, са слабијим музичким способностима сама несигурно певају песму, али су зато сигурнија када песму са њима пева неко старији.

У **шестој** и **седмој** години живота дете може да распозна краће вокално или инструментално дело и више је склоно бучној па и дисонантној музици. Лупа јако у добош или бубањ, дува јако у трубицу итд. једноставно ужива у снажним тоновима. Опсег дечјег гласа се даље шири, а гласовни апарат постаје стабилнији и снажнији. У импровизовању ритмичких и мелодијских целина и при певању дечјих песама и игара осећа се већа самосталност, али су разлике у музичким способностима сада још израженије.

Деца у певању најпре користе силазну малу терцу, а затим узлазно велику секунду, па се овај трихорд, **е, g, а** јавља као карактеристичан мелодијски мотив у дечјем певању скоро у целом свету².

У школском периоду, на даљи развој музичких способности детета снажан утицај има организована музичка настава, о чему ће бити речи у посебном одељку овог рада.

Чиниоци музичког развоја

У одређивању пресудног фактора музичког развоја постоје различити ставови и гледишта. Карл Сишор (Carl Emil Seashor, 1866. - 1949.) сматра да је урођен и музички таленат и сви његови видови, Шоен (Schoen) такође истиче да је музички таленат урођена способност и да се и уметничко извођење базира на урођеним, наслеђеним способностима. Ово схватање – да се велики музичари рађају – поједини научници доказују и анализом породичних стабала знаменитих музичара (породице Бах, Купрен и др.).

Међу генеалогским истраживањима треба поменути и опсежну студију Фајса (Feiss) у којој је он истраживао претке и потомке 285 музичара. Сличну студију у којој је истраживао генеалогске али и срединске утицаје на развој музичких способности код 122 позната музичара (Рубинштајн, Мењухин, Рахмањин и др.) извршио је и Шјајнфелд (Scheinfeld). Истичемо само неколико интересантних открића: у случају обдарености оба родитеља, преко 70% деце је такође поседовало музички таленат; ако је био обдарен само један родитељ, тај проценат је падао на 60%, а у случају да родитељи нису били даровити, проценат би падао чак на 15%.

² Има музичких педагога који о певању почетних тонова имају другачија мишљења

Сишорова научна сарадница Стантон (Stanton) тестирала је 85 потомака познатих америчких музичара и између осталог утврдила и то, да су обдаренији преци имали и обдареније потомке.

Гледишта о важности урођених чинилаца на развој музичких способности износили су и Винг, Дрејк па и Марсел.

Но, супротан став, да на развој музичких способности одлучујући улогу имају утицаји средине, заступају углавном представници **бихејвиористичке** оријентације.

Ипак, данас већина музичких психолога подржава став Фарнсворта који каже да **ни наслеђе, а ни средина, сами по себи, не стварају музичара, већ су значајна оба чиниоца, само се аутори разликују у погледу тога који чинилац сматрају значајнијим.**³

Овде је значајан и став Марсела који каже да је наше знање о утицају наследних фактора на музикалност знатно оскудније од сазнања о утицају ових чинилаца на интелигенцију, јер за истраживање музичких способности човек има много мање инструмената за њихово дијагностификовање.

У вези ставом (Сишора и неких његових следбеника) о урођености музикалности, **он се данас се не може у потпуности прихватити**, јер су урођене само индивидуалне диспозиције, односно предуслови за развој овог вида способности као могућности за његов развој, али они никако не објашњавају читав развој.

За развој музичких способности су такође важни и одређени и повољни услови средине, али су они ту као извор и покретач тог развоја.

Но, нажалост, морамо на крају да констатујемо да сва досадашња истраживања, и у оквиру саме музичке науке, као и у оквиру психологије музике, нису још егзактно одредила колики је у музичком развоју удео **наслеђа**, а колики **средине**.

Могућности одређивања степена музичких способности, односно музичко и психолошко дијагностиковање музикалности

Наслов ове тезе изазива једно од првих и најоштријих супростављања музичара, музичких теоретичара и психолога у оквиру психологије музике.

По првима, искључено је било какво повезивање музике са било каквим одређивањем, мерењем степена музикалности. Ту истичемо екстремно схватање Троха (De Troch) који сматра да било какви покушаји мерења музикалности могу само да заостре односе између музичара и психолога.

³ К. Мирковић Радош: *Психологија музичких способности*, стр. 97

Но, иако су, на први поглед, оваква схватања да било каква мерења и бројчана истраживања и процењивања музичких способности у оштрој супротности са музиком као тонском уметношћу којој припадају само естетски критеријуми њеног схватања и разумевања, ипак, мерења и нумеристичка истраживања музичких способности, која заступа друга група научника-психолога у области музичког образовања имају итекако важно место. Но, шире гледано, и сами музичари доносе одређене процене и мерења одређених музичких способности на испитима, јавним наступима и музичким такмичењима. Гледано даље, и наставници музике процењују музичке способности својих ученика, откривају изузетно талентоване ученике за наставак даљег школовања, односно студирања, дају оцене општег музичког успеха, што даље пружа могућност за сагледавање ефикасности рада наставника, његових метода и техника са ученицима.

Када све ово сагледамо, видимо да је израда и добрих и поузданих инструмената за откривање степена музичких способности и њихово усавршавање био и остао важан задатак – како за музичаре и музичке педагоге, тако и за психологе који се баве психологијом музике, а ближе проучавањем, откривањем и развијањем музичких способности.

Но, као и у неким другим областима где се појаве могу тешко прецизно и егзактно измерити, и овде су аутори инструмената испитивања, најчешће теста, суочени са низом проблема. Овде посебно мислимо на тестове који нису постављени на ваљаним музичким, психолошким и логичним основама.

Испитивања која врше музичари у циљу дијагностификовања степена музикалности резултат су вишегодишње праксе у којој су се развиле вредне идеје и правила за овај рад и на њима почивају и даље се развијају и психолошке основе мерних инструмената у истраживању степена музикалности.

Музичка и психолошка својства музикалности

Дијагностиковање музикалности може да се врши пре, током или после учења музике. Музичари своја истраживања врше помоћу

- а) слушних тестова,
- б) писаних радова и
- с) тестова музичких знања.

Слушним тестовима испитују се неки елементарни видови музичких способности:

1. препознавање и репродуковање тонова и интервала,
2. репродуковање ритмичких мотива,
3. репродуковање мелодијских фраза,

Но, дискутабилно је да ли су то и најважнији атрибути музикалности, а ако и јесу, онда их је мало да би се добила комплетна слика нечије музикалности.

Када ове елементе и проширимо и додамо нове, па и оне који укључују и естетске процене, остаје њихов основни недостатак а то је да метод испитивања није стандардизован. Испитује се индивидуално, и ту постоји различитост услова и захтева за различите испитанике, не постоји општеприхваћен начин изражавања, недовољна је објективност у оцењивању добијених одговора, као и немогућност да се резултати једне особе упореде са резултатима других и др. Због тога су оправдана настојања психолога за увођењем дијагностификовања музикалности на основама објективне технике групног мерења.

Зато се и психолошки тестови у испитивању музичких способности разликују – од традиционалних испитивања која врше музичари, јер се овде инсистира да се утврде музичке способности на стандардизованој скали оцена, па се резултати једне особе могу вредновати и поредити у односу на резултате друге.

Међу овим, психолошким тестовима испитивања музикалности постоји прилична разноликост. Једна група ових тестова истражује, мери елементарна сензорна својства, ван домена музике, као нпр. Сишоров тест, а други тестови претпостављају музичке ситуације различите сложености и у њима траже искључиво елементе музичких способности. До сада су зато музички тестови били више предмет истраживања психолога него музичара, јер су их ови други, како смо рекли, сматрали непоузданим, и сумњали да се на основу њих могу објективно утврдити музичке способности већег броја испитаника. Но, психолози сматрају да мишљења музичара, ма она била и неповољна, не могу бити од пресудне важности уколико је тест за испитанике постављен тако да добро издваја натпросечне, просечне и исподпросечне испитанике, и да може добро да предвиди њихов будући успех. Стога и на почетку изнет став Троха према тестовима и њиховим немужичким садржајима, надаље не може да опстане. Зато треба очекивати да ће музичари и психолози удружити снаге и код истраживања, тестирања, кад одлучују о природи материјала, у својим инструментима неће морати да буду под притиском њихових корисника, него ће у тестовима пре свега одлучивати природа функције или неки њен аспект који желе да мере.

Сада ћемо, у најосновнијем, навести који су то атрибути музикалности у психолошким истраживањима.

1) Способност схватања мелодије и давања доброг мелодијског одговора јесте функција која се, по схватању већине истраживача, сматра јед-

ном од најдрагоценијих, и то певањем, свирањем или доношењем суда о мелодији која је изведена.

Овде је највећи проблем како ове одговоре оцењивати, јер се мелодија прво опажа као целина, па се тек онда уочавају делови који је чине. Ова сложена способност се највише остварује захваљујући једној фундаменталној способности на којој се она уствари и заснива, а то је **осећај висине тона**.

2) Памћење мелодије, односно способност њеног препознавања и репродуковања је способност која се по учесталости коришћења у музичким тестовима налази на другом месту. Она се углавном испитује на два начина:

прво: у другом репродуковању задане мелодије мења се само једна нота и то испитаник мора да уочи, или

друго: при понављању мелодије у њој се мењају неки други музички аспекти, **ритам** или **тоналитет**.

И ова тестирања, као и прва, прилично су стереотипна, па се траже начини да се прошире и обогате.

3) Перцепција ритма и ритмичких промена такође је веома присутна у музичким тестирањима. У првим верзијама тестова ритам је коришћен у својој **чистој верзији**, док каснији истраживачи ритам не раздвајају од музике јер га сматрају саставним елементом музичког извођења.

С обзиром на то да је ритам у музици фундаменталан, неки психолози (Дејвис) сматрају да му и у музичким тестовима треба дати значајније место.

4) Интервал, као висински однос, размак између два тона, такође је доста присутан у тестовима музичких способности. Користи се углавном на два начина:

а) испитаник именује изведени интервал, или

б) од испитаника се тражи да на задани тон пева одређени интервал.

5) Акорд се испитује кроз способност његове индентификације:

а) тражи се да се индентификује број саслушаних тонова,

б) тражи се да се именују називи саслушаних тонова у једном акорду,

в) тражи се индентификација врсте и рода акорда,

г) тражи се да се одреди да ли је акорд консонантан или дисонантан.

6) Каденца, односно њено уочавање и именовање, за изванредан број истраживача такође је значајна у одређивању степена музикалности. Да би се боље упознала структура музичког дела, неопходно је познавање мањих музичких целина, а то се у музици постиже употребом каденце.

7) **Тоналитет**, односно могућност да се он схвати и да се осети његова промена у

Тестовима, први користи Кин (Kuhn). У његовим тестовима испитаник је требало да осети да ли је комад који је свираан завршен у истом тоналитету у којем је и започет.

8) **Процењивање естетског значења** саслушане композиције, односно реаговање на експресивне елементе музике сматра се дијагностификованем највиших видова музикалности. Доста музичких педагога сматра да је способност естетског процењивања музике некимма урођено дата а другима није, и да се она зато не може развијати, те ју је тешко и мерити. Но, други део еминентних музичких психолога (Леонард, Винг и др.) сматра да сви људи могу, у мањој или већој мери, да реагују на експресивна својства музике, и да се та способност може и развијати у доношењу ваљаних судова о квалитету музичког дела.

У низу различитих приступа процене музикалности интересантно је да је немачки психолог Милер Фрајнфилд (R. Müller-Freienfeld), проучавајући појам музикалности, све људе сврстао у девет типова музикално-немузикалних особа. У основном, ти типови имају следеће карактеристике:

У **прву групу** спадају немузикалне особе код којих је и живот уопште сувопаран, па је њихов осећај тонова празан, па не могу осетити никакав емоционални доживљај тонова. По њему је ово једини тип потпуно немузикалних људи код којих је рад на развијању било ког вида музикалности потпуно узалудан.

У **другу групу** спадају особе код којих су **психофизичке сметње** – страх, неповерење у сопствене способности, деформитети дисајних органа и сл. – **одраз немузикалности. Трећи тип** особа има развијене одређене музичке способности, али му недостаје **ритмичка стабилност**.

Код **четвртог типа** музикално-немузикалних особа способност тачног интонирања није развијена. Овај тип се, када пева, најлакше препознаје јер, недостатак смисла за чистоту тона, чисте интонације и правилног певања интервала, најлакше је уочити.

Код **петог типа** није усклађен моторички процес са нотном сликом. Ове особе могу тачно у ритму да читају и певају нотни текст, али су им покрети рукама, ногама или телом неусклађени.

Код **шестог типа** немузикалних особа лоше је развијена, поред моторичке, и визуелна координација са нотним текстом, па овај тип веома тешко свира и пева из нота, или пак тешко записује оно што чује.

Код **седмог типа** изражена је немогућност интерпретације нотног текста због слабо развијене музичке меморије. Овај тип не може да запамти мелодију што се често, погрешно, сматра недостатком **слуха**.

Код **осмог типа** изражен је недостатак смисла за хармонију и полифонију, па ове особе не могу певати у хору или свирати у оркестру.

Девети тип музикално-немузикалних особа нема развијен смисао за емоционалну изражајност при певању или свирању, па те особе сувише једнолично и безосећајно изводе музику.

Наш познати музички педагог Душан Плавша, слично ономе што је урадио Милер-Фраинфилд, указао је на још један тип музикално-немузикалних особа. По њему то су особе код којих није довољно издиференциран осећај тонске боје, па због тога нису у стању да разликују боју тона појединих инструмената.

Све изнето, везано за уочавање својства музичких способности, веома је важно за рад сваког наставника. Већ од првог разреда основне школе наставник или учитељ, у оквиру наставе музичке културе, мора да посебно обрати пажњу на сваког свог ученика, да упозна његове индивидуалне музичке способности и да према томе, даљи рад на развијању ових способности усмерава у оном правцу у ком ће пружити праву и пуну помоћ у отклањању уочених недостатака.

Проблеми ваљаности мерних инструмената у дијагностификовању музикалности

Да би један тест у истраживању степена музикалности дао ваљане резултате, он намеће потребу изналажења најадекватнијих метода како би се установило да ли он заиста мери оно чему је и намењен. Зато је ово и један од најважнијих и најкрупнијих проблема са којим се музички педагози и психолози сусрећу приликом дијагностификовања музикалности. Теоријске поставке на којима се заснива тест најважнији су знак његове валидности.

Код прилажења музикалности као скупу независних способности сваки тест може да се узме као валидна мера, но, код узимања музикалности као сложеног вида музичких способности морамо извршити њихову логичку анализу и прећи на емпиријске и друге начине валидације међу којима се највише користе:

- процена способности или музичког извођења,
- успех у музичкој активности,
- учешће у одређеним врстама музичких активности, и
- техника факторске анализе.

Процена способности или музичког извођења један је од најчешће коришћених начина провере валидности теста музичких способности, но, основна им је мана да су недовољно објективни.

Успех у музичкој активности, односно извођењу, област је где је највише могућа субјективност у оцењивању.

Настављање музичких студија (односно ненастављање) као критеријум валидације **укључивања у одређене музичке активности** углавном је само индиректни показатељ музикалности.

И на крају, у новије време све се више користи **факторска анализа** као средство валидације тестова музичких способности. Но, како су факторско-аналитичке студије засноване на различитим схватањима о природи музикалности, то ова анализа даје и различите резултате.

Ако на крају анализирамо све поменуте начине валидације, видећемо да најбоље доказе о валидности неког теста дају процене музичких способности које су извршиле музички квалификоване особе.

Упркос доста раширеном мишљењу да музички тестови служе искључиво у сврхе идентификовања привилеговане мањине даровитих, чијем се даљем развоју пружа специјална подршка, то није реална истина. Музички тестови користе се за дијагностификовање музичких способности деце шире популације пре пружања општег музичког образовања, како би се сваком детету омогућило да испољи и оствари максимум свог музичког потенцијала.

Значај добро развијених музичких способности за успешно реализовање музичке наставе у основној школи

Наша осмогодишња школа је обавезна школа, у њу се уписује сва популација деце у седмој години живота, а осмогодишње школовање се изводи према Закону о основној школи који је доживео неколико измена. Ближе одредбе о броју предмета и часова који ће се у овој школи реализовати усвојене су у Правилнику о наставном плану и програму основног образовања и васпитања, који је објављен (у ближој прошлости) у СЛУЖБЕНОМ ГЛАСНИКУ СРС - *Просветни гласник*, бр. 4 од 1990. године. Измене овог Правилника вршене су затим: 1992, 1993, 1994, 1995. године, а последње измене извршене су и објављене у *Просветном гласнику* бр. 10 од 12.8. 2004. године.

Према данас важећем *Наставном плану и програму*, настава *Музичке културе* се изводи од I до VIII разреда са следћим бројем часова: у I, II, III, IV, VI, VII, и VIII разреду по **један** час недељно, односно 37 часова годишње, и у V разреду са **два** часа недељно, односно 74 часа годишње.

Број часова, како видимо, различит је по разредима, и он је као и сами садржаји програма неколико пута мењан, као што је и назив предмета ме-

њан, од *Певања*, па преко *Музичког васпитања*, дошао до данашњег назива *Музичка култура*.

Иако је, како смо рекли, осмогодишње школовање у нас обавезно, и у ову школу се уписују сва деца без обзира на своје, веће или мање музичке способности, сигурно је да би резултати музичке наставе били бољи када би се у ову школу у први разред уписивало што више ученика са што бољим музичким способностима.

Музички педагози у Србији, с обзиром на то, примајући сву популацију деце у први разред морају своју наставу да организују тако да она буде прилагођена већим или мањим музичким способностима сваког примљеног ученика. Зато морамо признати да за такав и толико разнолик састав ученика, у односу на њихове музичке способности, тражи један изузетно квалитетан ниво организовања и извођења музичке наставе, и исто тако један добро и музички стручно оспособљен кадар за њену реализацију.

Садржаји програма музичке културе од I до VIII разреда подељени су у посебне целине, програмска подручја која обухватају основне захтеве за упознавање ученика са овом уметношћу, а то су:

1. Извођење музике (певање/свирање),
2. Слушање музике, и
3. Стварање музике.

Основни захтеви ове наставе садржани су у њеним Циљевима:

- развијање интересовања, музичке осетљивости и креативности;
- оспособљавање за разумевање могућности музичког изражавања;
- развијање осетљивости за музичке вредности упознавањем уметничке традиције и културе свога и других народа.⁴

Детаљнији захтеви за даљи рад су разабјени даље у Задацима ове наставе, и ми ћемо овде изнети оне најважније, а у првом реду онекоје сувезане-заразвој музичких способности ученика, и развој основне музичке и опште културе:

- неговање способности извођења музике (певање/свирање)
- стицања навика слушања музике, подстицање доживљаја и оспособљавање за разумевање музичких порука
- развијање критичког мишљења (исказивање осећања о музици која се изводи и слуша)
- упознавање основа музичке писмености и изражајних средстава музичке уметности.⁵

⁴ *Просветни гласник* бр. 10 од 12.8 2004. год. стр. 57

⁵ Исто.

Анализирајући изнете задатке музичке наставе, указаћемо и на то које су, и у ком обиму, потребне музичке способности за њихову успешну реализацију, у оном смислу како смо их у предходним поглављима упознали.

Способност схватања мелодије у којој је фундаментална способност осећај **висине тона** потребно је да је развијена музичка способност код сваког ученика јер, реализацији напред изнетих задатака музичке наставе неће моћи да се остварује. Без ове способности се не може слушати музика, не може певати, свирати, не може стварати музика, једноставно – сматрамо да без овог фактора музичких способности ученик не може ни успешно да прати музичку наставу.

Код ученика наших основних школа осећај за разликовање висине тона и могућност њеног понављања певањем, колико је нама познато, један је од израженијих проблема.

Памћење мелодије, шире **музичка меморија**, има такође великог значаја за ученичко успешно праћење и учествовање у музичкој настави. Без ове способности ученици не могу памтити и певати, свирати, изводити музичке игре, учествовати у стварању музике. Без овог фактора музичких способности смањује се и оквир ученичког учествовања у реализацији ове наставе.

Перцепција ритма, односно опажање и разликовање, а наравно и извођење ритма, по нама је, по својој важности, на другом месту (одмах иза опажања мелодије). Ритам је основна покретачка снага, не само у музици, већ и у свим другим животним функцијама. Но, нажалост, осећај ритма, као и осећај за остале факторе музикалности, није код свих ученика подједнако развијен и то је разлог што се кроз наставу музичке културе изводе низ различитих садржаја и облика рада на његовом даљем развијању.

Способност разликовања **интервала** у тестовима музичких способности посебно се истражује, но, ми сматрамо да је она у тесној вези са првом способношћу, **разликовањем мелодије**, односно висине тона. Ова способност потребна је ученицима наших основних школа у савладавању ужих и прецизнијих елемената рада у музичкој настави, код певања песама и музичких игара из нотног текста, код рада на стварању музике, а нешто мање код слушања музике и свирања на дечјем инструментарију.

Способност разликовања **акорда** још је ужа и посебно специјална музичка способност која је ученицима потреба за слушање и разумевање музичких дела, схватање структуре и облика музичког дела, мањих музичких целина, фраза, реченица, мотива и дводелног и троделног облика, разумевање дурског и молског рода и сл.

Известан број аутора истраживао је колико је и уочавање и именовање **каденци** значајан атрибут музикалности. Ови аутори сматрају да је потребна и развијена способност уочавања каденци да би се музичка структура дела учинила јаснијом и разумљивијом, да би се уочиле мање целине.

Могућност схватања и разликовања **тоналитета** је такође важна способност која треба да је развијена код ученика наших основних школа. Ово је тежи и сложенији фактор музикалности и на њему, уколико је он слабо развијен, код ученика треба посебно радити.

И на крају, способност **естетског процењивања** у музици је посебна музичка способност, која се, иако није код ученика у довољној мери развијена, може развити кроз вежбање, упућивање и објашњавање.

У наше време, у музици и уопште у уметности, критеријум ваљаног процењивања уметничког дела се изгубио, а у скоро свим медијима (посебно на телевизији) преовладавају музичке и друге емисије са лаким, површним, и често лажним уметничким вредностима. Због свега тога управо се данас мора посебно радити на изграђивању ваљаног музичког укуса, на изграђивању правих критерија за естетско вредновање свих, а посебно музичких остварења.

Зато је у задацима музичке наставе, како смо и на почетку навели, значајноспособљавање ученика за доживљавање и разумевање музичких порука и за естетско процењивање уметничког дела.

Развој музичких способности, ток и степен тог развоја и фактори који могу да утичу на тај развој, траже и даље своје одговоре. До данас је утврђено да музичке способности могу да се развијају, утврђено је да оне у себи носе пуно индивидуалних разлика, доста је прихваћено и мишљење да свака особа има и свој `плафон`, крајње могућности развоја својих музичких способности. Но, у даљим истраживањима треба утврдити који су то спољни утицаји који могу више и боље да утичу на могућности бољег и успешнијег развоја музикалности сваког детета, који су то крајњи донети у развоју музикалности, и како најбрже и најбоље достићи те врхунске способности.

На крају, подржавамо још једном став за удруживањем музичких педагога и психолога и научних радника из других области (медицина, филозофија, естетика, социологија и др.) који се баве овим питањима, за што успешнију сарадњу на упознавању феномена музичких способности и проналажењу најбољих и највалиднијих мерних инструмената у истраживању свих фактора музичких способности и степена њиховог процењивања и оцењивања.

Литература

1. Блекинг Х.: *Појам музикалности*, Нолит, Београд, 1992.
2. Братић Т., Филиповић Љ.: *Музичка култура у разредној настави*, Учитељски факултет Јагодина, Факултет уметности, Приштина, 2001.
3. Деспић Д.: *Теорија музике* Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1997.
4. Мирковић-Радош К.: *Психологија музичких способности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1982.
5. Мирковић-Радош К.: *Психологија музике*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1996.
6. Плавша Д., Поповић Б., Дебељак М.: *Музика у школи – 2*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1962.
7. Симоновић М.; Калић Д. и Правица П.: *Бука – штећина дејства, мерење и заштити*, Просвета, Ниш, 1982.

Tomislav Bratic, MA, Aleksinac

THE DEVELOPING OF MUSIC ABILITIES AS AN IMPORTANT FACTOR OF A SUCCESSFUL REALISATION OF TEACHING MUSIC IN PRIMARY SCHOOL

Summary: In this paper we present recent knowledge and data about the stage of the musical development with children before they start attending primary school. Especially, we bring out the factors of the musical development and possibilities of identifying the stage of that development, namely, we want to point out the possibilities of diagnosing the musical and psychological musicality with children. In the particular chapter we discuss musical and psychological attributes of the musicality and the problem of the validity of the measure instruments that evaluate children's musicality level.

All mentioned problems are brought out with the purpose of proving the importance and the significance of very well developed musical abilities for the successful realisation of teaching music in primary school.

Key words: musical abilities, factors, attributes, level, stage, musicality, diagnosing, measure instruments, teaching music, syllabus, decibel, musical memory, research in the area of genes, intonation.



Гордана Каран,
Факултет музичке уметности, Београд

УДК 373.2
37.036

ИГРА У ФУНКЦИЈИ ТУМАЧЕЊА УМЕТНОСТИ (музика и глума)

Апстракт: Један од најоперативнијих и најоптималнијих путева ка циљу правилног формирања личности у предшколском узрасту је, између осталог, и рад на когницији уметности. Како савремена педагогија заступа становиште интеракције, пројекат *Игра у функцији тумачења уметности (музика и глума)* формиран је као својеврсна интеракција и корелација педагогије музике и педагогије глуме. Адаптибилан је и могуће га је интегрисати у актуелне програме рада, те и применљив у свим формама организованог педагошког рада са децом. Односи се паралелно на презентовање основних појмова музичке и драмске уметности као и деловање који третира неговање и развој дечјих способности, формирање моћи и знања израза и комуникације као и развој асимилације и акомодације детета као општег облика психолошке равнотеже личности.

Кључне речи: игра, музичка уметност, драмска уметност, дечје способности

Циљ је отворити могућност предшколском детету за правилан интелектуални и физички развој, прихватање, разумевање и критичан однос према уметности, као и могући избор за даље бављење уметношћу кроз будуће адекватно школовање.

Концепт пројекта *Игра у функцији тумачења уметности* (музика и глума)

Пројекат *Игра у функцији тумачења уметности (музика и глума)* је изграђен на принципу интеракције и чврсте корелације елементе музичке и драмске уметности и применљив у свим формама организованог педагошког деловања: предшколским разредима, „школигрицама“, музичким забавама и сл.

Циљ Пројекта је у основи бинаран. Образовни подразумева елементарно музичко и драмско едуковање деце. Са друге стране, психо-моторни је бројнији и сложенији и своди се на:

- развој апстрактног мишљења деце,

- развој њихове способности моторног, говорног и музичког израза доживљеног
- развој способности презентације наученог
- развој кинестетичких способности
- развој способности комуникације
- развој опажајних и репродуктивних способности
- развој музикалности
- когниција уметности (музичке и драмске).

У целини, која подразумева симбиозу бинарних елемената, концепт је везан за најприродније потребе деце: игру, покрет, говор и певање.

Игра као тема (научног и стручног) истраживања и закључивања небројено је пута третирана – од терминолошког тумачења, па до многобројних теорија игара. Колико тумачења, колико ставова – толико и класификација. Но, за почетно разматрање о улози игре у тумачењу уметности деци најмлађег узраста преузели смо и транспоновали елементарну систематизацију Д.Б. Ељкоњина, која омогућава практични приступ проблематици о којој је реч, а по којој је игра:

- забава и разонода
- покрет и плес
- драмска игра.

Преузета и транспонована систематизација је проширена још једним, неизоставним елементом – *дечјом импровизацијом*.

Игра – забава и разонода

Ако је игра као забава и разонода једна од основних форми живота детета, његова биолошка али и социолошка потреба, онда она мора бити испоштована као примарни облик рада са децом, генерално, па самим тим и у функцији тумачења уметности. Али, подразумева се, не као игра због игре (забава ради забаве или разонода ради разоноде), већ као приступ који омогућава природан, самим тим и лагодан али сврсисходан рад са децом. Игра се, као забава и разонода, појављују се и у музичкој педагогији појављује са свим облицима рада – од слушања музике до дефинисања основних појмова музике. Сублимирана са педагогијом глуме, она одређује приступ, условљава структурирање и динамизам рада, а самим тим директно утиче на заинтересованост и успешност деце.

Игра – покрети и плес

Покрети, као несвесне, спонтане, али и свесне и организоване радње, реакција су на доживљај музике. Могу бити једноставни: лупкање руком или стопалом, њихање тела, корачање или спонтани покрети уобличени у плес, пропраћен мимиком и гестом. У процесу прихватања и учења уметности неопходно је спонтане дечје покрете испоштовати, а временом их, корак по корак, заменити испланираним. Тада се стварају сложенији видови манифестације доживљаја музике покретом – пантомима и плес. Циљ је, дакле, природне покрете као несвесне манифестације доживљеног, осмислити и поставити у функцију учења и разумевања уметности и претворити их у вид комуникације при којој деца манифестују знање и осећања и преносе их на остале.

Драмска игра

Овде употребљен термин “драмска игра” делује претенциозно, али је прихватљив када се има у виду више елемената који он подразумева. У најкраћем, он представља: игру речи, покрета и музике. Суштина је формирање ситуација које дају смисао и садржај игри уз музику. Презентација доживљаја музике и тумачење њеног садржаја може се остварити гласом у виду ономапопеје, шапата или вриска, говорног гласа и певања. Комбинација могућности гласа којима су придодати покрет или плес може створити занимљиве форме које се крећу од интерпретације бројалица и брзалица, сценских приказа, представа типа дечјег мјузикла до дечјих перформанса.

Импровизација

Системска организација когниције музике, где је игра један од основних постулата, укључује још један неизоставан фактор – *дечју импровизацију* као начин рада који даје пружа прилика за развој креативног код деце. Оно што се дефинише као “импровизација” за децу је, заправо, игра. У процесу тумачења и учења музике то представља онај простор који је остављен детету да, на основу музике која пева, свира или слуша, текста који интерпретира гласом или покретом, свој доживљај изрази на начин који му је својствен. Поред више добробити, неговање импровизације је значајно за стварање тако драгоцене особине каква је индивидуалност (у англосаксонској терминологији *personality*), а која је условљена слободом испољавања сопственог доживљаја.

Констатацијом да за дете импровизација мора бити синоним игре (ма како је одрасли третирали, анализирали и тумачили) затворен је круг и по-

тврђена чињеница да без игре, у ширем смислу њеног значења, не сме бити формиран ниједан начин тумачења и учења уметности деци (у овом контексту музике и глуме).

Дакле, у *процесу рада са децом иџра је, као својеврсни лајџмоџив, vis тајор.*

Основне форме практичног рада са децом у концепту *Иџра у функцији џумачења уметности* јесу:

- концентрисано слушање и разумевање литерарне и музичке садржане (говора и музике)
- репродукција схваћене и научене (драмске и музичке) садржане и
- укључивање тела у два предходно наведена елемента, дакле, покрет.

При структурирању сваког часа оне морају бити неизоставно и наизменично заступљене. Спроводе се перманентно, не као засебне методске јединице, већ интегрисане у садржину наставе.

Сџејен конценџрације деце при слушању и разумевање литерарне и музичке садржане умногоме зависе од знања, вештине и посвећености предавача и потпада под опште принципе и критеријуме када је у питању рад са децом предшколског узраста. При том, потребна је перманентна свест о чињеници да је слушање једна од елементарних компоненти чина комуникације. Треба напоменути да је формирање моћи квалитетне и продуктивне комуникације детета и деце један од значајнијих циљева овог концепта. Стога треба подсетити да се чин слушања говора или музике може свести на две категорије:

1. Спољашње слушање подразумева детектовање онога што се говори, пева или свира и, са друге стране, шта други говоре, певају или свирају. У оквиру тога спољашње слушање може бити пасивно или активно. Пасивно слушање даје схватање и прихватање основне поруке или информације, док активно, поред тога, открива и тренутна стања духа и скривене поруке: напетост, уплашеност, умор, као и њен динамизам које се огледа у врсти фразе којом се говори, пева или свира, количини, врсти и разлога цезура које се појављују или користе, динамици, темпу итд.

2. Унутрашње слушање подразумева коришћење датог „унутрашњег слуха“ чијим се активирањем може чути у себи (дакле, без спољне манифестације) све оно што је промишљено, али није гласно изговорено, отпевано или одсвирано. Попут спољашњег, и унутрашњи слух је развојан у сличном проценту.

Слушање је аутоматска радња. Међутим, у мери у којој је и сам (музички) слух развојан (сматра се да је степен развоја могућ и до 50%), правил-

ним и систематским деловањем на чин слушања, нарочито код деце, могућ је значајан просперитет квалитетног слушања, а у циљу продуктивне комуникације са собом као и оним и онима до себе. Игра, је као лајтмотив, и у овом процесу *vis major*.

Надаље, рад на репродукцији саслушане, схваћене и научене драмске и музичке садржине има своје специфичности. То је пре свега осмишљена ангажованост при неговању дечјег говора, као основе израза и комуникације и почетног корака ка природном, правилном и интонативно прецизном певању. Овај редослед је логичан у односу на тезу да је говор старије својство од певања, односно, да су певање и песма проистекли из говора тј. говорне речи. Говор, па и певање, ослањају се на артикулацију гласа, што подразумева изграђену технику правилног дисања, ослонац даха, али и постављену импостацију, динамику и артикулацију. Условљено гласом, говор и певање имају идентична својства: боју, висину, јачину, темпо, карактер, ритам. Кроз учење говора, тј. експресивно изговорене мисли и осећања – емоционална и садржајна репродукција текста транспонује се као основ за репродукцију и интерпретацију музичке мисли.

Почетак процеса *артикулације гласа* у наставној пракси припада раду на говорном ритму, односно интерпретацији текста на једној до две неодређене тонске висине. Из тога следи рад на извођењу бројалица и брзалица о чијој је функцији и методици практичног рада у музичкој педагогији и педагогији глуме небројено пута било речи.

Паралелно са процесом који делује на артикулацију дечјег говорног и певаног гласа, могуће је презентовати и већи број заједничких појмова музике и драмског деловања, као што су:

- Локализација звука, тј. процена места извора шума, лупе, говора или тона
- Трајање, тј. процена димензије времена као физичког корелата звука, било да је говорни или музички
- Гласност, тј. процена јачине говора, тона и тонова и сагледавање субјективног доживљаја саслушаног интензитета
- Детекција врсте и боје говорног и певаног гласа, односно тембр музичких инструмената иза чега следи:
 - Учење песама са текстом по слуху подржано илустративним покретима.
 - Интерпретација и певање песмица уз импровизацију покрета
 - Свирање (репродукција) на једноставним дечјим инструментима (Орфов инструментариј, народни инструменти као нпр. фрула, да-

рабука...) нарочито за децу која немају формиране гласовне способности.

- Рад на импровизацији (текст – музика – покрет).
- Повезивање музичких и драмских садржаја у веће осмишљене целине.

У процесу рада са децом игра је, као својеврсни лажимотив, vis major.

У датом оквиру сејмениј који се односи на музичку уметност у основи је конципиран на принципима актуелне методике општег музичког образовања и методике наставе солфеђа у школама за основно музичко образовање код нас. У складу са тим, основни музички појмови предвиђени за обраду у датом узрасту су:

- 1) Област ритма:
 - равномерна пулсација
 - трајање
 - метар (дводел–тродел)
- 2) Динамика
- 3) Темпо
- 4) Висина тона
- 5) Боја тона
- 6) Кретање мелодије
- 7) Карактер
- 8) Облик (сличност и различитост мелодијске линије као начин одређивања облика).

При презентацији и тумачењу основних музичких појмова, у систему њихове поставке, обраде и утврђивања, облици рада су:

- Слушање и памћење музике – организоване кроз спонтани, а затим и утврђен покрет и игру;
- Учење песама са текстом по слуху;
- Интерпретација научених песама са текстом организована кроз покрет и игру;
- Свирање (Орфов инструментариј и народни инструменти).

Пројрам рада сејмениј-лума у основи је конципиран на савременим појмовима драмског деловања. То подразумева едукацију деце у свим формама драмског и јавног наступа, што укључује и психофизички развој сваког понаособ. Делује развојем неколико сегмената неопходних за било

коју форму јавног наступа (макар то било и у оквиру групе на самом часу), и то:

- психофизичке вежбе (тело и тело у простору);
- правилно дисање са импостацијом говорног гласа;
- контрола покрета (говор тела у односу себе, на друге и мизансцен);
- контрола, тј. артикулисаност гласа (при говору, у дијалогу, интерпретацији текста итд.);
- експресија осећања (исказивање реалних или задатих емоција).

У складу са тим, основни појмови драмског предвиђени за обраду јесу:

1. Говор – рецитација; монолог, дијалог и хор.

2. Пантомима – владање телом кроз игру; изражавање емоционалног стања телом – што би се још могло назвати и плесом са поруком.

3. Глума – изражавање емоција и стања, као и интерпретација текста и песме кроз јавни наступ.

Већ летимичан поглед на основне појмове и облике рада у оба сегмента открива велики број заједничких премиса, из којих се може извести конклузија интеракције и чврсте корелације две уметности, тј. методика рада на елементарном драмском и музичком образовању деце.

Неговање способности, моћи и знања израза и комуникације, као и способност презентације наученог, реализују се кроз учестале јавне наступе деце. Континуитет и квантитет јавних наступа деце су основне премисе успешности. Треба напоменути да је приликом почетних наступа неопходна подршка, пре свега у виду личног присуства и примера оних који раде са децом, аналогно улози диригента у симфонијском оркестру.

Иако је, формално, процес рада организован као групни, суштински је, и у оквиру образовног и психофизичког циља, реч о индивидуалном приступу сваком детету у оквиру групе. Самим тим се мерење резултата своди на процену и оцену сваког детета, његово напредовање током рада кроз сагледавање количине савладаног, схваћеног и наученог, као и течност и тачност репродуковања наученог. Поред тога, за процену и оцену детета релевантна је и мера индивидуалног у репродукцији наученог, као и формираност критеријума, наравно у складу са узрастом.

Избор грађе (драмске и музичке литературе) условљен је узрастом и тематиком која задовољава интересовања и критеријуме савременог детета. Избор музичке литературе је нешто ширег спектра од драмске јер могу бити заступљени примери из музичке литературе народног стваралаштва у најширем потезу, а затим музичке литературе од ренесансе до савремене

музике XX и XXI века свих стилова, при чему жанровски не мора бити везана само за музичку литературу за децу. Ипак, селекција грађе мора имати идентичне критеријумима у оба сегмента.

У музичкој грађи жанровски су заступљене:

- народне песме и игре;
- православни црквени напеви;
- компоноване дечје песме;
- компонована музика програмског и апсолутног садржаја;
- савремени музички жанрови.

Избор из литературе који припада категорији савремених жанрова (дефинисани као pop, rock, R&b, folk music, world music, fusion и слично) подразумева посебно строге критеријуме и оштру селекцију с обзиром на (не)квалитет понуђеног у оквиру савремене музичке сцене. Не мањи или мање битан опрез неопходан је и при избору писане речи која се користи у процесу рада иако је, како је речено, она жанровски омеђена применом литературе намењене деци. Осмишљеном селекцијом музичке и литерарне грађе се индиректно, али софистицирано утиче на формирање критичког односа, тј. критеријума деце у процени, оцени и прихватању уметности, што је својеврстан изазов, задатак, а и један од елементарних и најзначајнијих циљева рада при тумачењу уметности (музике и глуме) деци предшколског узраста.

Пројекат *Игра у функцији тумачења уметности* је мултидисциплинаран и базиран на симбиози најмање две уметности – музичке и драмске. Већ и летимичан поглед указује на повезаност музичке педагогије, педагогије глуме, а и психологије деце. Но, пред тога је неумитно везан за (дечју) књижевност, а и отворен за друге уметничке изразе, пре свега ликовну уметност.

Наведени концепт омогућава да се на основу организације и поређења усвојеног звука формира став о новим музичким ситуацијама, као и да се на основу организације и поређења усвојене артикулације говорног гласа, порука и покрета телом формира став у новим драмским ситуацијама. Став као резултат подразумева стечене критеријуме о квалитету литерарног текста, музике, односно текста и музике који се слушају или изводе, што је неопходан корак ка суштинском разумевању уметности.

У процесу рада са децом игра је, као својеврсни лајџмојтив, vis major.

Gordana Karan, Faculty of Music, Belgrade

A GAME IN THE PROCESS OF INTERPRETING ART (MUSIC AND ACTING)

Summary: One of the most operative and most optimal ways towards the goal of properly formed persons in the preschool period is, among some other things, forming the cognition of art. As modern pedagogy represents the view of interaction, the project *The game in the process of interpreting art (music and acting)* is formed as the unique interaction and correlation of music and acting pedagogy. The project is adaptable and it is possible to integrate it into current programmes, so it can be implemented into the curriculum and applied into all forms of organised pedagogical work with children. The project also refers to presenting basic concepts of music and drama art as well as nurturing children's abilities, forming the power and knowledge of expressions and communication and also the development of assimilation and accommodation of a child.

The purpose is to open the possibilities for a preschool child to develop intellectually and physically, to accept, understand and critically evaluate art as well as to make choices in dealing with art through adequate schooling system.

Key words: play, music art, dramatic art, children abilities





Драгана Тодоровић,
Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац

УДК 371.3.:784.9

УМЕТНИЧКИ АСПЕКТ ВОКАЛНЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЂА

Апстракт: У новије време, истраживања везана за *музичко извођење* укључују како перцептивне, тако још више репродуктивне и креативне видове музичког изражавања. Уметнички аспект вокалне интерпретације у настави солфеђа представимо као својеврсну синтезу више фактора: развоја музичности кроз разумевање карактера и садржине музике која се изводи, развоја музичког мишљења као координатора процеса преноса музичког ткива у гласовну репродукцију, сукцесивног рада на слушању и компоновању музичких садржаја, корелације са наставом инструмента и др. Такође, уметнички аспект вокалне интерпретације сагледаћемо и кроз призму јавних наступа (испити на свим нивоима музичког образовања, такмичења из солфеђа, Турнир музичких вештина), која знатно утичу на формирање индивидуалне свести о могућностима музичког извођења у настави солфеђа. Истичући *разумевање музичке садржине* као дефинитивно најосетљивији сегмент и најважнији предуслов за *музичку интерпретацију у настави солфеђа*, идеја је да осветлимо и освестимо њен уметнички аспект, кроз садејство наставне праксе, развоја личног става и нарочито музичког укуса, чије поседовање обогаћује и оплеменује сваког музичара.

Кључне речи: настава солфеђа, вокално извођење, уметничка интерпретација

Поимање *интерпретације* у сфери музичке уметности је одувек било једно од најинтригантнијих и најчешће разматраних питања, јер представља приказ, извођење, тумачење, „превођење“ музичке *креације*. „Музичко биће представља, дакле, ону чудну јединственост обликовања два аспекта – она егзистира сукцесивно и одељено, у две форме раздвојене тишином небића. Ова посебна природа музике управља њеним сопственим животом и њеним одјецима у друштвеном животу – пошто она претпоставља две врсте музичара – ствараоца и извођача“ (Стравински, 1966). У новије време, истраживања везана за музичко извођење укључују како перцептивне, тако још више рецептивне, репродуктивне и креативне видове музичког изражавања. Према својим физиолошким својствима, човек је способан да опажа елементе музике – визуелно и аудитивно – и да је реализује мануелно и гласовно/вокално. Визуелна опсервација и репродукција чине основ, почетак сваког музичког доживљаја – певања, свирања на инструменту, слуша-

ња музике и др. Но, то не подразумева *интерпретацију*. Интерпретација музичког садржаја је комплексна физиолошко-психолошка активност и естетска потреба, која се развија и негује од самих почетака бављења музиком. „...Ако дете може да репродукује неку најпростију мелодију, треба обавезно инсистирати да већ то прво „извођење“ буде изражајно, тј. да карактер извођења одговара карактеру („садржају“) дате мелодије...“ (Тимакин, 1984). Управо давање смисла, замишљеног садржаја делу мелодије или целој музичкој мисли, буди жељу и *музичку вољу* извођача. „Музичка воља издваја музичара као јединку у музичком процесу, омогућавајући му да свесно доживи континуитет свог личног развоја – и у техничком и у менталном смислу“ (Тодоровић, 2004). Интерпретација директно зависи и од експресије самог музичког дела, јер се у њој рефлектује и преплиће интимно-субјективна димензија уметничког стваралаштва са димензијом индивидуалне уметничке интерпретације. Циљ извођења је да сагледа архитектонику музичке садржине и поникне у њену анатомију, да оваплоти експресију музичара-ствараоца.

Базирајући се на нашим досадашњим сазнањима о феномену музичког извођења у настави солфеђа, као и на искуству у наставној пракси, овом приликом покушаћемо да истакнемо, прикажемо и протумачимо *уметнички аспекти вокалне интерпретације*¹ у настави солфеђа. Да бисмо то постигли, неопходно је разлучити видове и типове креације, односно музичких садржаја који се савлађују у настави солфеђа. Реч је заправо о синтези инструкторног и уметничког репертоара који се користи у процесу наставе.

У настави солфеђа, инструктивне примере представљају и краћи мотиви, ритмичке фигуре, техничке вежбе за интонацију, као и једноставне мелодије које се певају или записују по диктату. „Етиде“ писане за старији узраст, једногласне или са клавирском пратњом, као и вишегласни примери настали из пера искусних педагога солфеђа, осим инструктивне често имају и уметничку вредност, па се у оквиру рада на солфеђу може захтевати одређени степен музикалне интерпретације (Олујић-Кршић-Секулић, 1999).

Поред тога, у настави се користе и одломци из вокалних и инструменталних уметничких композиција (у већини домаћих уџбеника за солфеђо представљају обавезни део садржаја), а уобичајена пракса је и да предавачи сами сачињавају избор композиција уметничке литературе за рад у настави, управо са циљем упознавања, тумачења и извођења уметничких оства-

¹ Под појмом *вокалне интерпретације* у настави солфеђа у овом раду мислимо искључиво на извођење једногласних и вишегласних композиција, као и на интерпретацију музичких садржаја са клавирском пратњом.

рења. Експресивни аспект уметничких музичких садржаја подржан је читавим низом смерница, упутстава која у виду писаних ознака прате нотно ткиво. Поштовање ознака у нотном тексту је само почетак интерпретације. „Специфични лични осећај, доживљавање и проживљавање музике која се изводи, суштинска је одлика чина музичког извођења“ (Тодоровић, 2007). Свакако да је и креација, музичка садржина, односно квалитет музичке садржине један од најважнијих фактора који директно утиче на саму интерпретацију. У том смислу, ситуација се у педагогији солфеђа у нас драстично променила од средине осамдесетих година прошлог века. Дотадашњи *мелодијски примери*, лишени скоро било каквих смерница и одредница, постају *композиције за солфеђо*, које обилују артикулационим, динамичким, често агогичким, као и ознакама за темпо и карактер музичке садржине. Тако, извођачки захтеви добијају нову димензију у настави солфеђа, освешћује се улога свих елемената мелодијског тока и успоставља тежња ка уметничкој интерпретацији.

Но, иако говоримо о уметничком, не можемо пренебрегнути технички аспект вокалне интерпретације, односно техничку оспособљеност гласа вођеног музичким мишљењем. Решавање мелодијске проблематике је „занатски“ део наставе солфеђа и подразумева темељан и исцрпан рад у оквиру вертикале, односно висинско-тонског фактора музике. Понекад је то рад на свакој тонској висини, односно на: звучном фиксирању и праћењу тонских висина у свести; дотеривању интонације појединих „критичних“ тонова; интонативној проблематици при појави различите функционалности тонова и др. Дакле, реч је о раду на детаљу, *микро структури* мелодијског тока, који има за циљ техничко оспособљавање гласа за реализацију нотног текста. С друге стране, активно праћење мелодијско-ритмичког кретања према назначеном темпу представља хоризонталу мелодијског тока и подразумева рад на целини. Координатор вертикалне и хоризонталне димензије при реализацији музичког садржаја је свакако музичко мишљење, које омогућава свесно перципирање свих елемената мелодијског тока. И не само то. Развијено музичко мишљење усаглашава технички аспект извођења са изражавањем музикалности при извођењу на следећи начин:

1. Контрола технике
2. Покораване технике музичкој вољи, односно вишим нивоима извођења, који воде ка интерпретацији.

Уметнички аспект вокалне интерпретације, ослобођен тако техничке проблематике, исказује се кроз призму великог броја анатомских подформула музичке садржине: темпа, карактера, фразирања, артикулације, агогике, динамичког сенчења, који у конјукцији доводе извођача до финалног

резултата, а то је свакако свесно владање сопственим музичким способностима и ослобађање личне музикалности. На тај начин достиже се највиши степен разумевања музичке садржине, тог најосетљивијег сегмента и најважнијег предуслова за музичку интерпретацију у настави солфеђа.

Појам *интерпретације* се готово увек везује за *презентацију*, за јавни наступ. У настави солфеђа, јавне наступе (који подразумевају индивидуалну презентацију) представљају обавезни испити из солфеђа на свим нивоима музичког образовања, али још много више такмичења из солфеђа. Готово једновремено са преокретом у настави солфеђа који смо раније поменули (осамдесете и деведесете године 20.века), а у вези са креирањем музичких садржаја у области вокалне интерпретације, почињу да се организују смотре и такмичења из солфеђа на републичком нивоу. Прва републичка смотра из солфеђа одржана је у мају 1995.године у Београду, у организацији Удружења музичких и балетских педагога Србије, и од тада се традиционално одржава сваке године. Од прошле, 2007.године, смотра прераста у Републичко такмичење из солфеђа. Учесници су подељени у три старосне категорије :

I категорија – 6.разред школе за основно музичко образовање

II категорија – 2.разред средње музичке школе

III категорија – 4.разред средње музичке школе.

Сваке године, најугледнији педагози солфеђа у нас учествују на Републичком такмичењу – у својству чланова стручног жирија, аутора примера, или испитивача. Републичко такмичење се састоји из две, односно, три етапе² које са садржајно разликују и посебно оцењују. Интерпретација композиције са листа у свакој категорији носи највише поена, што већ довољно говори о значају који се придаје вокалном извођењу. Пропозиције у вези са израдом музичких садржаја веома су јасне: композиције треба да буду играчког карактера, са извођачким захтевима примереним узрасту такмичара и садржајно обogaћене свим ознакама које прате нотни текст – ознаке за артикулацију, фразирање, темпо, динамику, евентуално агогику и др. Критеријуми стручног жирија приликом оцене, односно процене вокалне интерпретације су вишеслојни: чистоћа и прецизност интонације, сагласје мелодијског тока и ритмичке окоснице, поштовање назначеног темпа, свих ознака у нотном тексту и уопште „доношење“ карактера ком-

² Прва етапа за све категорије представља писмени део – запис једногласног, односно, двогласног диктата, а друга усмени део – извођење једногласне композиције са листа и примера за ритмичко читање. На последњем такмичењу, у другој категорији (2.разред средње школе) уведен је и писмени тест из теорије музике, тако да је такмичење у овој категорији троетапно.

позиције при извођењу. Више је него очито да је нагласак на уметничком аспекту вокалне интерпретације знатан и да индивидуална музикалност и тумачење музичке садржине у великој мери утиче, а често и одлучује о пласману такмичара.

Поред Републичког такмичења из солфеђа, као такмичења највишег ранга, у Србији у последњих неколико година заживела су још нека: Сусрети младих солфеђиста Србије у Пожаревцу, Такмичење из солфеђа у Краљеву, а од ове године и Такмичење из солфеђа у Лазаревцу, што говори о развоју наставе и третману солфеђа у српском музичком образовању.

На иницијативу Катедре за солфеђо Факултета музичке уметности у Београду, а у организацији Удружења музичких и балетских педагога Србије, 2000. године оснива се Турнир музичких вештина, на коме учешће углавном узимају студенти музичких академија, али и ученици виших разреда средњих музичких школа у нашој земљи³. Турнир музичких вештина се, већ по називу, унеколико дистанцира од такмичења, јер садржајно обухвата ширу лепезу приказивања музичких вештина, и наравно, видова интерпретације. Турнир је замишљен као својеврстан музички скуп у оквиру кога ће учесници показати своје музичке способности и таленат кроз више програмских етапа и садржаја: извођење композиције са клавирском пратњом, извођење двогласне композиције, импровизација на задату тему⁴ и музички диктат. Екипе учесника се, по правилу, састоје од 2–4 члана, где свако има своја задужења и, свакако, прилику, да прикаже музичке способности у односу на предвиђене захтеве. Овога пута, говорићемо само о интерпретацији композиција са клавирском пратњом и двогласних композиција.

Вокална интерпретација композиције са клавирском пратњом је сложен захтев – углавном један учесник изводи клавирску деоницу, а други вокално. Но, нису ретки ни случајеви интерпретације композиције у целини од стране само једног учесника. Композиције су углавном примери из уметничке вокалне литературе – соло песме композитора разних епоха: Шуберта, Шумана, Волфа, Чајковског, Сатија, Грига, итд., али и композиције – етиде са клавирском пратњом страних и домаћих аутора – Манен, Вера Миланковић и др. Поред соло песама и етида са клавирском пратњом, у

³ Чланове екипа чине ученици/студенти разних одсека – како теоретског (средња музичка школа), одсека за Општу музичку педагогију (факултети музике), тако и скоро свих инструменталних одсека у средњим школама и на факултетима музике, што у великој мери говори о новој димензији и улози предмета солфеђа у нашем музичком образовању и нарочито о корелацији наставе солфеђа са инструменталном наставом.

⁴ Последњих година, на Турниру музичких вештина, импровизација на задату тему изостаје као део програмског садржаја.

оквиру ове програмске етапе Турнира понекад се срећу и аранжмани познатих композиција из сфере забавне, односно популарне музике за глас и клавир. Наравно, вокална деоница се у свим композицијама изводи солмизацијом, са намером да се истакне садржај и експресија музичког ткива и да се интерпретација приближи нивоу уметничког извођења. У том смислу, стручни жири (који чине еминентни педагози – наставници факултета музике: професори солфеђа, клавира, дувачких инструмената, камерне музике и др.), поред тачности и прецизности интонације и осталих, техничких аспеката извођења, приликом оцене интерпретације обраћају велику пажњу на квалитет разумевања и тумачења музичког садржаја (један од битних сегмената је и пријем, рецепција⁵ садржаја), уз поштовање свих ознака које сукцесивно прате нотни текст. Такође, вокалну интерпретацију треба да краси и индивидуални печат, који је одлика како музикалности и талента, тако и дефинисаног и профилисаног музичког укуса извођача, тог неопходног пратиоца и чиниоца квалитетног извођења.

Двогласне композиције су веома често наменски компоноване за Турнир музичких вештина, а неретко су и инсерти из уметничке вокалне или инструменталне литературе. Уметнички аспект вокалне интерпретације се у овом случају огледа у сагласју две гласовне деонице (композицију изводе или 2 или сва 4 члана екипе), у откривању, тумачењу и доношењу карактера – од извођења музичке садржине према назначеном темпу, успешне реализације приметних варијација основног темпа, динамичких нијансирања, која у двогласном извођењу још више долазе до изражаја итд.

Вратимо се извођењу композиција са клавирском пратњом. Музичка садржина вокалне деонице је у овом случају, најуже повезана са садржајем деонице клавира и успешна интерпретација заправо представља постизање техничко-естетско-уметничког јединства гласа и инструмента. У оквиру наставе солфеђа, улога инструмента (клавира), као и корелација са инструменталном наставом има изузетан значај. „...неопходна је сарадња наставника солфеђа са инструменталистима. Решење корелације никако не треба тражити искључиво у усаглашавању наставних програма нити у форсирању изучавања теорије. Оно зависи у највећој мери од спремности педагога да у самом контакту са ученицима знађе одговарајуће поступке и да их прилагоди потребама извођачке праксе“ (Кршић–Секулић, 1997). Солфеђо је једини предмет који, поред наставе инструмента, прати музичара кроз све нивое музич-

⁵ *Рецепција* подразумева сложен начин прихватања понуђених информација, односно, анализу текста у контексту. Приликом вокалне интерпретације, од великог значаја је и припадност музичког садржаја одређеном композитору и музичкој епохи. Рецепција у овом виду изузетно утиче на квалитет опажања и додатно упућује и усмерава извођача на начин интерпретације уметничког дела.

ког образовања. Стога је успостављање корелације између наставе солфеђа и инструменталне наставе више него потребно. Наставни садржаји предмета свакако јесу различити, што условљавају њихови циљеви и задаци. Но, развој музикалности је апсолутни императив и тежња која обједињује оба наставна процеса, нарочито у погледу интерпретације. Употреба уметничке литературе у настави солфеђа један је од најглавнијих „спојева“ са наставом инструмента. Тиме се не само обогаћују садржаји рада, већ се развија и негује уметнички начин музичког изражавања. Надамо се да ће блиска будућност донети још већу тенденцију корелације наставе солфеђа са инструменталном наставом и то не само у погледу коришћења уметничке литературе, већ и у суштинској улози и могућностима употребе инструмента у процесу наставе солфеђа.

Демистификација музичке интерпретације је, како смо већ на почетку нашег излагања истакли, вечита жеља и питање које се у музици поставља већ вековима.

Између извођача као таквог, и интерпретатора у ужем смислу постоји природна разлика која је више етичке но естетичке природе, и која поставља питање савести; теоријски, не може се од извођача захтевати да осим материјалног превода он, са своје стране, дело обезбеди добром вољом или лошим расположењем, док се с правом од интерпретатора може добити, осим савршенства овог материјалног превода, и љубавно задовољство... (Стравински, 1966).

Ова мисао једног од највећих композитора, Игора Стравинског, усмерила нас је на трагање за још неким значајним подформулама музичке интерпретације. У настави солфеђа, слушање музике, али и компоновање музичких садржаја у великој мери доприносе освешћивању свих елемената архитектонике музичког ткива и њихове улоге у креативном и извођачком процесу. Слушањем музике ствара се фонд звучних асоцијација у свести, али се такође и перципирају специфичности музичког извођења, што директно утиче на развој музичког укуса, чије поседовање обогаћује и оплемењује сваког музичара. Компоновање музичких садржаја у настави солфеђа доприноси упознавању и разумевању сваког елемента мелодијског тока, јер се приликом стварања, у „живом преносу“ музичке мисли на папир, сагледавају и уче разни видови музичког изражавања. Сукцесивни рад на слушању и компоновању важан је део пута који води ка интерпретацији музичке садржине, у правом смислу те речи.

Уметнички аспект вокалне интерпретације у настави солфеђа представили смо као синтезу више фактора: развоја музикалности кроз разумевање карактера и садржине музике која се изводи; развоја музичког мишљења као

координатора процеса преноса музичког ткива у вокално извођење; корелације са наставом инструмента; слушања и компоновања музичких садржаја; презентације, односно, јавних наступа, који знатно утичу на формирање свести о могућностима вокалне интерпретације у настави солфеђа.

Вокална интерпретација је најважнија област рада у настави солфеђа и један од најглавнијих, ако не и главни циљ педагогије солфеђа. У жељи да осветлимо њен уметнички аспект, потражили смо и добили одговоре у садејству наставне праксе и индивидуалног музичког израза.

Литература

- Кршић-Секулић, В. (1997): „Улога наставе солфеђа у почетној фази описмењавања инструменталиста“, *Music marketing*, двоброј 14-15, 2-3.
- Олујић, А.-Кршић-Секулић, В. (1999): *Солфеђо кроз стилове 19. и 20. века*, Београд, ФМУ
- Стравински, И. (1966): *Моје схваћање музике*, Београд, Вук Караџић
- Тимакин, Е.М. (1984): *Васпитање ијанисите*, Београд
- Тодоровић, Д. (2004): „Музичка воља“, *Зборник VI педагошкој форуму*, Београд, ФМУ, 73-77
- Тодоровић, Д. (2007): „Улога и значај темпа и карактера музике у настави солфеђа – вештина интерпретације“, *Зборник IX педагошкој форуму*, Београд, ФМУ, 93-108

Dragana Todorovic, Philological and art faculty, Kragujevac

ARTISTIC ASPECT OF VOCAL INTERPRETATION IN TEACHING SOLFEGGIO

Summary: In the recent times, the research in the area of *musical performance* includes not only perceptive but also reproductive and creative aspects of musical articulation. We will present the artistic aspect of vocal interpretation in teaching solfeggio as the synthesis of many factors: the development of musicality through understanding of characters and the music content that is performed, the development of a musical thinking as the coordinator of the process of transferring the musical tissue into the voiced reproduction, successive working on the listening and composing musical contents, correlation with the instrument teaching etc. Also, we will look at the aspect of vocal interpretation through the public performances (musical exams, solfeggio competition, and tournament of musical abilities) which have the strong influence on forming the individual conscience of the possibilities of musical performing in the process of teaching solfeggio. Pointing out the *understanding of the musical content* as the most delicate segment and the most important precondition for *the musical interpretation in the process of teaching solfeggio*, the idea is to light its artistic aspect through the teaching practice, through the development of the personal attitude and musical taste which enriches and cultivates every musician.

Key words: teaching solfedjo, vocal performing, art interpretation



Мр Јелена Цветковић,
ФУ у Нишу

УДК 37.036:78

ПОДСТИЦАЊЕ ИСПОЉАВАЊА МУЗИЧКЕ ИНВЕНТИВНОСТИ КОД ДЕЦЕ НАЈМЛАЂЕГ УЗРАСТА

Апстракт: У сваком од нас постоји потреба за изражавањем осећања, мисли и стања духа, па самим тим свако од нас има своју сопствену и јединствену експресију. Због тога би требало то превести у заједнички музички дар, који је могуће остварити у сваком човеку. Као музичари и педагози требало би да охрабримо и оне без икаквог музичког искуства, дакле најмлађу популацију, да учествују и осете како изгледа стварати музику, како изгледа компоновати. Улога музике требало би да постане непосреднија, а улога музичког образовања мора бити таква да омогући образовање свима.

Један од најбољих начина за иницирање и неговање инвентивности код деце јесте *музичка импровизација*.

Повод за одабрану тему јесте рад на раном подстицању музичкостваралачких способности код деце најмлађег узраста у циљу иницирања и развоја музичке маште, активирања унутрашњег слуха и испољавања музичке инвентивности.

Кључне речи: уметност, музикалност, импровизација, децје музичко стваралаштво.

Увод

Уметност спада у домен праксе где је стваралачки чин база сваког вида уметничке креације. Једно уметничко дело саткано је инвентивношћу креативног ума, и носи у себи садржај који се естетски и мисаоно доживљава. Иако морамо свим уметностима признати ту моћ да делују на чула, не можемо порећи чињеницу да је начин на који то музика обавља нешто специфично, само њој својствено. Занимљив осврт на музичку уметност даје Едуард Ханслик¹: „Музика делује на душевно стање брже и интензивније него било које друго уметнички лепо. Човек је већ са неколико акорада изложен једном расположењу, док га једна, на пример, поетска творевина може досегнути тек након дуже експозиције, а слика рецимо тек након концентрисаног уживљавања и размишљања. Деловање тонова на људску

¹ Едуард Ханслик, *О музички лијејом*, 1997.

свест је не само брже, већ и непосредније и интензивније. Друге уметности нас наговарају, музика нас хвата на препад.“

Свако право уметничко дело заузима изванредан однос према нашим чулима, али ниједно искључиво. Ниједно уметничко дело не опстаје као самостално, већ се у стварности показује као успешно једино између „извора“ и његовог ушћа, односно, у случају музичке уметности, између композитора и слушаоца.

Како сваки човек има своју сопствену и јединствену експресију, требало би то превести у заједнички музички дар, који је могуће остварити у сваком човеку. Улога музике у нашим животима требала би постати непосреднија, а улога музичког образовања мора бити таква да омогући образовање свима, уместо да обучава искључиво музичке специјалисте. Такође, оно мора отићи даље од традиционалног усменог учења изворних песама сваке културе, мора превазићи техничко обучавање на музичким инструментима, као и историјски приступ стиловима и савремену праксу компоновања која отуђује и искључује велики део нашег друштва. Музичка пракса би морала укључити свако дете и особу, и охрабрити учествовање на једном ширем нивоу у виду културне забаве. Када је реч о најмлађој популацији, потребно је код њих усадити свест о музици као начину провођења слободног времена.

Као музичари и педагози требало би да охрабримо и оне без икаквог музичког искуства да учествују и осете како изгледа стварати музику, како изгледа „компоновати“. Морамо разбити баријере образовања и, уместо тога, створити размену између тих особа и оних привилегованих, са формалним музичким образовањем и професионалним искуством. Морамо охрабрити почетнике да експериментишу, навести их и дозволити им да буду радознали. Објаснити им да, са једне стране, постоји тишина а са друге звук, и да ће се из та два фактора јавити музички ред који ће бити одређен музичким генима појединца. Оно што називамо музичким генима јесте предиспозиција за музику која је присутна у сваком човеку као резултат његове културне позадине, наслеђа, његовог образовања и искуства, али и недостатка истог. Уколико охрабримо такво стварање музике, са широком филозофијом о томе шта је она заправо, ми отварамо нова врата за уметнички доживљај музике.

Због масовних медија и праксе музичког тржишта у нашем друштву, ово би могао бити тежак подухват. Најмлађа популација изложена је агресивном музичком тржишту. Конкретно, то су комерцијалне радио и телевизијске мреже, које профитирају усмеравањем тржишта, рекламирањем

краткотрајних хитова и трендова. Наравно, не треба инсистирати ни на томе да је класична музика последња реч високе уметности у музици.

Импровизација

Музичка импровизација као облик дечјег музичког стваралаштва јесте један од најбољих начина за иницирање и неговање инвенитивности код деце. То је активност која помаже деци да изграде самостално музичко мишљење, а истовремено диференцира и издваја оне који у себи носе праве стваралачке способности. Међутим, та активност, која подразумева стварање музике на часовима музичке културе и солфеђа, најмање је заступљена, или, најчешће, потпуно запостављена.

У процес музичке импровизације може бити укључено свако дете. Морамо учинити овај дар доступним свима јер у сваком детету постоји потреба експресије осећања, мисли, и стања духа. Свако дете има свој инструмент који користи док комуницира, прича, плаче, вришти, смеје се, пева, изражава своја осећања. Оно користи свој глас да обликује и укалупи сопствене звукове, нешто што не само да препознаје као своје, него у чему ужива, и што припада њему самом.

Импровизација је процес, а не исход. То је начин на који приступамо стварима, а не нешто што радимо. Суштина импровизације јесте стварање, а не репродукција, слобода мишљења а не укалупљеност. Из тог разлога импровизацију је лако користити, али је тешко теоријски објаснити и обухватити у целини, као памћење или перцепцију, или било који други процес који је карактеристичан за људско биће.

Када је реч о деци предшколског узраста, одлучујућу улогу у њиховом понашању играју емоције. Уколико не желе да раде оно шта им се намеће, свако инсистирање на томе може имати супротан ефекат. Осим овог педагошког става, музичко васпитање условљено је и могућношћу бављења музиком, а препознавање предиспозиција могуће је јако рано. Наиме, свако дете може бити укључено у музичко васпитање јер се права даровитост испољава знатно касније, на извесном степену развоја музичких способности, што значи да се оцена музичких способности једног детета не може дати при првом сусрету са њим.

Услови за музичку наставу настају веома рано, негде око 4. године живота, онда када дете може да песму прими као текстуални садржај, и уједно доживи на основу емотивно музичког садржаја. Деца могу да плешу, плескају рукама, марширају уз неку песму, и тако буду уведена у област музичког ритма спонтаним извођењем ритмичких појава. Певањем дечјих песа-

ма, а затим проналажењем мелодије на инструменту, усмеравају се ка схватању мелодије и упућују у интонацију. У том периоду деца већ прелазе са такозваног рецитованја на интонирање појединих делова или целе песме, и тако мелодију прихватају као заокружену целину, стичу свест о дужини трајања тона, односу мелодије и текста, о дубоком и високом регистру. Тако се утире пут ка музичком описмењавању.

Испољавање инвентивности код деце подстиче се, пре самог описмењавања, непосредним, усменим путем, а затим, након описмењавања, нотним путем, односно записивањем импровизација као и других облика дечјег музичког стваралаштва. Почетни покушаји да "компоују", односно стварају музику, имају за подлогу текст чија метрика успоставља однос са музичком метриком. Са мелодијским импровизацијама треба почети након стабиловања мелодијског слуха, што ће омогућити слушање и довршавање започете мелодије, одговор на постављено музичко питање, мелодијску импровизацију на задати ритам, а тек након описмењавања и неке сложеније облике као што су ритмизација задатих тонских висина, и варирање задате теме.

Облици рада на подстицању испољавања дечје музичке креативности

Мелодијске импровизације²

Пре музичког описмењавања, основни облик рада на развијању музичко-стваралачких способности ученика јесу мелодијске импровизације које најчешће имају за подлогу литерарни текст. Наставник поставља мелодизирано питање а ученици дају мелодизирани одговор на текст који треба да буде врло кратак, ритмизован, и унапред обрађен са ученицима.

Подстицање музичке инвентивности постиже се не само различитим музичким питањима, већи текстуалним. Текстови на основу којих се врши мелодизирање постепено се проширују, пажња деце се усмерава ка логичном музичком одговору и правилном акцентовању. Наставник може варирати своје питање, подстичући на тај начин музичку креативност код деце. Како рад у области дечјег музичког стваралаштва нема за циљ само игру, већ и увођење у правила грађења мелодије, наставник може постепено формирати слику о архитектоници и хармонији у музици питањем које завршава на доминанти, а очекиван одговор био би на тоници. Помоћ наставника овде је од великог значаја:

² Radičeva, Dorina, *Uvod u metodiku nastave solfeđa*, Novi Sad, 1997.

сви ученици наставник сви ученици ученик-могуће решење

Ав ав ав, ав авав, ко то ла-је чи-тав дан? Ав ав ав, ав авав, ве-се-о-и раздраган.

Дају се примери где би један од задатака било одређивање разлике између почетног тона мелодије питања и почетног тона мелодије одговора:

сви ученици наставник сви ученици ученик-могуће решење

Ав ав ав, ав авав, ко то ла-је чи-тав дан? Ав ав ав, ав авав, ве-се-о-и раздраган.

Важно је најбоље појединачне музичке одговоре издвојити и запамтити, а затим групно изводити све компоноване мелодије. Наставник је све време тај који усмерава, коригује и подстиче дељу машту.

У фази описмењавања, текст се постепено напушта, и уступа место нотном писму. Ова активност добија нову улогу и значај. Наиме, „компоновање” постаје мање игра, а више начин формирања музичког мишљења, изграђивања осећаја за логичан мелодијски и ритмички ток, упознавања елементарних музичких форми (реченица, период), као и извесних облика стваралачког рада. Ради се на ритмизовању задатих тонских висина, мелодизацији задатог ритма, варирању задате теме, додавању акордске пратње мелодији, и др. То не значи да су облици и поступци, који су се примењивали пре музичког описмењавања, потпуно напуштени. Проширени новим садржајима, они налазе своје место и улогу у току описмењавања.

Реализовање мелодијских импровизација пре описмењавања одвија се спонтано, без присуства нота. Улазећи у музичку писменост, и упознавајући имена тонова и њихову позицију у линијском систему, нотне знаке, лествице и др., рад у овој области одвија се и уз примену нотног писма.

Мелодијске импровизације имају, сем васпитне и музичко-естетске улоге, и одређену стваралачку и дидактичку улогу. Ученицима се задаје одређени број тактова (или фраза), а допуњују се празнине:

Јед-на ма-лабу-ба-ма-ра што по-цве-ћу-стал-ноша-ра на лист је - данчак се пе - ла па на ру-ку Мар-ку се-ла.

Овакав начин рада подразумева одређени ниво развоја унутрашњег слуха. Наиме, „допуњујући тонови” треба претходно да зазвуче у музичкој свести ученика, како би се уклопили у мелодијски ток задатог модела. С

обзиром на то да су циљеви задатака формирање представе о музички логичним завршецима, разрешење лествично-нестабилних ступњева, као и ритмизација у духу почетних тактова мелодије, то и примери морају имати логичан мелодијски и ритмички ток који ће код ученика провоцирати логична решења.

Мелодијске импровизације на задати шекс³

Мелодијска импровизација на задати текст је спонтан начин да се активира музичка машта ученика, а касније, у фази описмењавања, комбинује се и са писменим диктатом (или самодиктатом). Наиме, осим што "компоноују" своју музику, ученици је преносе у нотни текст, тј. записују:

наставник	ученик	наставник	ученик
	могуће решење		могуће решење
			
	наставник	наставник	ученик
	могуће решење	могуће решење	
			

Варирање задате теме⁴

Варирање задате теме, схваћено као школска вежба, такође пружа могућност испољавања музичке инвентивности и развија музичку машту. Варирање задате теме представља активност која је условљена извесним степеном музичке описмењености, и развијеним музичким слухом, па се као облик рада може примењивати у оквиру наставе солфеђа. Пре него што се ученицима постави као задатак варирање основне теме, потребно је да наставник демонстрира појаву варирања, или да интонирањем одговарајућих примера ученици сами открију сличности између појединих делова и почетних тактова теме. Варирање полази од задате теме коју треба променити, тј. варирати, задржавајући њен мелодијски оквир. Варирање може да се реализује и на основу задатог ритмичког модела, уз задржавање основних

³ Radičeva, Dorina, *Uvod u metodiku nastave solfedža*, Novi Sad, 1997.

⁴ Radičeva, Dorina, *Uvod u metodiku nastave solfedža*, Novi Sad, 1997.

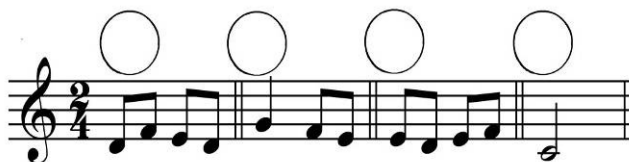
мелодијских карактеристика теме. Израдом више варијација на исту тему развија се машта и инвенитивност ученика у односу на мелодијско кретање.



Самостални рад ученика не значи и самосталност у апсолутном смислу. Код варирања теме према задатом моделу постоји опасност да ученици, попуњавајући тактове одређеним ритмичким трајањима, изгубе из вида мелодијски ток, чиме се цео процес претвара у формалну радњу. Како би се овакве појаве избегле, и имајући у виду да се у радовима ученика често јављају извесна претеривања у ритмичком и мелодијском кретању, потребно је да ученици своје варијације изводе појединачно пред наставником и осталим ученицима, и да их сви заједно саслушају, анализирају и дају своју оцену.

Музички мозаик⁵

Музички мозаик је такође један од начина развијања музичког мишљења код ученика, њиховог осамостаљивања и подстицања на забаву. Од момента када су утврђени тонови тоничног пентакорда, тако да већина ученика може без тешкоћа да отпева једноставну мелодију, дају се ученицима задаци у којима се тражи слагање тактова логичним покретима мелодије. Испуше се задатак од неколико тактова који нису логично поређани. Задатак је да ученици пронађу одговарајуће решење, и да изнад сваког такта напишу одговарајући број који указује на редослед:



⁵ З. М. Васиљевић, *Методика солфеђа*, Београд 1991.

Ребус⁶

Ребус је варијанта музичког мозаика. У њему се изнад тактова уносе бројеви, али се даје низ могућих редоследа који дају логичну мелодију. Овде се од ученика не захтева проналажење решења самим певањем, већ певање исписаног задатка у коме се могу открити нове мелодије.

Закључак

Деца су засигурно најмаштовитији импровизатори. Она приступају импровизацији као испробавању стварности, а то најчешће и најлакше чине кроз игру. Када испробавају, када осматрају, ослушкују, када греше, када успевају, она стварају сазнања о музичком свету кроз импровизациону интеракцију са тим светом. Она тако и уче кроз практичан процес импровизације.

Уопштено гледано, принцип интеракције је нешто без чега сам човек никада не би могао да дође на ниво на којем је данас. Без те интеракције и повратних информација које импровизација проузрокује, без самопосматрања и процене тих повратних информација, без комбиновања закључака и, на крају крајева, покушаја практичне примене свега наведеног, човек никада не би био човек каквим га знамо данас.

Сви ми већ имамо богато знање и искуство које утиче на наш став према импровизацији и према средствима – менталним и физичким – која користимо док импровизујемо. Растемо кроз импровизацију, а када је поље музике у питању – ми смо окружени музиком и звуковима и константно изложени многим основним елементима музичког стварања.

Успешна импровизација зависиће директно од дозвољавања што већем броју размишљања, утисака и закључака да „испливају“, зависиће од наше свести о тим дешавањима и наше жеље да их укључимо директно у процес стварања музике.

Поступак импровизације се врло често одбацује и ради се директно на обесхрабтивању сваког таквог или сличног покушаја. Ово, наравно, није изненађујуће, јер су саме методе које се примењују у музичким школама штетне за импровизационе способности и, уопште, жељу да се тако нешто покуша. То свакако ствара негативну атмосферу за било какав напредан музички израз, а посебно музику која би се базирала на принципу импровизације. У процесу обесхрабтивања назадну улогу игра и музичка индустрија која упорно ради на јачању стереотипа о музици и константно форси-

⁶ З. М. Васиљевић, *Музички буквар*, Београд 2000.

ра жанрове који су, најблаже могуће речено, далеко од било какве креативности.

Када се примарни начин сакупљања информација – а то је практична примена импровизације – овако систематски гуши, то доводи до тога да се већина људи осећа непријатно уз идеју музике која *нема ништа*, и има потешкоћа да примени процес комплетне импровизације.

Када дете уђе у систем институционализованог образовања, њему више није дозвољено да импровизује велики део дана. Покушаји импровизације тада су непожељни и каткад могу да наиђу на врло оштру реакцију околине. Деца и даље имају времена за игру, али овај део дана се у исто време сматра и најмање важним, док је заправо ситуација скроз обрнута; без искуства коришћења нових идеја и њихових примена у пракси, све што деца науче у школи остаје релативно бескорисно и свакако да ће бити заборављено.

Без обзира на то у каквој форми је спроводимо, импровизација нам помаже да повратимо наше природне импровизационе способности. Помаже нам да повежемо наша моментална сазнања и на тим основама градимо нова. Сам процес импровизације се користи да би се истражила музика, а стварање музике се користи да би се објаснила и истражила импровизација. Због тога што овај приступ не зависи ни од једног посебног музичког правца или стила, свако га може користити и то сачињава главну предност практиковања импровизације. Људи који са предрасудама гледају на импровизацију, као једну од највећих замерки истичу реченицу: *То може свако*. Управо у томе и јесте ствар: импровизација постоји да би свако могао да се бави њом.

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 стварања и посматрања музике.

Потпуно је природно, чак врло пожељно, користити импровизацију да бисмо стварали музику и да бисмо је истраживали. Сама чињеница да је импровизација блиска нашем стварању и свест о тој чињеници чине цео процес доста лакшим и интересантнијим. Импровизација нам омогућава да

развијамо наше способности на основама сопственог искуства. На тај начин деца уче док стварају и стварају док уче.

У импровизацији није важно како се наши сопствени избори косе са строгим правилима било ког музичког стила. Морамо увек имати на уму да је импровизација метод за приступ музичкој уметности и за само стварање музике.

Примењивање импровизације на овај начин је велики изазов. Морамо бити довољно флексибилни и дозволити да видимо користи од те практичне примене спонтаног стварања музике. Са децом се мора комуницирати коришћењем свакодневног језика и свакодневних идеја јер импровизирана музика није никаква мистерија, није нешто што у себи садржи неку идеју дубљег значаја или ширег смисла. Она је значајна баш зато што је једноставна и блиска деци, најближша од свих осталих жанрова, праваца, стилова, иако је не можемо сврстати ни у једно.

Сви ови изазови се могу достићи кроз константан рад и константно преиспитивање тог нашег рада у креативној музици.

Литература

Васиљевић, Зорислава, *Методика солфеђа*, ФМУ, 1991.

Васиљевић, Зорислава, *Музички буквар*, Београд, 2000.

Радичева, Дорина, *Методика комплементарне наставе Солфеђа и теорије музике*, Цетиње, 2000.

Радичева, Дорина, *Увод у методу наставе солфеђа*, Нови Сад, 1997.

MA, Jelena Cvetkovic, Faculty of Philosophy in Nis

STIMULATING THE PERFORMING OF MUSIC INVETIVENESS WITH THE YOUNGEST STUDENTS

Abstract: In each of us there is a need for expressing our feelings, thoughts, as well as the state of our spirit, thus, all of us having our own and unique expression. That is the reason why it should be transferred into mutual musical gift, which could be achieved and realised within each individual.

Being musicians and music teachers, we should encourage even those lacking any musical experience, meaning the youngest population, to take part and get a feeling about the image of writing music, the image of 'composing'. The role of music should become more immediate, while the role of music education should be such to give the opportunity for education to all.

Key words: art, musicality, improvisation, children music creativity



Мр Данијела Судзиловски,
Учитељски факултет, Ужице

УДК 37.3::78
37.036

КОМПЛЕКСНО ЕСТЕТСКО ВАСПИТАЊЕ У МУЗИЧКОЈ НАСТАВИ

Апстракт: У раду ће бити речи о задацима уметничког васпитања и образовања деце млађег школског узраста. Појам естетског у музичком васпитању односи се на избор дела за слушање, извођење, а укључује и креативне способности. Правилно одабрани садржаји, који се морају приближити деци, треба да су у функцији неговања естетских вредности. На тај начин ће се умањити могућност утицаја масмедија и њихових селективних садржаја. Музичка настава има тежак задатак да се избори са наметнутим садржајима и да начини прве кораке ка правилном усмерењу. У раду са децом млађег школског узраста учитељ има ту могућност.

Музичка настава, с обзиром на разноврсне могућности, погодна је за комплексно естетско васпитање у корелацији са осталим предметима разредне наставе.

Кључне речи: естетско васпитање, слушање, извођење, креативне способности

Увод

Задатак уметничког васпитања у млађим разредима основне школе је стварање почетних основа на којима би се развијао прави однос према уметнички вредним садржајима. Уметничко расуђивање се састоји од две компоненте: емоционалне и интелектуалне апрецијације. Код мале деце преовлађује прва компонента, односно схватање света и лепог није издиференцирано и чини синкретичну целину. Уметност развија знања, вештине, способности и вољу, а реализује се кроз различите садржаје: цртање, читање, писање, музичке и физичке активности. Музика има могућност да се уклопи у набројане активности и да у корелацији са њима оствари задатке естетског васпитања.

Музичко образовање се може поделити у три категорије: опште, стручно и уметничко. Основна школа има задатак да изгради темељ за општу музичку културу и да кроз њу гради и развија естетске вредности, што представља коначан циљ рада са децом на овом узрасту.

Планско развијање осећајне сфере може се реализовати само у оквиру вежбања на развоју слуха, лепог певања, свирања, креативности и слушања музике.

Деци треба понудити естетске вредности преко којих би стекли навику да посматрају, разликују, чују и учествују у лепом. Дечју пажњу треба усмеравати ка садржајима музике, а паралелно ће се развијати и њихове емоционалне реакције. Потребно је естетске доживљаје прилагођавати карактеристикама одређеног узраста и подићи на ниво у складу са њим. Учитељ мора пажљиво да води тај сазнајни процес тако да не спутава самостално запажање деце, њихову креативност и слободу изражавања, како би остало места дечјој фантазији.

Естетско васпитање у школама се реализује кроз колективно слушање музике или групно певање и свирање. Индивидуални развој се своди на индивидуалну активност у музичким школама, а то није задатак основне школе.

Естетско васпитање и образовање помоћу музике

Комплексност естетског васпитања у музичкој култури огледа се у синтези елемената који чине музичку културу (слушање, певање, свирање, креативност), али и у могућностима компоновања у друге области образовања.

1. Слушање музике

Слушање музике, под утицајем масовних комуникација, углавном се своди на пасивно, необавезно, које ствара звучну опну око слушаоца. У овим околностима нема избора у музици. Углавном се преферира вокално-инструментална музика која пружа у суштини језички доживљај и у том случају се музика своди на илустрацију. Ова музика не тражи вољну, пажљиву концентрацију, јер је слушаочева пажња усмерена на текст.

Задатак слушања музике у основној школи јесте да развија дечју пажњу, да оспособљава самосталност у просуђивању музичких дела и да развија машту. Основни принцип при избору композиције полази од захтева да се креће од једноставних примера. У почетној етапи је најбољи пример учитељево певање или певање и свирање. Те почетне навике се даље развијају слушањем одговарајућих песмица. Пожељно би било слушање већ познатих, али презентованих од стране других извођача. На тај начин се полази од познатог елемента (композиција) ка непознатом (други извођач, друга боја).

Пример за наведено може бити *Ој, за јором* Петра Коњовића. Обрађену и научену песму слушамо у извођењу женског хора и клавира, а онда деца могу чути V руковат Стевана Стојановића Мокрањца у извођењу мешовитог хора.

Већ познату и научену бројалицу *Еци, њеци, њец*, која може имати примену у настави физичког васпитања, слушају и као песму Александра Обрадковића у извођењу дечјег хора уз пратњу клавира. Песме које деца певају: *Где је онај цветићак жути* Перголезија, Брамсову *Усјаванку* (у партитури за хор носи назив *Лаку ноћ*) или Мокрањчев *Ал' је леј овај свећ* могу чути у извођењима дечјег или женског хора.

Почетна тема Слона из *Карневала животиња* Камија Сенс-Санса може се певати на неутралном слогу. Научену тему деца ће са лакоћом препознати у извођењу контрабаса и на тај начин трајно упамтити.



Тема композиције за гитару *Андантиньо ин Ре* Фернанда Сора још један је пример оваквог начина приближавања слушања композиције.

Композицију *Дивљи јахач* Роберта Шумана, коју су слушали у оригиналном извођењу, могу чути и у комбинацији кларинет–клавир. Деци препознавање боје клавира не представља проблем јер је већи број примера из литературе за слушање писан за соло клавир или у комбинацији са другим инструментом. Други је случај са кларинетом, где се, најчешће, његова боја утапа у оркестарски колорит у композицијама које су понуђене деци за слушање. Ова кратка и деци блиска композиција у поменутој комбинацији помаже потпунијем доживљају боје овог инструмента. У решавању истог проблема може послужити и део из свите *Пер Гиниј, Анијрина ијра* Едварда Грига коју изводи сопран и симфонијски оркестар. У првом слушању можемо понудити исту композицију која је прерађена за кларинет и клавир. Осим памћења боје инструмента, деци ће представљати радост и препознавање познате мелодије.

Најбољи начин приближавања слушања музике деци јесте извођење уживо. Са интересовањем ће слушати и пратити извођење својих вршњака. Учитељ би могао да заинтересује ученике свирањем једноставних тема разних композиција које ће ученици слушати у старијим разредима основне школе. Уз мали учитељев труд деца могу запамтити и певати тему из Дворжакове симфоније *Из новој свећи*.



На исти начин се може реализовати и тема из другог става Хајднове симфоније *С ударцем ѿимјана*.



Без обзира на то да ли се реализује путем „живог“ извођења или са насача звука, задатак слушање музике ће се остварити ако деца активно прате и самим тим развијају вољну, пажљиву концентрацију, машту и самосталност у процењивању.

2. Песма

Од садржаја којим се реализује музичка култура доминантно место треба да заузме певање. Осим развијања музичких способности, осећаја за ритам, музичке меморије и гласовних могућности, деца кроз песму доживљавају лепоту музике и припадност колективу, а то је пут ка доживљају инструменталне музике.

Техничка средства масовних комуникација имају снажан утицај и често пружају песме које по литерарним и музичким квалитетима не одговарају узрасту и схватању деце, односно потребама правилног музичког васпитања.

Избор песме мора бити усклађен са узрастним карактеристикама и дидактичко-методичким захтевима. Текст треба да буде носилац васпитне вредности и у складу са дечјим схватањима. Мелодијско-ритмичке карактеристике песме морају бити у складу са могућностима и морају се уводити корак по корак. Када је у питању мелодија, онда се то односи на распон тонова и мелодијске покрете у којима се креће. Често се дешава да не водимо рачуна о дечјим опсезима и да песме излазе из тог оквира. Ово питање је једно од оних у коме учитељи греше. Границе опсега су релативне и учитељ мора да се прилагођава постојећим могућностима разреда.

Песма која не одговара могућностима деце – текстом, ритмичко-мелодијским и формалним захтевима – неће у потпуности остварити образовне захтеве. Узмимо за пример песму *Пролеће у шуми*, из Финске. Мелодијски распон који се креће до d2, и уз захтевне скокове, неће дозволити усвајање песме на адекватан начин. Тешком песмом нећемо допринети развоју музичких способности. Почетак *Светосавске химне* такође, у ритамском погледу, представља проблем за децу у млађим разредима основне школе. У пракси се показало да је овај проблем присутан. Прецизно извођење изостаје јер се на једном слогу певају три тона са пунктираном фигуром на јединици бројања. Са децом на овом узрасту би ово могло бити ре-

шено са две осмине, а обрадом шеснаестина у старијим разредима биће омогућено прецизно извођење. Ово може бити решење, а боље је изостављање певања химне у млађим разредима и свих осталих песама које не одговарају дечјим могућностима. Таквих примера, који су предложени и у уџбеницима, има више. Један од примера је песма *Хвалисави зечеви* А. Обрадовића која је и ритамски и мелодијски изнад нивоа способности деце којој се нуди. Она може да буде добар садржај за слушање, али не и за певање.

Песма треба да буде покретач маште и да кроз музичко-естетске елементе мелодије, ритма, динамике и темпа уведе дете у естетски доживљај. Избор одговарајуће песме уз правилну реализацију и њено укључивање у разне наставне садржаје развијаће естетске вредности код деце.

3. Креативност

Рад на креативним способностима са децом у млађим разредима основне школе углавном је везан за разне ритамске или мелодијске допуњалке. Навешћемо пар примера у којима деца могу да искажу своју креативност и на други начин. У њима се повезују садржаји певања и слушања, или певања и свирања на дечјим музичким инструментима.

Развој креативности кроз певање, а са циљем приближавања слушања Мокрањчевих руковети, може да се реализује кроз комбиновање певаних народних песама. Деца сама "склапају" руковет од три до пет песама које су различите по темпу или врсти такта. Могу бити разне комбинације, нпр. *Зелени се јајодо*, *Лейо ти је рано уранији*, *Дуђе ранке*, *Поранила девојчица* и *Вишњичица род родила*.

Активирање креативних способности може да се реализује на следећи начин: на познати текст песме *Ловац Јоца* Драгана Лукића компонована је лака мелодија. Деци је понуђено да сами одаберу инструменте који звуком одговарају узвицима у тексту. Из нотног текста се види да су на прави начин повезали одговарајуће боје инструмента са текстом.

Бим! Бам! Бам! у - бих ла-ва сам! Так! Так! Так! убих тигра чак!

бубањ штапићи

Трас! Трас! Трас! Неста морски пас! Шкљоца! Шкљоца! Шкљоца! Ја сам ловац Јо - ца!

чинеле кастањете сви заједно

Развој креативности треба неговати и подстицати на разне начине. Рад на овим музичким садржајима од великог је значаја за развој слободе изражавања, маште и фантазије.

4. Веза са осталим предметима

Музика, захваљујући својим разноврсним елементима, има многострану примену у разним васпитно-образовним ситуацијама. Она се може уклопити у наставу српског језика, познавања околине, народне традиције, природе и друштва, ликовне културе и физичког васпитања. Укључивањем звука или музике у реализације садржаја ових предмета деци се пружа нов квалитет који се огледа у богаћењу искуства који се на тај начин стиче, али и давање естетског квалитета неким садржајима.

Могућности уклапања музичких у остале наставне садржаје су велике.

Уз Буквар, учење слова и првих прича, могу се правити разне комбинације укључивања музичких садржаја. Песме за певање или слушање чија се почетна слова поклапају са словима која се обрађују могу да помогну деци у бржем савладавању читања и писања. Ту су бројни примери: за слово "а" песма *Азбука* С. Корунковића, слово „м“ – *Медо* Б. Стефановића; слово „л“ – *Ласте* С. Вукосављевић; слово „р“ – *Рибар* В. Томерлин; „с“ – *Свишца* Б. Станчић, итд.

Од многобројних садржаја из читанки за млађе разреде основне школе који могу бити комплементарни са музичким садржајима поменућемо само неколико. Прича *Добрице Ерића* *Лейтир и геје* може да се тонски обоји композицијом *Лейтир* Едварда Грига или истоименом композицијом Габријела Форте. Мокрањчева *Химна Вуку Караџићу* логично се повезује са текстовима који се на њега односе. Текстови везани за годишња доба, било

да се обрађују на настави природе и друштва или српског језика, могу да се вежу за одговарајућу музику (дечје песме о годишњим добима које могу да се певају или слушају, *Годишња гоба* Вивалдија или Чајковског, *Пролећу* Е. Грига итд). Део Сенс-Сансовог *Карневала* где је аутор падажима изванредно дочарао рику лава може бити тонска илустрација Езопове басне *Лав и миш*.

Деци ће бити интересантније ако се уз обраду наставне јединице Космос у Познавању природе укључи и слушање *Свиће кроз свемир* Александра Обрадовића. Композитор је одговарајућим музичким средствима маштовито дочарао путовање кроз свемир, кроз делове композиције (*Васионски брод*, *Ракејни кувар*, *Сан мале звезде*, *На шајансјивеној планети*) који се веома добро могу уклопити у поменуту наставну тему.

Обрада садржаја који се односе на шуму, животињски свет, електричне појаве у природи и свакодневном животу деци ће бити интересантнија уз музичке примере или ономотопеју звукова повезаних са њима. Кретање и мировање имају пандан у музици – музички ток и паузу. Брзина кретања може да се повеже са темпом у музици – примерима споријих композиција насупрот брзим (Чајковски: *Болесна лујка*, *Нова лујка*; Сен-Санс: *Акваријум*, насупрот Корсаков: *Бумбаров лей*).

Спајањем теорије и уметничког мишљења у обради наставних садржаја помаже се развој интересовања, а преко њега долази до трајних резултата у васпитно-образовном раду. Потребно је, увек где могућности дозвољавају, наставним садржајима дати естетску форму. У раду са децом млађег школског узраста примаран је естетски утицај музике који ће изазвати и оставити траг. Музика је биолошка потреба човека и изванредно средство за подстицање маште и фантазије, као и за естетско уобличавање мисли и осећања.

Примарни задатак комплексног музичког васпитања треба да буде обликовање естетског развоја човекове личности.

Литература

- Ивановић, Мирјана (1997): *Музичка збирка (ог 1. до 4. разрега)*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Krneta, Ljubomir, Potkonjak, Milena i Potkonjak, Nikola (1965): *Pedagogija*, Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika SRS
- Marjanović, Sara (2007): *Tragovima zvuka*, Beograd: Sara Music Art
- Митровић, Даринка (1969): *Савремени проблеми естетског васпитања*, Београд: Завод за издавање уџбеника СРС
- Habermejer, Šarlin (2000): *Prava muzika za vaše dete*, Čačak, Inter Gradex Trade

MA, Danijela Sudzilovski, Education fakulty in Uzice

COMPLEX AESTHETIC EDUCATION IN MUSIC TEACHING

Abstract: This work deals with tasks concerning artistic education and training of younger school-age children. The term of aesthetic in music refers, not only to the choice of works for listening, performance, but also the creative abilities. Well chosen contents, which must be brought closer to children, are to be in the function of cherishing the aesthetic values. In that way, both the influence of mass media and their non-selective contents and make the first steps towards the right direction. A teacher has such a possibility working with younger school-age children.

Different possibilities of contents in music teaching, since they offer great possibilities, are suitable for complex aesthetic education in correlation with other subjects of class teaching.

Key works: aesthetic education, listening, performance



Наташа Вукићевић,
Педагошки факултет, Јагодина

УДК 371.3::78
37.036

ИНТЕНЗИВИРАЊЕ МУЗИЧКОГ ДОЖИВЉАЈА УЧЕНИКА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Резиме: Настава музичке културе у млађим разредима основне школе има важну улогу у развијању музичког слуха, осећаја за ритам, музичке меморије, у неговању и импостацији дечјег гласа, развијању способности активног слушања музике и подстицању дечје креативности. Наведени задаци се остварују кроз неколико области рада које различитим садржајима и активностима, певањем, свирањем, слушањем и стварањем, доприносе подстицању и изражавању музичког доживљаја ученика.

У раду ће бити разматране могућности интензивирања музичког доживљаја у свим областима рада у настави музичке културе.

Кључне речи: музички доживљај, настава музичке културе, области рада

Увод

Иако је дете од свог рођења окружено музиком, Музичка култура у основној школи је први корак, и зато веома важан, у формирању дечјег односа према музичкој уметности, а читав процес музичког васпитања и образовања је усмерен на опажање и схватање музичког дела. Формирање односа према музици је дуготрајан процес који почиње подстицањем музичког доживљаја, музички доживљај утиче на развијање интересовања и љубави према музици, према слушању музике и њеном извођењу, а заинтересовани и мотивисани ученици ће лакше опажати естетске квалитете у музичком делу.

Садржаји програма наставе музичке културе су тако конципирани да буду у функцији приближавања музичке уметности ученицима и подељени у више програмских подручја. Васпитно-образовни циљеви и задаци наставе остварују се кроз сва подручја (области) рада и све три етапе наставног часа јер је на часу музичке културе у разредној настави увек заступљено неколико области. Реализацијом различитих садржаја, у оквиру различитих области, увек је издвојена једна компонента која је доминантна:

- извођењем музичких игара, бројалица, свирањем на ритмичким музичким инструментима се првенствено развија осећај за ритмичко кретање иако се развијају и друге способности ученика,

- на развијање креативности и стваралачких способности ученика најнепосредније утиче дечје музичко стваралаштво
- музичка меморија се развија певањем песама по слуху, вежбама ритмичке меморије у фази пре музичког описмењавања и свим врстама музичког диктата
- стицање нових знања је највише усмерено на усвајање основних музичких појмова у области музичке писмености и сл.

Међутим, постоје заједнички циљеви који се остварују на часовима музичке културе без обзира на то која је област рада заступљена на часу. То је, пре свега, интензивирање музичког доживљаја који представља основу за стварање интересовања за активним бављењем музиком, за развијање естетске личности и формирање музичког укуса који ће утицати на однос васпитаника према уметности уопште.

Слушање музике

У настави музичке културе, музички доживљај се најчешће (погрешно) повезује само са слушањем музике. **Слушање музике** обезбеђује комплекснији, целовитији музички доживљај јер слушајући дело ученици могу да се препусте музици, и циљ слушања музике у разредној настави је првенствено развијање емоционалног и естетског доживљаја. Ученици на основу индивидуалног музичког доживљаја препознају дело при поновном слушању, лакше уочавају елементе музичког израза- темпо, динамику, карактер, извођаче и брже усвајају теоријска знања о композиторима, инструментима, врстама игара, извођачким саставима и др. У односу на то која је компонента доминантна, да ли су се ученици препустили емоционалном доживљају или је у том тренутку наглашена мисаона активност, наилазимо и на два приступа слушању музике, доживљајни и сазнајни.

На изграђивање музичког доживљаја утичемо стварањем атмосфере, припремом ученика за слушање, мотивацијом, избором композиција и методским поступком који примењујемо, а сви наведени елементи су међусобно условљени.

Припрема за слушање музике зависи од избора композиције, од задатка који ћемо поставити ученицима и од артикулације часа. Уколико је слушање музике заступљено у главном делу часа, као средство мотивације ученика у уводном делу најпогодније су драматизације, приче уз примену слика и апликација, али у зависности од узраста ученика може се организовати понављање раније наученог градива или певање научених песама које по тематском садржају и карактеру одговарају композицијама које ће се слушати у главном делу часа. Слушање музике као област рада у настави

музичке културе у млађим разредима основне школе се најчешће реализује у завршном делу часа, због дужине композиција које су предвиђене за слушање у одговарајућем разреду. Композиција коју ученици слушају треба да употпуни музички доживљај песме коју су обрађивали у главном делу, да их опусте како би одморили певачки апарат и тематски заокружи час музичке културе.

Задаци које постављамо ученицима одређују и садржаје који ће имати функцију припреме ученика за слушање, па ће бити потребна другачија мотивација ученика за неки од облика дечјег стваралаштва- изражавање покретом, литерарно и ликовно изражавање, у односу на час Музичке културе када треба да препознају инструменте којима су представљени ликови из музичке бајке *Пећа и вул* Сергеја Прокофјева.

Избор композиција које су препоручене за слушање у млађим разредима основне школе је прилагођен узрасту ученика и могућностима перцепције музичког дела, а учитељ (наставник) би требало да избор композиција прилагоди и индивидуалним музичким способностима ученика у разреду, њиховим интересовањима и претходном музичком искуству. Слушањем вокалних композиција ученици ће лакше схватити уметничку поруку слушаног дела, али је за активно слушање музике и свесно доживљавање (упознавање) музичког дела боље на што ранијем узрасту почети са слушањем инструменталних композиција. Избор композиција је нарочито важан за ликовно и литерарно изражавање под утиском слушане музике. Ученици слушањем вокалних композиција реагују на садржај, не испољавају свој музички доживљај.

Два приступа слушању музике које смо поменули су настала услед појаве да се упоредо са емоционалним доживљајем композиције паралелно одвија и мисаона активност ученика. Један процес је увек доминантан, али су оба присутна, па је погрешно да се у првом и другом разреду музика слуша искључиво глобално. Под глобалним слушањем се подразумева слушање музичког дела у целини ради доживљаја слушане композиције и слободног изражавања музичког доживљаја. Селективно слушање представља слушање композиције по деловима, са унапред постављеним захтевима који се односе на опажање свих елемената музичког израза посебно, препознавање средстава извођења или одређених делова композиције.

Међутим, и приликом селективног слушања музике и уочавања елемената музичког израза (темпо, динамика, карактер), неопходан је целовит музички доживљај на основу кога ученици могу прецизно да одреде да ли се композиција изводи умерено или брзо (у односу на њихов музички доживљај и музичко искуство), да уочавају динамичке промене и нијансирања,

да ли је композиција свечаног карактера или тужна и сл. Наравно, музички доживљај композиције је другачији уколико се слушају две контрастне композиције на истом часу. У том случају, осим утицаја саме музике и претходног музичког искуства, ученици су изложени непосредном деловању друге композиције која појачава дејство једне од изражајних карактеристика (и то оне на основу које смо извршили избор композиција).

Извођење музике- певање, свирање и основе музичке писмености

Централно место и основу целокупног васпитно-образовног рада у млађим разредима представља *певање песама*. Певањем песама ученици развијају своје музичке способности, обогаћују свој емотивни и естетски доживљај музике, развијају своје креативне способности, стичу нова знања, креирају однос према вредним уметничким остварењима.

Избор песама се врши испуњавањем општих дидактичких, методских и музичких захтева и утиче на музички доживљај ученика. Зато је веома важно да песме буду:

- прилагођене психофизичком узрасту ученика,
- прилагођене индивидуалним музичким способностима, музичким предзнањима и гласовним могућностима ученика
- васпитног карактера, да развијају естетски укус ученика, да имају уметничку и васпитну вредност
- да тематика и садржај песме одговара узрасту и средини
- да ритам буде једноставан и мелодија без великих скокова, певљива, усаглашена са акцентуацијом у тексту и др.

Уколико се песма обрађује по слуху, примењује се следећи методски поступак:

1. учење текста- изражајно читање је припрема за музички доживљај
2. музички доживљај песме- слушање песме да би доживљај био снажнији и интензивнији
3. обрада песме по деловима (фразама) и спајање у целину
4. изражајно дотеривање песме – рад на интензивирању музичког доживљаја истицањем уметничких елемената песме.

Певање као облик активног музицирања подстиче музички и емоционални доживљај јер ученици на веселу песме реагују полетно, одлучна изазива снагу и покрет, сетна и нежна смирује и сл. Музички доживљај подразумева и уживање у музичком делу.

Потребно је обратити пажњу не само на коректно певање мелодије и тачан изговор текста (што не значи да то није важно, већ да се подразумева), већ на естетске елементе: да песму интерпретирају у одговарајућем темпу, са одређеним динамичким нијансирањем, чисто изговарајући текст (јасан и правилан изговор), са правилним наглашавањем слогова и фразирањем.

Изражајна интерпретација подстиче музички доживљај ученика, па различита интерпретација песме, између осталог, настаје услед различитог доживљаја. Често се на часу обраде песме по слуху занемарује последњи сегмент методског поступка – изражајно дотеривање песме, у случају када због лоше артикулације часа нема довољно времена или се изражајно дотеривање песме поистовети са применом групног и индивидуалног облика рада. Певање песме по групама и појединачно свакако треба примењивати, али након што сви ученици лепо и правилно науче текст, ритам и мелодију песме.

Само лепим и изражајним певањем ученици обогаћују свој музички доживљај.

Други начин обраде песме у млађим разредима основне школе, обрада песме из нотног текста, почиње слушањем и доживљајем песме. Није погрешно да ученици музички доживљај песме имају тек када песму науче, у току и после изражајног дотеривања песме, а поступци који претходе подстичу музички доживљај. Слушање песме у целини, пре обраде нотног текста, може неповољно да утиче на мотивацију и активност ученика који су ритам и мелодију делимично упамтили. Изузетак чине песме које због карактеристичног мотива, предтакта, брзог темпа и дужине није могуће упамтити након првог слушања и слушање песме на почетку олакшава процес усвајања песме из нотног текста, нпр.: *Мајарац и кукавица*, *На слово*, *на слово*, *Вивак*.

Свесна активност ученика доприноси интензивирању музичког доживљаја, па је то још један од разлога због чега методски поступак обраде песме из нотног текста треба почети анализом нотног записа.

По препоруци већине истакнутих методичара у наставној пракси се ustalio следећи методски поступак обраде песме из нотног текста:

1. Слушање песме у наставниковом извођењу- музички доживљај песме
2. Анализа нотног текста
3. Извођење ритма песме на неутрални слог ЛА са тактирањем
4. Читање имена нота солмизацијом
 - а) у слободном ритму

- б) у одговарајућем ритму- парлато са тактирањем
- 5. Певање мелодије песме солмизацијом
 - а) у слободном ритму
 - б) у одговарајућем ритму са тактирањем
- 6. Певање мелодијена неутрални слог ЛА
- 7. Певање мелодије и текста песме
- 8. Изражајно дотеривање песме.

Поједини поступци се, у одређеним случајевима, могу изоставити приликом обраде песме, што зависи од музичких способности ученика, од њихових предзнања, узраста ученика (да ли се песма обрађује у трећем или четвртог разреду када су ученици већ навикнути на устаљен редослед активности при обради песме из нотног текста), од мелодијских захтева, дужине песме и др. Уколико је песма једноставна по структури и садржају, могу се изоставити читање имена нота солмизацијом у слободном ритму и одмах прећи на парлато, као и певање песме солмизацијом у слободном ритму. Песма се одмах може отпевати солмизацијом у ритму са тактирањем.

Музички доживљај песме повољно утиче и на развијање музичке меморије јер ученици дуже памте нешто што им се допало и у чему су уживали и активно учествовали.

Свирање на гечјим музичким инструменћима, иако у пракси недовољно заступљено, од великог је значаја за развој осећаја за ритмичко и мелодијско кретање. Поред тога, као облааст рада у настави музичке културе, свирање је веома занимљиво ученицима, а нарочито се препоручује на часовима утврђивања песама по слуху и из нотног текста, када треба додатно мотивисати музикалније ученике. Истовремено, свирање делује подстицајно за остале ученике чије способности не долазе до изражаја приликом вокалног репродуковања. Хармонска пратња на мелодијским и ритмичка на ритмичким инструментима интензивира музички доживљај песме коју ученици певају.

Основе музичке писменосћи у разредној настави су ограничене само на усвајање основних појмова неопходних за извођење музике певањем, свирањем и то на основу претходних звучних искустава, звучних представа и музичког доживљаја.

Уколико са разумевањем слуша и доживљава музику, више ће волети ову уметност. Без разумевања нема ни свесне активности ученика која је један од примарних задатака наставе музичке културе. Иако се на овом узрасту ученика музичка писменост односи само на елементарне појмове,

веће знање и боље разумевање воде већој способности доживљавања онога што се слуша и посредно утичу на музички доживљај.

Музичке игре и дечје музичко стваралаштво

Музичке игре доприносе развоју говорних, музичких и моторичких способности јер подразумевају лепо певање, повезивање музике и покрета и складно извођење покрета које развија естетске критеријуме. Извођење појединих врста музичких игара је изражавање музичког доживљаја покретом (игре уз инструменталну пратњу), пантомимом, глумом (музичке драматизације) и приликом реализације игара посебно треба обратити пажњу на поштовање и музичких и играчких захтева. Наставник у току извођења игре, када ученици првенствено воде рачуна о правилима игре, корацима и другим играчким захтевима, мора подсетити ученике да обрате пажњу на лепо и изражајно певање како би се остварила координација свих елемената музичке игре.

У настави музичке културе, поред слушања музике, дечје стваралаштво је најпогоднија област рада у којој ученици могу да искажу музички доживљај. Кроз разне облике стваралаштва подстичемо музичку машту, развој музичког мишљења и креативности ученика, а сва дела настала у процесу стваралачког ангажовања ученика имају велики педагошки значај. *Дечје музичко стваралаштво* је слободно изражавање музичког доживљаја и стварање под утиском музичког дела. Неки од облика стваралаштва представљају музички доживљај изражен средствима других уметности, као што су ликовно и литерарно изражавање под утиском слушане музике, о чему је већ било речи. Остали облици дечјег музичког стваралаштва се ослањају на претходна музичка искуства. Ученик мора имати комплетан музички доживљај дечје песме, развијен осећај за каденцирање, мелодијску линију, да би успешно дописао тонове у мелодијској допуњалци, да би осмислио мелодију на задати текст или компоновао дечју песму.

Изражавање музичког доживљаја не треба да буде тумачење садржаја музичког дела речима, цртежом, сликом, већ изношење унутрашњег, емотивног доживљаја које је музика покренула код ученика. Музички доживљај не може бити погрешан или добар, квалитетан или неквалитетан, доживљај је индивидуалан и јединствен а подстицање доживљаја је неопходно у процесу оспособљавања ученика за схватање уметничког дела и разумевање порука које музика у себи садржи.

Уместо закључка

На различите реакције на музички садржај утиче сама музика са својим елементима музичког израза, али и искуство, пол, узраст, карактеристике личности, социјални чиниоци.

Детету треба што раније обезбедити различита музичка искуства неопходна за даљи музички развој, а то ћемо обезбедити обликовањем навике слушања музике, подстицањем слободног музичког изражавања и неговањем способности естетског процењивања музичког дела. Рани музички доживљаји су важни за обогаћивање и мењање афективног реаговања на музику, а како је афективна реакција, заједно са перцептивним, сазнајним, вокалним и психомоторним развојем једна од компоненти музичког развоја и како музички и општи развој детета теку упоредо, очигледан ја значај музичког доживљаја и рада на интензивирању музичког доживљаја у настави музичке културе.

Литература

- Братић, Т., Љ. Филиповић (2001): *Музичка култура у разредној настави*, Учитељски факултет у Јагодини, Факултет уметности у Приштини, Јагодина-Приштина
- Мирковић- Радош, К. (1996): *Психологија музике*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Пожгај, Ј. (1988): *Методика наставе гласбене културе у основној школи*, Школска књига, Загреб
- Стојановић, Г. (1996): *Настава музичке културе од 1. до 4. разреда основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Natasa Vukicevic, Faculty of Education , Jagodina

INTENSIFYING MUSICAL EXPERIENCE WITH STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING MUSIC

Summary: Teaching music to young learners in primary school has the important role in the development of a musical sense of hearing, feelings for the rhythm, musical memory, nurturing and impastation of children voice, development of the active listening of the musical contents and developing of children creativity. The mentioned tasks can be realised through several areas of working with different contents such as singing, playing an instrument, listening and creating, and those tasks provide enabling and expressing of the musical experience of students as well.

In this paper we will consider the possibilities of the intense musical experience in all music teaching areas.

Key words: music experience, teaching music art, working areas



Јелена Гркић,
Педагошки факултет, Јагодина

УДК 784.1.087.62/.67
784.9
37.036:78

МУЗИЧКИ СЛУХ

Резиме: Музички слух је истраживан од стране многих научника који су на основу добијених резултата истраживања покушали да што прецизније дефинишу овај појам, као и два аспекта у којима музички слух може да се јави: апсолутни слух и релативни слух. Апсолутни слух није неопходан за успешно бављење музиком, нити је битан услов музикалности, али особе које поседују апсолутни слух имају одређене предности које су обичном слушаоцу непознате. Међутим, релативни слух се вежбањем може толико развити и усавршити да ни у ком погледу не заостаје за апсолутним слухом.

Кључне речи: музички слух, апсолутни слух, релативни слух, певање песама, слушање музике, хорско певање

Увод

Музички слух представља способност да се разликују, памте и препознају акустичко-музички односи, за разлику од слушне функције коју наш чулни орган врши у свакодневној функцији, као и способност придавања одређеног музичког значења одслушаном звуку и као такав је научена функција, за разлику од немудичког слуха који је урођен. Стицање интонативне вештине, односно музичких појмова подразумева и постојање музичког слуха, али треба имати у виду да музички слух није само претпоставка, већ и резултат тог процеса. По речима Рубинштајна, музички слух је веома комплексна појава која је историјски условљена и врло различита од биолошког слуха који имају, на пример, животиње. Током развоја музичке свести она се развијала и мењала. Та промена се може пратити хронолошки, при чему се може уочити како је музички слух пролазио кроз фазе.

Два су осовна аспекта у којима може да се јави музички слух: апсолутни и релативни.

Апсолутни слух

Апсолутни слух је способност да се, без коришћења музичких инструмената, препозна и именује одређени музички тон, као и да се захтевани тон изведе. На пример, особа која има апсолутни слух може да препозна и именује

одеђени тон одсвиран на неком инструменту, а да при том није погледала који је тон одсвиран и није чула неки други познати тон. Често таква особа може и да репродукује задати тон, на пример, певањем или звиждањем.

Апсолутна тонска свест, апсолутно тонско памћење, трајно памћење висине тона, савршен слух, апсолутни осећај за тон – неки су од израза који се користе за ову врсту способности. Међутим, најчешће се користи термин „апсолутни слух“ због краткоће и једноставности. Али при дефинисању апсолутног слуха треба имати у виду да се не мисли на ступањ савршенства слуха, него на усмерење одређене слушне функције на такозване апсолутне висине тона.

Истраживања апсолутног слуха почеле су осамдесетих година деветнаестог века. Прво истраживање извршио је Карл Штумф¹ (C. Stumpf) који је испитивао свој слух и слух још тројице музичара. Овим испитивањем указао је на неке карактеристике апсолутног слуха које су у каснијим истраживањима потврђене. Штумф је, пре свега, дошао до закључка да апсолутни слух не значи потпуну сигурност у препознавању тонова.

Даља истраживања доносе разноврсне закључке о овој специфичној музичкој способности, као на пример да способност препознавања апсолутне висине не мора бити повезана и са способношћу интонирања, односно репродукције задатог тона – Јоханес вон Крис (Johanes von Kries). Међутим, свако истраживање покушава да одговори на многа питања везана за апсолутни слух: да ли је то посебна способност или је изузетно развијена способност разликовања висине тонова, да ли је апсолутни слух урођен или стечен, да ли постоје и које су разлике међу особама које поседују апсолутни слух, постоје ли различити типови апсолутног слуха итд.

Резултати истраживања готово свих аутора своде се на сличне закључке:² особе које поседују апсолутни слух нису непогрешиве; с обзиром на то да су испитивања извођена у сва три тонска регистра (ниски, средњи и високи), дошло се до закључка да су апсолутни слушачи најсигурнији у средњем регистру, а најчешћа грешка коју праве особе са овом музичком способношћу је полустепен; немају сви апсолутни слушачи способност репродукције задатог тона.³ Друге грешке су биле веома ретке и грешака већих од тритонуса није било. Најбоље резултате средње тонске регије Штумф објашњава њеном најве-

¹ Карл Штумф је имао апсолутни слух, као и многи други истраживачи ове музичке способности.

² Закључке до којих је дошао Штумф у првом истраживању апсолутног слуха потврђује и Вајнерт у свом истраживању извршеном на 22 апсолутна слушача у раздобљу од 10. до 64. Године, 1928. године.

³ Од 22 Вајнертова испитаника, 14 је било способно да изведе задати тон, а 7 их је могло препознати али не и извести. Један испитаник је понекад могао а понекад није могао да продукује одређени тон.

ћом употребљивошћу у музици и тиме што је она, због тога, највише позната. Међутим, Штумф истиче да би своју сигурност разликовања тонова у изрази-то екстремно високом или ниском регистру могао вежбом толико поправити да буде једнака средњем регистру.⁴

Категоризација апсолутних слухиста направљена је на основу истражи-ваа која су показала да се ове особе међусобно разликују. У прву категори-ју спадају активни апсолутни слухисти који имају способност да одреде и самостално изведу задати тон певањем. Другу категорију представљају па-сивни апсолутни слухисти који одређени тон могу само да препознају, али не и да га репродукују.

Треба истаћи и да беле дирке на клавиру (тонови C-dug лествице) лак-ше препознају него друге. Што се тиче инструмената, предност се даје кла-виру, а затим виолини, дрвеним дувачима, лименим дувачима, гласу, зву-ковима звона и стакла (неки апсолутни слухисти имају способност да од-реде апсолутне висине које не производе музички инструменти, на пример: аутомобила, усисивача, вентилатора, локомотиве итд.). Апсолутни слух може бити зависан и од боје. Има апсолутних слухиста који препознају то-нове само на једном инструменту.

Да ли је апсолутни слух урођен или стечен? Ово питање поставља се већ деценијама и предмет је истраживања свих аутора студија о апсолут-ном слуху. Ставови су, наравно, различити и јасно су се издвојила два ми-шљења: једни сматрају да је апсолутни слух урођена способност и генетски условљен, а други мисле да се апслутни слух може стећи и научити упор-ном вежбом.

Према ранијим истраживањима, већина аутора подржава мишљење да се апсолутни слух може стећи и зато се посебно наглашава важност учења музике још од најранијег детињства. Апсолутни слух је могуће развити са-мо ако учење почне у право време, а то значи што је раније моуће. Међу слепим особама постоји велики проценат апсолутних слухиста, што такође потврђује хипотезу да урођеност није једини фактор апсолутог слуха.

Према најновијим истраживањима која још увек трају, а спроводе га научници из Америке (Универзитет у Калифорнији, Сан Франциско), за проучавање апсолутног слуха пре свега треба пронаћи одговарајуће особе. Испитаници су најпре полазили кроз тест способности распознавања сваке ноте појединачно, без низа других нота помоћу којих би лакше одредили њено место у лествици.⁵ Према досадашњим резултатима, истраживање,

⁴ Павел, Р.: *Психолошке основе интонације и ритма*, Музичка академија Загреб, 1982, стр. 41.

⁵ Текст А. Незировић, www.glasistre.hr

које је извршено на преко две хиљаде испитаника у раздобљу од осам до седамдесет година, показује да апсолутни слух човек или има или нема. Студија је показала да вероватно постоји генетска предиспозиција за апсолутни слух који се усавршава помоћу музичког вежбања од раног детињства. „Апсолутни слух готово сигурно захтева изложеност музици у најранијем добу и барем елементарно познавање музичких појмова“.⁶ Без обзира на то што ова студија иде путем откривања музичког гена одговорног за апсолутни слух, истиче се да није све у рукама природе. Средина у којој се особа развија веома је битна, али ако се урођени таленат не препозна на време и не развија уз помоћ вежбања, постоји могућност да таква особа не усаврши апсолутни слух.

Апсолутни слух није неопходан за успешно бављење музиком⁷, нити је битан услов музикалности. Са друге стране, особе које поседују апсолутни слух имају одређене предности које су обичном слушаоцу непознате. Истраживачи наводе да је то корисна способност пре свега за диригенте, виолинисте, као и за певаче. Нарочито је користан при певању *prima vista* зато што помаже у прецизној интонацији. Затим, при слушању музике, јер тако дело може боље да се разуме, мада апсолутни слух може и да оптерети, измори и смета уживању.⁸ Неки, са друге стране, и не обраћају пажњу на своју неубичајену способност.⁹ Али, апсолутни слух није предуслов за естетско уживање у музици. Свако може да ужива слушајући музичко дело, без обзира да ли има апсолутни слух или не.

Један од свакако најпознатијих композитора у историји музике који је имао апсолутни слух био је Волфганг Амадеус Моцарт. Међутим, треба поменути и личности које су имале савршен слух, а опет нису толико познате ширем аудиторијуму. Један од њих је био Константин Сарацев (1900-1942), руски композитор¹⁰ који је, сем свирања свих инструмената, знао тоналност свих звона московских и подмосковских цркава, а било је 274 цркава са око 4000 звона.¹¹ Како М. Узелац наводи, Сарацев је имао неве-

⁶ А. Незировић, оп. цит.

⁷ Апсолутни слух нису имали Шуман, Чајковски, Вебер, Брукнер, Вагнер, Стравински и много других композитора, а опет су створили врхунска музичка дела.

⁸ Неки од испитаника су одговорили: „Ја сам једном покушао слушати увод у *Тристана*, и то ме је толико изморило да сам заспао“, „Понекад пратим, али ми омета уживање“. Павел, Р., оп. цит., стр 56

⁹ „Ја слушам као да немам апсолутни слух“, „Не пратим свесно, него се догађа само по себи, као речи код читања“, Павел, Р., оп. цит., стр. 57

¹⁰ Константин Сарацев је са једанаест година уписао припремну годину на Московском конзерваторијуму

¹¹ Узелац, М.: *Horror musicae vacui (Requiem za muziku i muzičare XX veka)*, Вршац, 2006., стр. 49

роватан слух, непознат у историји музике. Многи научници су потврдили да је имао способност да у октави чује 1701 звук и сви људи, све ствари и предмети имали су одређен звук који је он могао јасно да дефинише.¹² Сарачев је истицао да сваки тон октаве има 243 звука, а цела октава 1701 звук. Веровао је да ће га у будућем времену боље разумети, јер у оном у ком је он живео нико није могао да чује оно што он чује. Звоно је било главни објекат његовог музичког стварања. Сматрао је да најбоље одаје звуке који постоје у природи. Други инструменти немају такву могућност.

Поседовање и вредност апсолутног слуха за бављење музиком може бити за неког веома значајно и неопходно, за неког корисно, а опет, за неког, сасвим неважно и небитно. Ипак, без обзира на то ко какво мишљење заступа, за успешну музичку активност неопходан је релативни слух.

Релативни слух

Већина психолога који се баве проучавањем музикалности и музичких способности пресудну улогу даје релативном, а не апсолутном слуху. О томе сведочи и чињеница да испитивање апсолутног слуха није укључено ни у један тест музикалности. Апсолутни слух, као што је већ напоменуто, доноси неке предности, врло је користан елемент музикалности, али није неопходан.

Релативни слух је, као и апсолутни, истраживан од стране многих научника који су на основу добијених резултата истраживања покушали да што прецизније дефинишу појам релативног слуха. Већина испитивања је долазила до закључка да одлучујућу улогу у релативном слуху игра схватање интервала као основне музичке творевине. Смисао за интервале је специфична музичка способност која се може сматрати веома поузданим критеријумом музикалности. Слаб смисао за интервале или чак непостојање тог смисла умањује или онемогућује схватање музике и естетски доживљај. Са друге стране, неки аутори сматрају да способност да се задати интервал исправно именује или понови певањем, не означава у потпуности релативни слух јер у њега улази и хармонски слух који није само примена интервалског слуха у вишегласју. На пример, дурски и молски трозвук се не разликују тако што се врши свесна анализа терци, већ се разликују као целокупно сазвучје. Ипак, без релативног слуха нема мелодије, нема хармоније, нема тоналитета; у крајњој линији све почива на релативном слуху. Рела-

¹² Захваљујући Анастасији Цветајевој, сестри песникиње Марине Цветајеве, која је написала књигу о Константину Сарачеву *Московски звонар*, ретко ко би данас нешто знао о овом композитору натприродног слуха, Узелац, М.: *Horror musicae vacui (Requiem za muziku i muzičare XX veka)*, оп. цит., стр. 48

тивни слух, уствари, представља способност препознавања, одређивања и извођења интервала, мелодија, хармонија, тонских родова, тоналитета, модулација. Ову способност може изградити свака особа вежбањем.

Развој музичког слуха код деце

Дете почиње да опажа свет око себе од најранијег детињства и већ тада је способно да разликује тонове по њиховој висини и јачини. Данас се веома велики број деце још од најранијег детињства васпитава у предшколским установама и њихово најраније музичко образовање зависи и од ангажовања и заинтересованости васпитача. Деца у млађој групи (3–4 године) имају још неразвијен слух и зато на почетку припремног периода треба што више пажње посветити томе да игре и друге дечије активности буду усмерене ка развијању музичког слуха. За овај период су карактеристичне такозване игре тишине, затим игре имитирања гласова других животиња, игре за увежбавање дисања. Певање песама код овако мале деце уствари и није право певање, више личи на неку врсту говора или рецитовања на истом тону, јер нису у стању да репродукују мелодију са тоновима разних висина. Да би се дечји глас правилно развио треба га најпре поставити помоћу разних игара на истом тону (на пример, певање кратких реченица или стихова). Временом се постепено проширује обим дечјег гласа и правилним систематским радом може се постићи интонативно чисто певање. Развијању музичког слуха доприноси и слушање музике, које је оријентисано на вокалну музику у извођењу васпитача, слушањем снимљених дечијих песама и инструменталних композиција програмског карактера.

Деци млађе групе одговарају најједноставније кратке песме у распону кварте, а касније се тај обим проширује на интервал квинте. Говорни апарат у овом периоду још увек није развијен, као и слух, и зато би најбоље било да у првим месецима више слушају музику него да певају. Врло је битно да васпитач што више пева деци.

Настава музичке кulture у првим годинама школовања надовезује се на искуства која су деца стекла у предшколско доба. Један од основних задатака наставе музике је развијање слуха деце. Активним слушањем музичких дела, певањем и свирањем развија се музички слух.¹³ При одабиру песме, сем примерености узрасту, треба обратити пажњу да буду мелодијски лаке, певљиве и строфичне. С обзиром на то да деца у првом, другом и трећем разреду основне школе углавном певају песмице по слуху, треба се

¹³ Буквић, И.: *Методика наставе музичкој васпитања*, Завод за уџбенике и наставна средства – Београд, 1989., стр. 16-17

посветити и развоју дечјег гласа, интонацији и изговору. У процесу рада на развијању музичког слуха важну улогу има и рад на постављању тонских висина, које подразумева фиксирање тонских висина у свести ученика и успостављање одговарајућег односа међу њима. У ту сврху користи се певање песама-модела који се уче методом учења песама по слуху и веома је важно издвајање почетног тона (иницијалиса). Често понављање модела омогућује трајно запамћивање иницијалиса, као и њихову примену и препознавање у другим песмама.

Хор као ваннаставна активност пружа још једну могућност за развој дечјег слуха. Хорско певање, између осталог, развија мелодијски и хармонски слух. Међутим, чланови хора не могу бити сва деца, већ само она која поседују одређене музичке способности. Велики број деце не опажа тонове по висини и због слабог слуха не прави разлику између ниских и високих тонова. Зато се таква деца не бирају за чланове хора јер „кваре“ песму и отежавају учење песме. Из тог разлога је веома важно постојање разредних хорова. Деца са слабијим слухом свакако неће моћи да иду у корак са другом децом, али како да развијају слух ако им се забрани певање? Веома је погрешно рећи детету да не зна да пева. Тако се ствара аверзија према певању, деца се повлаче и не желе да учествују у учењу песме. Свако дете може да напредује ако му се пружи прилика да пева у складу са својим могућностима. Певање у разредном хору има задатак да помогне развоју сваког појединца у границама њихових способности. Децу са слабијим слухом треба распоређивати поред деце са изразитим слухом. На тај начин им се помаже да сигурније и боље опажају, а затим и изведу одређену мелодију. Треба их чешће обилазити, послушкивати и исправљати, при чему треба бити посебно обазрив, јер се таква деца брзо деморалишу и изгубе вољу за певањем. Наравно, приликом исправљања треба бити стрпљив, смирен и без нервозног реаговања, пошто то застрашује и обесхрабрује децу. Само стрпљивим радом могу се открити узроци грешака и лакше отклонити.

Врло често се упоређују особе које имају апсолутни слух са онима који имају добро развијен релативни слух. Предност се увек даје особама са релативним слухом зато што се релативни слух вежбањем може толико развити и усавршити да ни у ком погледу не заостаје за апсолутним слухом.

Складно и култивисано певање утиче на дете да постане сензибилно и умерено у говору. Певањем и свирањем дечјих песама, као и слушањем музике, развија се музички слух, али исто тако и друге музичке способности, осећај за ритам, музичко памћење и гласовне могућности деце.

Литература

- Братић, Томислав (2001), *Музичка култура у разредној настави*, Учитељски факултет у Јагодини, Факултет уметности у Приштини
- Васиљевић, Зорислава (2000), *Методика музичке писмености*, Београд
- Ивановић, Мирјана (1981), *Методика наставе музичкој васпитања у основној школи*, Нота, Књажевац
- Којов-Буквић, Ирена (1989), *Методика наставе музичкој васпитања*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Манастериотти, Вишња (1979), *Зборник њјесама и игра за дјецу*, Школска књига, Загреб
- Незировић, А., текст објављен на сајту www.glasistre.hr
- Павел, Ројко (1982), *Психолошке основе интонације и ритма*, Музичка академија, Загреб
- Ракијаш, Бранко (1965), *Пјесма и игра*, Школска књига, Загреб
- Станчић, Божидар – Драгић, Александар (1970), *Мале музичке радосице*, Нота, Књажевац
- Стевановић, Божидар (1964), *Песме за предшколску децу*, Завод за издавање уџбеника, Београд
- Стојановић, Гордана (1996), *Настава музичке културе од I до IV разреда основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Стоковић, Петар (1988), *Настава музичке културе од I до IV разреда основне школе*, Нота, Књажевац, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Узелац, Милан (2006), *Horror musicae vacui (Requiem за музiku и музичаре XX века*, Вршац
- Хаднађев, Мирко (1971), *Ог аугиције до концерта*, Културни центар, Нови Сад
- Хиба, Надежда (1986), *Музика за најмлађе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд

Jelena Grkic, Faculty of Education, Jagodina

MUSICAL SENSE OF HEARING

Summary: The musical hearing was the subject of research by many scientists which tried to define this term according to some data they got. They also wanted to define two aspects of a possible musical hearing that is the absolute hearing and the relative hearing. The absolute hearing is not necessary for the successful engaging in music nor is it an important condition for the musicality. On the other hand, persons that possess the absolute hearing have some advantages that are unknown to a simple listener. However, the relative hearing can be developed and mastered in time that it can be almost the same as the absolute hearing.

Key words: musical hearing, absolute hearing, relative hearing, singing songs, listening to music, singing in a choir



Ивана Милић,
Педагошки факултет, Јагодина

УДК 37.036:78
781.62

УМЕТНОСТ ИГРЕ И ИГРА КАО ОСНОВНИ ВИД ИЗРАЖАВАЊА, РАЗВОЈА И ВАСПИТАЊА ДЕЦЕ

Апстракт: Покрет је основа која, уобличена равномерним понављањем у ритму, а касније употпуњена мелодијом, па чак и текстом, прераста у игру.

Музичке игре, као део музичког образовања деце, веома су значајне, јер се њиховим извођењем развијају музичке способности, *осећај за ритам*, развија се и проширује обим дечјег гласа, осећај за лепо и изражајно певање у одређеном темпу и са одређеном динамиком, музичка меморија, деца се уче активном слушању и доживљавању музике као и њеном изражавању кроз покрет.

Постоји велики број дечјих игара које се изводе на часовима музичке културе, али према намени и основном циљу оне се деле на: игре са певањем, дидактичке музичке игре, игре уз инструменталну пратњу, дечје народне игре и музичке драматизације.

Посебно ће бити истакнуте народне музичке игре, јер су због својих једноставних садржаја, мелодија и ритмова, који су деци урођени зато што су са њиховог поднебља, приступачније ученицима и више им "леже", а и интересантније су им, јер је њихово извођење често повезано и са адекватним облачењем народне ношње или је праћено свирањем на инструментима, што код ученика буди додатну мотивацију.

Деца ће на тај начин научити оно што је лепо у музици, формираће свој музички укус, стећи ће естетске норме, не слутећи да ће несвесно, кроз игру, ући у свет уметности.

Деца ће научити да воле и цене музику и уметност уопште, а нека ће ангажовањем у културно-уметничким друштвима, плесним школама, балетским или музичким школама, постати активни чланови и љубитељи игре и уметности.

Морамо бити свесни да ће и ангажовање учитеља бити од пресудног значаја, јер од његове мотивације, пропраћене очигледним средствима, његовог труда и енергије коју пренесе на ученике, наравно и од стручности, зависити успешност извођења игре као и формирање целовите дечје личности.

Кључне речи: Покрет, ритам, игра, музика, музичка култура, васпитање.

Увод

*Игра је одувек била саставни део дејетовој живоји.
Иако се начин живоји током друшћивеној развоја
мењао, игра је остала саставни део дејетове акци-
вноји и у новим друшћивеним условима...
...Игра је дејетова живојина пошребана...*

(Иван Толичић)

Игра је својствена сваком здравом детету, као део слободних активности, доноси му прве животне радости, сазнања и омогућава да учи уз задовољство. Функција, форме и садржаји игара су у складу са материјалним и социјалним условима живота, а најбитнија функција јој је да децу припреми за стварне догађаје и живот.

Још од рођења, дете нам одређеним, ритмизованим покретима руку, ногу и главе, даје до знања да је то његов најспонтанији начин изражавања.

Појам музичке игре открива нам такву врсту игара где је покретач и носилац свих радњи у игри *музичка мисао*. Кроз музичке игре деца развијају свој интелект, обогаћују психички живот, развијају покрете као значајне функције организма. Игре доприносе естетском и моралном васпитању, као и развоју многих особина и способности, како оних неопходних у свакодневном животу, тако и музичких. При свему томе деца задовољавају своју потребу за кретањем и игром.

У почетним фазама рада на музичким играма, у нижем узрасту, настоји се да се код деце развије вештина и координација покрета, што и јесте вредност музичких игара, да се кроз њих развијају способности деце да покретима изразе музику. Ако деца пажљиво слушају музику, осете њене пулсације, њихови покрети биће у складу са њом и проистацаће из музике, биће складни и ритмични.

Одрастање детета подразумева и сложеније захтеве у играма. Уз игре које се изводе са певањем текста, деца проширују знања о природи, околини, крају у којем живе и традицији.

Игре подстичу децу на изражавање осећања и доживљаја покретом, на пантомимичко изражавање, онај вид дечјег стваралаштва који, чини се, данас у време компјутерских игрица није близак савременом детету. На тај начин, кроз игру, деца развијају своју креативност и постају активни учесници света уметности.

Постанак и порекло игре

Покрет је основа која, уобличена равномерним понављањем, у ритму, а касније употпуњена мелодијом, па чак и текстом, прераста у игру. Истраживањима музиколога дошло је до неких претпоставки да игра и музика имају заједничко порекло. Још од првобитних људских заједница игра је присутна у свакидашњем животу.

Тада је имала магијски, тј. религијски карактер, и људи су веровали да им може помоћи у деловању на спољни свет. Централна личност био је врач који је преобучен у животиње изводио одређене ритуале (покрете праћене музиком). Ритмично понављање истих покрета ногу и руку, кретање мелодије од најдубљих до високих тонова, па чак и до крикова, и убрзавање ритма производило је падање у транс, а дејство на спољни свет самим тим би било ефективније и ефикасније. Народи Египта, Кине, Индије, Грчке, Рима музици и игри су придавали посебно место у друштвеном животу. Грци су неговали лепоту тела, али и лепоту духа, па су игра и музика ту имале значајну улогу. Покрети ногу су повезивани са покретима руку, изводили су се скокови са ударањем ноге о ногу или без тога и сл.

Улога игре се током друштвеног развоја мењала, али упркос тим променама она је остала део активности и у новим друштвеним условима, а њен значај није опао.

С обзиром на то да игра настаје у колективу и да имитира кружно кретање звезда око Земље (по античким писцима Платону и Лукијану), можемо закључити да је најстарији тип колективне игре коло. У грчкој трагедији хор (који је представљао глас народа) био је кружно постављен, у средњем веку једна врста игре изводила се у затвореном кругу око дрвета бреста, липе или неке централне личности у левом ђаволовом смеру (два корака улево, један удесно), итд.

Игра је имала и васпитну улогу, јер се отменост младића у средњем веку огледала по умећу у игри; лепо васпитане девојке могле су ићи на бал, али никаква присност или кореографски ексцеси нису били дозвољени. Тек касније су разврстани почетни ставови руку и ногу и њихове комбинације (са развојем балетске уметности, посебно у 17. и 18. веку).

Упоредо са развојем друштва, развијала се и игра, од најпростијих телесних покрета до сложених, све разноликијих кретњи тела.

Најстарији облик плеса у старих Словена било је коло. Игру уз музику и песму означавао је глагол *илесати*, а понекад би игра бивала праћена плескањем у одређеном ритму, па се, због покрета руку, називала *рукойлесаније*.

Црквени списи садрже најстарије податке о игрању на просторима јужнословенских народа. За велике празнике црква је била центар окупљања, док је, рецимо, у приобаљу обичај био да се пред велике празнике игра у цркви. Касније је играње било забрањено у црквама (играло се само уз пратњу фрула и свирала, испред цркве). У православним црквама забрањено је чак и свирање на инструментима, што у католичким није случај (нпр. коришћење оргуља).

Интересантно је да су се сталешке разлике примећивале и у игрању, јер обични грађани нису смели да се у коло хватају до људи на вишој друштвеној лествици, па су сви они играли засебно, на тргу и по улицама.

Са становишта медицине, религије у ширем смислу и психологије, психоаналитичари и психолози су игре повезали са испољавањем еротизма, чак су неки сматрали да је игра корисна по здравље. Неки истраживачи кажу да чак ни животиње не користе снагу својих мишића тј. физичку снагу само за свој опстанак, већ један део енергије троше и на игру, само у другом смислу речи. Слично томе, и човек, када је оптерећен стварним животом, прибегава разоноди, игри, која му даје могућност да се опусти, релаксира.

По теолошком схватању игра за људе има велики значај, јер потпомаже телесни и душевни развој индивидуе.

Кроз игру појединац развија и надограђује своју личност, усваја правила понашања и односе у различитим животним ситуацијама, развија своју креативност, спонтано се изражава и учи се да има обзира према интересима других. Оне су вежба за озбиљне задатке у животу, путем подражавања.

Васпитни значај игре код предшколске и школске деце

Игра је основна и најприроднија активност деце, а у неким варираним облицима значајна је за развој омладине, па и одраслих. У новије време педагози и стручњаци не повезују игру са разбигром и нечим чиме деца треба да се баве док не одрасту, већ је схватају озбиљније, као средство васпитања.

Значај игре у моралном васпитању деце је велики, јер дете израста у личност са усађеним моралним квалитетима. Деца се играју у вртићу, у школи, са својим вршњацима у суседству, и несвесно савлађују тешкоће у игри, а при том су упућени на сарадњу и заједничко решавање проблема,

што развија дечју толеранцију и колективни дух. Игра је „прва и најбоља школа за вежбање и васпитање дечје воље“.¹

Деца кроз игру уче, развијају своја чула, мисаоно се ангажују и испољавају жељу да остварују теже и напорније захтеве. Кроз игру, деца се уче раду и понашању, откривају себе и своју околину апсорбујући спољне утицаје који у њему самом изазивају промену. Дете је у стању да својим поступцима мења средину у којој живи, па му то треба и омогућити.

Игра за децу представља упознавање и укључивање у свет одраслих, оно „ради играјући се и игра се радећи“². Оно што за одраслог човека представља рад, посао, то ће за дете представљати игра. Антон Семјонович Макаренко каже да „Добра игра личи на добар рад, а рђава игра личи на рђав рад“.

Павлов, руски филозоф, каже: „Тежњу да се изгледа велики, да се подражавају старији – дете задовољава у игри. Тако игра потиче из подражавања одраслих и сама одражава живот који деца на тај начин упознају“. Плеханов такође каже да је игра „позоришна представа делатности одраслих“.

Иако су разни педагози дали многа мишљења и теорије о дечјој игри, нису у потпуности успели да објасне комплексност игре. Потребно је омогућити деци целовит физички и психички развој, а то ће кроз игру, коју ће родитељи, васпитачи, учитељи и наставници правилно усмерити, најбоље бити остварено.

Игра даје широк спектар развоја дечје личности, навика и способности; у игри се испољавају дечје карактерне црте, формира естетски укус. Дете користи машту, учи да буде иницијатор и организатор заједничких активности, само мисли и прави планове, гради односе и одређује правила понашања у игри са друговима, тј. изграђује праву малу „социјалну инстинкцију“, како каже Жан Шато.

Игра је значајно подручје за истраживање и проучавање детета и његовог развоја, јер се дете у игри природно и спонтано понаша, те је са њим лакше остварити контакт и комуникацију.

Резултати педагошких истраживања наводе на закључак да правилан избор игара, оних које су прилагођене условима и узрасту детета (у зависности од узраста мењају се активности и односи деце у играма), омогућава

¹ Босиљка Глигоријевић, *Дечје игре и њена васпитачка вредност*, Издавачко прдузеће Рад, Београд, 1957.

² Е. А. Аркин, *Разговори о одјоју*, ПКЗ, Загреб, 1947.

и доприноси комплексном развоју дечје личности, његових добрих особина и радних способности.

У раном узрасту учење се одвија кроз игру, која треба да има забавни карактер, јер ће деца само тако заволети учење. „Нека учење буде забава за њеџа... нека се оно радује само њада кад усје да овлада нечим.“ – истакао је римски педагог Квинтилијан.

У старијем узрасту васпитање се одвија кроз наставу, где се педагог Јан Амос Коменски залаже да ти процеси никако не буду досадни деци, него да се и тада васпитање одвија кроз игру и наводи пример да се деца, ако падну могу чак и умиривати у неком одређеном ритму плача („Лонци, ланци, неваљалци, кад би дијете добро било, њо се њему не би збило“)³, а не прекоравати строгим речима.

Васпитни рад се остварује кроз програмске садржаје, а они морају пратити карактеристике и темпо развоја сваког детета, тј. узраст деце, а треба водити рачуна и о њиховим предходним играчким искуствима и предзнањима.

Стварањем повољне атмосфере за реализацију игара повећава се интересовање и активност деце при њиховом извођењу.

Деца кроз игру откривају свет, усвајају норме понашања, односе и моралне вредности, стичу сигурност, савлађују препреке, социализују се и стичу знања кроз сопствене активности. Све ово је од примарног значаја у каснијим стварним животним ситуацијама.

Дечје игре су разноврсне и међу најразличитијим класификацијама налазе се и музичке игре, које нас посебно интересују, јер се кроз њихово извођење код деце, поред свих других способности, развијају и музичке способности.

Дечје музичке игре

Музичке игре доприносе свестраном развоју личности детета.

„Музичке игре представљају успешно средство за комплексан развој деце, њиховог слуха и осећаја за ритам, музичку меморију, складност, повезаност покрета и певања, ритмичког изговарања, па их посебно и доследно треба остваривати у настави.“⁴

Осећај за ритам и способност доживљавања мелодије и текста најбоље се изражавају кроз музичке игре.

³ Јан Амос Коменски, *Информаториум за школу материнску*, ПКЗ, Загреб, 1886.

⁴ *Просветни гласник*, од 15.08.1995. Службени гласник РС, Београд, 1995.

Свако правилно кретање поседује музику. Музичке мисли могу бити изражене без хармоније (само једногласјем), може изостати и мелодија (пример за то су примитивни народи код којих се музицирање своди само на извођење ритма на бубњевима), али ритам је увек присутан. Ритам у музици оживљава и повезује нотна трајања у целину, дајући редослед и ток извођењу, стварајући при том разумљиву музичку мисао. Овако заокружене ритмичке целине региструје дечје ухо, логички их слаже у мање фразе и музичке реченице и коначно уобличује покретом.

Музичке игре, као део музичког образовања деце, веома су значајне, јер се њиховим извођењем, поред поменутог, развија и проширује обим дечјег гласа, осећај за лепо и изражајно певање у одређеном темпу и са одређеном динамиком, музичка меморија, деца се уче активном слушању и доживљавању музике, као и њеном изражавању кроз покрет.

Извођењем разних корака музичких игара деца контролишу мишиће приликом скакања, ходања и трчања, физички се активирају, развијајући при том моторику и стичући искуства за каснија извођења игара са тежим захтевима. Правилно држање тела је неопходно да би се музика пропратила ритмизованим покретима.

Музика без ритма не постоји, па ритам није могуће слушати „неактивно“, већ ће цело дечје тело учествовати у репродуковању и имитирању доживљених ритмичких модела, рукама и ногама, као најпогоднијим „инструментима“.

Дете доживљава ритам и изражава га кроз покрет, још у најранијем узрасту. У животу се деца сусрећу са разним ритмичким појавама, на пример: слушају куцање срца, примећују ритмичност у ходању, при клацкању, падању кише, при игри лоптом и успављивању лутака и сл.

Ритам омогућава распоређено смењивање тренутака рада са тренуцима одмора, убрзавања са успоравањем, смењивање напрезања и опуштања мишића. Правилна, усклађена, координирана кретања, она која се изводе у одређеном ритму, ефикаснија су, деци нису заморна, јер се на тај начин троши мање енергије.

Ове различите активности, у најранијем узрасту, обједињаваће основне музичке компоненте игара – аудитивну, моторичку, визуелну и тактилну.

Аудитивну компоненту чине звуци, тј. музика, њено слушање и репродуковање (у другој половини прве године дете имитира поједине слоге, понавља их, мења ритмички и по висини).⁵

⁵ Ксенија Мирковић-Радош, *Психологија музичких способности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1983.

Моторичку компоненту представљају покрети, уочљиви већ у првом месецу живота. Тада деца испољавају моторне активности под утицајем гласног говора одраслих, „окрећу главу у правцу извора звука”.⁶

Визуелном компонентом се описује и објашњава начин извођења музике и покрета и начин њиховог повезивања, док тактилна компонента подразумева међусобну комуникацију (додире) извођача у колективним музичким играма (држање за руке, испод руку, придржавање око струка, хватање за рамена).

У свим овим случајевим дете се забавља кроз игру, развија се, почиње да се споразумева са околином, стиче прва музичка искуства, а уједно развија и доводи до максимума своје музичке способности, које се иначе испољавају много раније од других. „Са овим ставом сагласили су се многи истраживачи музикалности и психолози.”⁷ Често се пренагљује у раној процени да је дете музички неталентовано, ако није испољило знаке музикалности што ни у ком случају не може бити потпуно тачно, јер „развитак музичких способности умногоме зависи од квалитета музичке средине у којој дете борави”⁸, а нека деца свој музички потенцијал остварују тек после систематског и одговарајућег учења музике.

Анализе вршене са децом предшколског узраста предочавају да је потребно направити дистанцу између говорног и музичког слуха. У следећој реченици позивам се на податке које Ксенија Мирковић Радош износи у својој књизи, да су код мање деце „*прајови за говор виши од прајова за тонове (за око 20 децибела)*“ и да је „*оширина оба вида слуха мања код деце него код одраслих и акустички прајови за говор код деце узраста 4 – 7 година виши од прајова код одраслих (за 14 до 16 децибела)*“.⁹ Све ово нам говори да са узрастом расте и истанчаност слуха за тонове, а најизраженија је у периоду између четврте и пете године.

Значајно место у психофизичком развоју детета имају родитељи, али и сви они који учествују у васпитном одгајању детета (васпитне установе – ако је дете уписано у неки вртић, и околина – рођаци, пријатељи који непосредно учествују и утичу на одгајање детета), а у школском узрасту, наравно, школа.

Пошто су музичке игре изузетно значајне у физичком, психичком и музичком развоју деце, наставу у школи треба организовати тако да садржи довољан број музичких игара.

⁶ Ксенија Мирковић-Радош, *Психологија музичких способности*, *op.cit.*

⁷ Исто

⁸ Исто

⁹ Исто

Обзиром да новији планови и програми рада не прецизирају број музичких игара које треба обрадити, онда наставници и учитељи треба да се руководе тиме да је игра веома погодно средство за целокупан психофизички и музички развој деце и да је као најспонтанији начин дечјег изражавања мора бити доста у настави, а наравно при том не запоставити и друге области рада.

Учитељ, одн. наставник, мора бити спреман на свакодневно праћење, ослушкивање и запажање нових, спонтаних израза у понашању деце, да мења застареле или деци неинтересантне игре, да користи игре које су у складу са временом у којем деца живе, а да оне остану у оквирима стандардне поделе игара.

Обзиром да се игре изводе углавном колективно, кроз извођење музичких игара код деце се развија способност за оријентацију у простору, способност изражавања музике покретом, тј. њеног литерарног садржаја, осећај за ритам и темпо, осећај за лепо певање мелодије, динамичких и агогичких промена, потом развија се моторика, ствара се позитивна атмосфера за рад, развија се колективна одговорност, а тежња за прецизним извођењем корака игре развија концентрацију ученика. Шта се у свету око детета догађа, она ће најбоље схватити кроз игру и певање једноставних речи песама кроз коју ће упознавати околину у којој живе, развијаће своје мишљење, умне способности, стицати искуства и уједно учити да се сналазе у различитим ситуацијама.

Постоји велики број дечјих игара које се изводе на часовима музичке културе, али према намени и основном циљу оне се деле на:

- игре са певањем,
- дидактичке музичке игре,
- игре уз инструменталну пратњу,
- дечје народне игре и
- музичке драматизације.

Игре са певањем обухватају све песме уз које се могу осмислити и извести покрети и различити кораци, а учитељи су ти који морају песму да прилагоде игри и условима рада.

Дидактичке музичке игре су игре кроз које ученици развијају основне музичке компоненте: глас, ритам, слух и музичко памћење. То су игре са посебним циљем и задацима које служе да се код ученика кроз игру развију способности (музичке, говорне и моторичке), памћење и да ученици усвоје потребна музичка знања о динамичким нијансирањима и њихове

ознаке, осећај тонске висине СОЛ-МИ или СОЛ-МИ-ДО, осећај за ритам и импровизовање, памћење и репродуковање ритмичких мотива итд.

Кроз игру ученици несвесно савладавају разне ритмичко-мелодијске мотиве и фигуре, које ће у моменту описмењавања свесно обрадити, због чега је потребно да учитељ обраду дидактичке игре унапред планира, и то са одређеним образовним задатком.

Игре уз инструменталну пратњу су оне код којих ученици треба слушано дело да изразе покретом. Примарни циљ је да ученици науче да слушају музику, да је осете и проникну у њену срж и карактер, а потом да све те доживљаје, мирно, окретно, нежно, тужно, шаљиво и сл, изразе покретом.

Рад на овим играма мора се спроводити поступно како би ученици научили да се слободно и опуштено изражавају покретима тела, главом, рукама или ногама. Веома је важно да инструменталне композиције буду пажљиво одабране, да су то дела са наглашеним карактером или са насловом и програмским садржајем, који би ученици једноставније и лакше могли покретима да искажу.

Дечје народне игре су за нас од великог значаја, због своје текстуалне сажетости, једноставних мелодија, али богатих ритмова, атрактивне су и интересантне, јер носе обележја из поднебља у којем су настале, а ако учитељи одаберу игру краја из којег су ученици, деца ће те игре уједно бити и блиске.

Дечје народне игре се најчешће изводе уз певање и инструменталну пратњу, јер тада деца имају јасну звучну представу и потпуни доживљај игре коју изводе. Учитељ може показати своју стручност и креативност тако што ће ученике поделити у групе, па једна група може да свира на дечјим инструментима и прати извођење игре друге групе. Интересовање ученика биће још више пробуђено, а уједно ће настава бити комплекснија и деца ће кроз више области рада развијати своје музичке и друге способности.

Наставни план и програм у васпитно-образовном процесу даје велику улогу народним музичким играма. С обзиром на то да се већина народних игара изводи уз певање, наставник је тај који треба да направи прави избор игара и да обухвати првенствено оне које карактеришу наша подручја и земљу, а потом и игре које потичу са других поднебља. Кроз те игре ученици ће се путем ритма, мелодије, текста и дијалекта упознати са карактеристикама традиције свог, а потом и других народа. Многе дечје уметничке игре почивају на основама народних игара.

При обради текста игре, ученици ће се сусретати са непознатим, старим речима или са другачијим наречјима, што ученицима пре свега треба објаснити као особеност народа и поднебља са које потиче игра коју обрађују. Текстове игара треба ученицима објаснити и разјаснити како би им игра била ближа и јаснија за извођење, садржина разумљива, а уједно би се повећало интересовање за активним извођењем игре.

Народне музичке игре су приступачније ученицима и више им „леже“, јер су са њиховог поднебља, као и ритмови тих игара, а и интересантније су им, јер је њихово извођење често повезано и са адекватним облачењем народне ношње или је праћено свирањем на инструментима, што код ученика буди додатну мотивацију.

Код ученика се разламсава национална свест и припадање свом народу; ученици се кроз извођење таквих игара осећају заслужним за ширење и очување традиције, што, напослетку, и јесте тачно.

Народне музичке игре су део програма кроз које ће ученици усвојити термине и појмове музичке писмености као што су савладавање нотног писма, свирање на ритмичким и мелодијским инструментима, слушање музичких дела из наше богате традиционалне ризнице и слободно, спонтано изражавање на основу слушаних композиција. На тај начин ученици ће упознати и уједно неговати културу свог народа.

Кроз народне музичке игре код ученика се развија смисао за складне покрете и игру, музичке и говорне способности, па их треба обрађивати у редовној настави, али и у виду фолклорних секција. Оне су модел кроз који се васпитавају и уче млађе генерације, како треба чувати и неговати народну традицију.

Народне игре су везане за неке значајне догађаје, обичаје, или се изводе приликом неких свечаности. Углавном су праћене инструментима, мада постоје и неке игре које се изводе само уз певање.

У народне игре уткане су емоције, таленат за песму, свирку, игру и осећај за разноврсне играчке ритмове, нашег „простог“ народа, који је био музички неписмен, а опет тако свестран и далековид, да са толико љубави и пажње сачува овај облик свог изражавања.

Музичке драматизације од ученика чине активне извођаче драмске радње и веома су сложене, јер од њих захтевају свестраност у вокалној, ритмичкој, плесној, драмској и пантомимској интерпретацији и „повезују више естетских подручја у логичку уметничку форму“.

Уколико је учитељ амбициознији и инвентивнији и са ученицима припрема музичку драматизацију у предвиђеном простору, у целокупно извођење могу бити укључени и осмишљени костими, сценографија, а драмска

радња може бити праћена на Орфовом инструментарију – ритмичким или мелодијским инструментима.

Значајно је истаћи да одабир композиција које се драматизују мора бити добар и у складу са узрастом, што значи да ученици обрађену песму (обрада се врши најчешће методским поступком обраде по слуху), могу драмски приказати, јер разумеју њен садржај. Погодно је изабрати композиције програмског садржаја (делови Карневала животиња, Камиј Сен Санса, неке краће комаде Петра Илича Чајковског и др.) или неке интересантне дечје песме.

Код игара првенствено треба обрадити *риџам* и *мелодију* (обрада се врши по методском поступку обрада песме по слуху или по нотном тексту у главном делу часа) и *џекси* (који се у зависности од тежине може обрадити на неком другом часу, као домаћи или на самом часу музичке културе, ако није превише тежак), јер се углавном све игре изводе уз певање и то у завршном делу часа. На тај начин ученицима је лакше да своје певање пропрате и одреагују покретом, при чему ће развијати и свој слух и осећај за ритам.

Учитељ деци показује корак игре, део по део, а потом се игра изводи у целини уз певање, а ако су ученици подељени у две групе, једна група може да изводи игру, а друга само да пева или прати извођење игре на ритмичким или мелодијским инструментима, у зависности од узраста.

Игре морају да буду правилно и пажљиво одабране, у складу са узрастом и психофизичким могућностима ученика, мора се водити рачуна о предзнању ученика, о опсегу дечјих гласова и њиховим могућностима изражавања покретом. Поред музичких игара предвиђених наставним планом и програмом, наставник може изабрати и нове музичке игре, оне за које сматра да ће ученицима бити занимљиве, а може и сам или заједно са ученицима осмислити нове кораке за игре.

У нижим разредима ученици су несвесно развијали слух и осећај за ритам, док у вишим разредима развијање тих осећаја постаје свесно, ритмички појмови се диференцирају кроз обраду музичке писмености.

Ритам ученици најбоље доживљавају кроз покрет, чучањем, устајањем, ударањем ногу и руку или неким другим покретима, њихањем главе, тела, трчањем и многим другим покретима, јер то највише одговара њиховом узрасту. Деци су веома интересантне и блиске појаве из природе и свакидашњег живота, те их често опонашају (марширање, ритам кретања воза, куцање сата, прескакање конопца, пливање и др). Стога учитељи треба да наставе да подстичу и негују овакве усвојене навике.

Основни циљ при интерпретирању ритма је *равномерности* покрета и колективна *уједначености*. Ту је од великог значаја текст, који својом метриком може помоћи ученицима да га равномерно изговарају, а потом да пратећи текст уједначено изводе покрете, кораке.

У настави музичке културе почетни облици рада на развијању ритмичког осећаја јесу:

- говорне и певане бројалице (где ученици доживљавају ритам кроз изговарање бројалица уз одређене покрете, при чему сваки слог или реч имају по један покрет или их прати свирање на дечјим инструментима) и
- народне музичке игре кроз које ученици доживљавају различите ритмичке фигуре и кретања.

Код ученика I и II разреда инсистираће се на развијању складности и уједначености покрета кроз игре које су лаганијег темпа и једноставнијих играчких захтева, а код ученика III и IV разреда захтеви могу бити сложенији, али ипак у складу са могућностима и вештином ученика.

Важно је истаћи да игра мора испуњавати *музичке захтеве*:

- да има једноставан или у складу са узрастом ученика савладив ритам, уз који се могу изводити кораци и покрети,
- певљиву и ведру мелодију која ће ученике привући и заинтересовати за рад,
- литерарни текст не превише дугачак, да би се ученици сконцентрисали на извођење игре,
- а све то, и ритам и мелодија, треба да буде у складу са ученичким предзнањима и могућностима.

Игра би требало да испуњава и *играчке захтеве*:

- не треба постављати претешке и компликоване играчке захтеве и правила игре, него их прилагодити узрасту ученика,
- темпо, кретање и покрети треба да буду у складу са могућностима ученика,
- ученицима ће бити ближа и интересантнија игра са локалног подручја,
- ученици могу сами или уз помоћ учитеља да припреме ношњу, костиме и реквизите за извођење игре
- и на крају треба обезбедити довољно простора за извођење игре, било у учионици, дворишту, сали за физичко и слично.

Ангажовање учитеља је од пресудног значаја, јер од његове мотивације, пропраћене очигледним средствима, његовог труда и енергије коју пренесе на ученике, наравно и од стручности, зависи успешност извођења игре.

Музика треба да је присутна на сваком часу у било ком облику, јер иако ученици треба да стекну нове појмове и знања и да развију естетска осећања, настава музичке културе може да послужи и релаксацији ученика после тежих часова, а то ће кроз извођење разних игара учитељи и наставници најпотпуније остварити.

Како је расла тежња да се деци на што интересантнији начин приближи музика, како уметничка тако и народна, тако је расло и интересовање за методе рада на часовима наставе музичке културе.

Многи музички педагози на основу дугогодишњих искустава долазили су до разноврсних идеја у решавању многих проблема у настави музике. Стога данас постоји велики број квалитетних уџбеника, који учитељима и наставницима на најразличитије и веома интересантне начине, кроз илустрације и пажљиво одабране песме и игре, помажу да остваре постављене циљеве и задатке, обликујући и формирајући при том мале личности и претварајући их у велике љубитеље музике и уметности.

Закључак

С обзиром на то да је покрет први и основни вид изражавања детета, овладавајући тим инструментом изражавања оно долази до основних знања о животу, која ће му даље помоћи у развоју сензомоторних функција, које имају утицај на целокупни психофизички и интелектуални развој. У наручју својих родитеља и најближих особа, дете слуша и посматра њихово тепање, певање и покрете, реагује на њих и показује интересовање да учествује у свему томе.

Дете ће веома рано почети да се музички изражава и у складу са својим развојним могућностима постепено ће почети са повезивањем ритмичког говора и покрета, певања и покрета, песме и пузања и ходања. Деца спонтано прате једноставним покретима руку, главом или читавим телом, своје или туђе речи и радње које се дешавају у песми.

Та своја прва искуства, да мелодију и ритам претварају у покрет, користе све више у музичким играма, богатећи их новим комбинацијама и играчким елементима.

Музичким играма развија се музички слух, осећај за ритам, ствара навика за активним слушањем музике и њено изражавање покретом, који ако су синхронизовани и уједначени, оплемењују ритам кретања.

Посебно желим да истакнем народне игре које су од великог значаја за развој културе, јер се помоћу њих човечанство навикло на озбиљан, организован и стални рад, тврде многи истраживачи (Карл Бихер). Оне су продукт заједничког мишљења и осликавају дух једног народа.

Музиколози су пронашли сличне или исте нити од којих су саткане игре и музика народа у различитим земљама, чак и на различитим континентима, па су закључили да су људске диспозиције свуда исте, да људски мозак, било на Северном полу или у тропским деловима, исто функционише, али да спољашња средина утиче и модификује обичаје, навике и идеје сваког народа и појединца.

Из игара је могуће извући и протумачити културу неког народа, пронаћи трагове дубоке старине, утврдити шта је давно прошло, а шта је остало. Анализирајући нпр. неке деце игре, многи фрагменти – што текста, што мелодије, делују бесмислено, али сви они имају оправдани повод и настали су из подражавања стварности, а на тај начин се чувају и многе речи (често никако разумљиве), изрази и мелодијски мотиви од заборавља.

Свим овим истраживањима баве се *етнокореологија* и *етномузикологија*, али да би истраживања обухватила све аспекте (друштвене и културне, географске, социјалне, припадност етничким групама, сеобе народа, психолошке, филозофске, естетске), неопходна је сарадња наука, тј. један интердисциплинарни приступ.

Како каже енглески етнокореолог Даглас Кенеди, најтеже је установити посебан значај који игра има на различите заједнице, док други истраживачи тврде да се по играма могу одредити обичаји, укус, утицај једног народа на други, степен развоја културе и уметности, карактер, националне карактеристике, начин живота и врста занимања појединих етничких група.

Колективно извођење игара развија сарадњу, другарство, комуникацију, осећај националне припадности, ред и општу културу. Деца кроз игре отварају врата своје свести, увиђају колика им је стваралачка снага, пружа им се могућност иницијативе, организовања и приказивања креативности у уметничком смислу.

Деца на тај начин уче оно што је лепо у музици, формирају свој музички укус, стичу естетске норме, не слутећи да несвесно, кроз игру, улазе у свет уметности.

Деца ће научити да воле и цене музику и уметност уопште, а нека ће ангажовањем у културно-уметничким друштвима, плесним школама, балетским или музичким школама, постати активни чланови и љубитељи игре и уметности.

Све изложено најбоље ће бити заокружено овим речима: „Ритмичко кретање је васпитни процес који произилази из органске повезаности музике, поезије и обликовања кретње. Тим васпитањем потребно је обухватити васпитаника већ у првим развојним фазама, јер се његовим садржајем развија: осећај за рад, за однос појединца према целини и обратно, надаље се развија моћ концентрације пажње, способности правилног реаговања, дисциплина, те савладавање самог себе“.¹⁰

Литература

- Данијел Борисович Ељкоњин, *Психологија гечје ипре*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1981. ГОД.
- Босилка Глигоријевић, *Дечја ипра и њена васиийна вредности*, Издавачко предузеће Рад, Београд, 1957.
- Фриц Бозе, *Еиномузикологија*, Универзитет Уметности у Београду, Београд, 1989. год.
- Ксенија Мирковић Радош, *Психологија музичких сиособности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1983. год.
- Мирјана Ивановић, *Методика наставе музичкој васиийања*, Нота, Књажевац, 1981. год.
- Томислав Братић и Љубица Филиповић, *Музичка култура у разредној настави*, Универзитет у Крагујевцу-Учитељски факултет у Јагодини и Универзитет у Приштини-Факултет уметности у Приштини, Јагодина, Приштина, 2001. год.
- Душан Плавша, Б. Поповић, Д. Ерић, *Музика у школи I*, Завод за издавање уџбеника Народне Републике Србије, Београд, 1961. год.
- Гордана Стојановић, *Настава музичке културе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1996. год.
- Петар Стоковић, *Настава музичке културе*, Нота, Књажевац и Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1988. год.
- Владимир Нешић, *Трајање за смислом у музици*, Филозофски факултет у Нишу, Просвета, Ниш, 2002. год.
- Јосип Андреис, *Повијеси глазбе*, Загреб, 1966. год.
- Роксанда Пејовић, *Историја музике I*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1991. год.
- Владимир Нешић, *Музика, човек и друштво*, Просвета, Ниш, 2003. год.
- Миодраг З. Васиљевић, *Теорија ритма*, Универзитет уметности, Београд, 1985. год.
- Ј. Крамершек, *Ритам и кретања у вежбању и ипри*, Задружна књига, Загреб, 1961.

¹⁰ Ј. Крамершек, *Ритам и кретања у вежбању и ипри*, Задружна књига, Загреб, 1961.

Ivana Milić, Faculty of Education , Jagodina

ART OF DANCING AND DANCE AS BASIC FORM OF EXPRESSING DEVELOPMENT AND EDUCATION OF THE CHILDREN

Abstraction: Motion is base which, formed with even repeating, in the rhythm, and completed with melody and text, devolops in dance.

Musical dances, as a part of musical education of childeren, are very significant, because they help in developing musical abilities, sense for the rhythm, developing and widening volume of childeren's voice, sense for fine and expressive singing in specific tempo (speed) and with specific dynamics and musical memory. Childeren are also taught to be active listeners and to experience music as well as to express it through the motion.

There are great number of childeren's dances which are preformed on music lessons and are divided into: Dances with singing; Didactics musical dances; Dances followed with the instruments; Childeren's folk dances; and Musical dramatization

Special emphasis is on the musical folk dances because of theirs simple content, melodies and rhythms and because childeren are familiar wiht it. They are more interesting for the childeren besuse performance of folk dances is connected with folk costumes or it is followed with the instruments which can be very motivated for the childeren.

In that way childeren will learn things which are nice in music, create own musical taste, acquire aesthetic stadards and, through games, they will enter the world of art.

Childeren will learn to like and appreciate music and art as well, and some of them will become active members and fans of dance and art, through engagements in cultural – artistic companies, dance schools and schools for music and ballet.

We must be aware that engagement of the teachers is very significant, too. Motivation, effort, energy and skills of the teachers are very important for the success of preforming the dance as well as for creating the complete personality of the childeren.

Key words: motion, rhythm, dance, music, musical culture, education.





Мр Владимир Талевски,
Педагошки факултет “Св. Климент Охридски”,
Скопје, Република Македонија

УДК 006.83.06:373.3/4
373.3/4

ИНТЕРИНСТИТУЦИОНАЛНАТА ПОВРЗАНОСТ НА МУЗИЧКОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Резиме: За остварување на целите и задачите на музичкото образование, од пресудна улога се следните фактори:

1) *Дефинирање на барањата на професиите како образовни излези, потребни за обучувањето музика во предучилишното и основното образовно ниво;*

2) *Одредување на стандардите на квалитетот на музичкото образование, кои ги вклучуваат:*

а) *Стандардите на квалитетот во реализацијата на музичкото образование,*

б) *Стандардите за квалитетот на професиите.*

Дефинирањето на барањата на професиите како образовни излези и одредувањето на стандардите на квалитетот на музичкото образование се заедничка одговорност на образовните институции (Педагошките факултети, Факултетот за музичка уметност, Филозофскиот факултет – отсек педагогија – група за одделенска и предучилишна настава) и корисниците на образовните услуги (предучилишните институции и основните училишта). Затоа е потребна нивна меѓусебна соработка, односно тесна интеринституционална поврзаност.

Клучни зборови: образование, стандарди, квалитет, поврзаност.

Вовед

Музичкото образование има големо значење за психофизичкиот развој на детската личност (сензорен, моторен, интелектуален), нејзините личностни особини, творечки потенцијали и социјализација. Поради тоа, тоа е вклучено во речиси сите нивоа на образование (предучилишно, основно и средно), како составен дел на севкупниот образовен систем во нашата земја. Во современите услови тоа се реализира како општо и професионално музичко образование. Додека професионалното музичко образование и воспитание се реализира во институциите за специјално музичко образование, општото музичко образование е составен дел на предучилишното, основното и поодделни образовни профили на средното образовно ниво.

Општото музичко образование и воспитание претставува сложен, плански организиран и воден процес, кој им овозможува на учениците усвојување на знаења, стекнување на умеања и навика и допринесува за нивниот психофизички развој и социјализација.

За остварување на ваквите цели и задачи, од пресудна улога се следните фактори:

1) **Дефинирање на барањата на професиите како образовни излези**, односно како знаења, способности, вештини и ставови, потребни за обучувањето музика во предучилишното и основното образовно ниво;

2) **Одредување на стандардите на квалитетот** на музичкото образование, компатибилни со високото ниво на развојот на науката (музичката теорија и педагогија, педагогичката-дидактиката и методиката, музичката педагогија, психологијата на музиката и психологијата) и оние, одредени со барањата на сите реформи во нашиот образовен систем. Тие ги вклучуваат:

а) *Стандардите на квалитетот во реализацијата на музичкото образование*, кои се однесуваат на високо квалитетните програми за музичкото образование ; и

б) *Стандардите за квалитетот на професиите*, кои ги одредуваат компетенциите и активностите на секој професор за успешна реализација на програмата за музичко образование.

Дефинирањето на барањата на професиите како образовни излези и одредувањето на стандардите на квалитетот на музичкото образование се заедничка одговорност на образовните институции (Педагошките факултети, Факултетот за музичка уметност, Филозофскиот факултет – отсек педагогија – група за одделенска и предучилишна настава) и корисниците на образовните услуги (предучилишните институции и основните училишта). Затоа е потребна нивна меѓусебна соработка, односно тесна интеринституционална поврзаност.

Интеринституционалната поврзаност во музичкото образование во рамките на републиката

1) Дефинирање на барањата на професиите како образовни излези

Педагошките факултети во Македонија имаат за цел припремање на наставници за предучилишните институции и основните училишта. На крајот на нивното изучување на музичкото образование, кое е модул во студиската програма за 5-ти, 6-ти, 7-ми и 8-ми семестар, тие треба да ги имаат

знаењето, способностите, вештините и ставовите, потребни за обучувањето музика во предучилишното и основното образовно ниво, дефинирани како образовни излези во програмата за музичкото образование, согласно барањата на погоре спомнатите професии. Нивното дефинирање се реализира како заедничка работа на професорите за музичко образование на Педагошките факултети, Факултетот за музичка уметност-отсек музичка теорија и педагогија, и воспитувачите во предучилишните институции и наставниците во основните училишта, како корисници на образовните услуги (на директен или индиректен начин).

2) Одредување на стандардите на квалитетот на музичкото образование:

а) Стандардите на квалитетот во реализацијата на музичкото образование, кои се однесуваат на високо квалитетните програми за музичкото образование, попрецизно програмските тематски подрачја, методи, техники, форми, средства и евалуација на реализацијата на музичкото образование, во согласност со концептот резултати од учењето:

Педагошките факултети во Македонија се самостојни во изготвувањето на програмата за музичкото образование, како модул во своите студиски програми. Неа ја изготвуваат професори по музичко образование на Педагошките факултети, во соработка со колегите на Факултетот за Музичка уметност – оддел за Музичка теорија и педагогија, а ја акредитира Ректоратот на Универзитетот “Св. Кирил и Методиј” во Скопје. Но нивната легална автономност е во спротивност со реалноста, поради потребата од тесна меѓусебна соработка и соработка со образовните институции од пониско образовно ниво. Сите програми за музичко образование, за различни образовни нивоа, се меѓусебно вертикално или хоризонтално поврзани. Така програмите за различни развојни нивоа на предучилишното образование и програмите за основното образование за 1-во, 2-ро, 3-то, 4-то, 5-то, 6-то, 7-мо и 8-мо одделение се во вертикален континуитет. Дел од нив ги реализираат наставници, кои своите студии ги завршиле на Педагошките факултети (за предучилишно образовно ниво и за 1-во, 2-ро, 3-то и 4-то одделение), а дел завршените студенти на Факултетот за музичка уметност (за 5-то, 6-то, 7-мо и 8-мо одделение). Истовремено, професори по музичко образование на Педагошките факултети се професори, кои своите студии ги завршиле на Факултетот за Музичка уметност – одсек Музичка теорија и педагогија. Поради сето тоа, студиските програми и модули на Педагошките факултети и Факултетот за музичка уметност мораат да бидат меѓусебно компатибилни, како и во согласност со програмите на предучилишните институции и основните училишта, за да ги остварат своите примарни цели

и задачи. Овде повторно се сретнуваме со премисата дека квалитетот на програмите за музичкото образование е заедничка одговорност на образовните институции и корисниците на образовните услуги.

а¹). *Програмите за Музичко образование* за 5-ти, 6-ти, 7-ми и 8-ми семестар од студиите (програмски тематски подрачја и програмски единици) – кои одредуваат што ќе се учи, се составени во согласност со целите на овој модул: здобивање со знаења и развивање на способности, вештини и ставови, потребни за успешна реализација на обучувањето музика во предучилишните институции и основните училишта (во 1во, 2ро, 3то и 4то одделение). Затоа, тие се базираат на програмите за музичко образование на предучилишните институции и основните училишта, почитувајќи ги потребите на различните развојни нивоа на децата, во согласност со барањата на педагогијата и психологијата, имплементирани во современата музичка теорија и педагогија, на специфичен начин.

а²). *Методите и техникиите на учење*, ориентирани кон постигнување на образовните цели и задачи на музичкото образование, водејќи сметка за неговите специфики, разликите на програмските тематски подрачја (како специјални музички активности), и развојните нивоа на децата, се во согласност со потребите на корисниците на образовните услуги.

вв). Во реализацијата на музичкото образование се користат сите современи форми на учење и обучување, посебно развиени со вклучувањето на ЕКТ системот: предавања, вежби – како колективна, групна и индивидуална работа; присуство на часовите по музичко образование во предучилишните институции и основните училишта; практика во обучувањето на учениците во предучилишните институции и основните училишта; домашни работи, анализи на музички текстови, составување на музички творби; индивидуални активности – вежбање пеење песни, слушање музика, создавање посебни музички творби, и завршните тестови. Сите форми на учење и обучување се реализираат во секојдневната образовна работа, во меѓусебна соработка на образовните институции и корисниците на образовните услуги.

а³). *Евалуацијата на реализацијата на Музичкото образование*, согласно концептот резултати од учењето, е имплементирана во целокупната музичко-образовна работа: предавања-редовно присуство на предавањата; вежби – низ присуство и активно учество во вежбите; домашни задачи – одговор на зададени прашања, решавање зададени проблеми, анализирање зададен музички текст, составување музички примери; практична работа – планирање на наставни часови и практично изведување наставни часови во предучилишните институции и основните училишта; и тестови на крајот на

5-от, 6-от, 7-от и 8-от семестар. Сите овие активности на студентите квалитативно и квантитативно се оценуваат на скала од 5 или 6 степен, согласно стандардите на постигнувањата. Постигнувањата на студентите се евалуација на образовната работа на професорите. Низ активностите на студентите, спомнати погоре, професорите мо`ат да вршат самоевалуација на својата образовна работа и да го планираат евентуално потребното нејзино подобрување. Низ присуството на часовите во предучилишните институции и основните училишта можат да вршат процена на функционирањето на финалниот резултат на Педагошките факултети – наставниците по музичко образование во предучилишните институции и основните училишта. И на крај, преку различни истра`увачки активности во подрачјето на Музичкото образование и преку системот на акредитација на високо образовните институции, се остварува надворешна евалуација на целокупната образовна работа на Педагошките факултети. Таа е индиректно дополнета со супервизијата на образовната работа во предучилишните институции и основните училишта, во кои како наставници по музичко образование работат дипломирани студенти на Педагошките факултети. На тој начин се остварува тесна интеринституционална поврзаност и зависност на институциите во музичкото образование.

б) *Стандардите за квалитетот на професорите* – ги одредуваат компетенциите и активностите на секој професор за успешна реализација на програмата за музичко образование: адекватни квалификации, музички способности, одредени лични карактеристики; планирање на својата образовна работа; користење на современи методи и техники за учење, форми, наставни средства и помагала за време на предавањата, вежбите и практичната работа; применување на стратегии за здобивање со трајни и практично применливи знаења од страна на студентите; континуирано оценување знаењата, умеењата, способностите и ставовите на студентите; интерес за перманентно самообразование; учество во истражувачката работа и сите други активности за развитокот на музичкото образование. Тие треба да го постигнат развитокот на сето тоа и кај студентите како идни наставници и едукатори во предучилишните институции и основните училишта. Овие стандарди се одредени со барањата на професиите обучување музика во предучилишните институции и основните училишта, имплементацијата на ЕКТ системот и законските одредби.

Интеринституционалната поврзаност во музичкото образование во интернационални размери

Квалитетот во музичкото образование неможе да биде постигнат само со интеринституционална поврзаност внатре во државата. Таа мора да се остварува и на интернационално ниво. Со зголемената улога на пазарната регулација, доста студенти дипломираат на универзитетите во другите земји. Некои од нив ги завршуваат постдипломските студии во странство и се вработуваат како музички едукатори таму. Така, можеме да ги следиме сите новини во развитокот на музичкото образование и да ги имплементираме конструктивните идеи во нашата образовна работа. Со развитокот на информатичката и комуникациската технологија, можеме постојано да следиме што се случува на ова подрачје не само во сите европски земји, туку и во целиот свет. Иако овој вид на поврзување не претставува директно интеринституционално поврзување помеѓу образовните институции и корисниците на образовните услуги, сепак се работи за реално поврзување. Директната соработка во високото образование, на интернационално ниво, се реализира во координација на Министерството за образование и наука, со помош на ТЕМПУС канцеларијата и Bologne follow-up групата. Со последните реформи на образовниот систем, Педагошките факултети во Македонија зедоа учество во просецот на развитокот на образованието во рамките на Европското подрачје. Нивните програми за образовната работа се во согласност со барањата на Националната Програма за развиток на образовниот систем, која е изготвена во согласност со визијата за развитокот на образованието во Европа и пошироко. А таа е во согласност со целите на државата и надворешната политика во интеграциските процеси на европското подрачје. Педагошките факултети во Македонија се во директна соработка со другите Балкански земји, како Бугарија, Србија и Турција, со кои заеднички настојуваат да остварат што повисок квалитет во образованието. Тие се спремни да го прифатат сето она што е конструктивно за развитокот на системот на високото образование, а со тоа и на музичкото образование, и да го споделат богатото искуство со другите европски земји, во интерес на вистинскиот развиток на образованието и науката. Меѓу сите универзитети од Европското образовно подрачје треба да се воспостави тесна меѓусебна поврзаност.

Литература

The national programme for the development of education in the Republic of Macedonia (2005-2015);

The programmes for pre-school, primary, secondary, and higher education in Macedonia (1973 - 2005), Ministry of Education and Science.

Acts for preschool, primary school and higher education in Macedonia

The Europe Higher Education Forum – *Contributions*, Strasbourg, September 2006, with the cooperation of ENQA and the EUA;

Национална програма - музичко образование, Министерство за образование и наука / Биро за развој на образованието, (Скопје 2007)

Vladimir Talevski, MA, Faculty of Education “St. Climent Ohridski”,
Skopje, Republic of Macedonia

MUSICAL EDUCATION IN INTERINSTITUCIONAL CONTEXT

Summary: There are many crucial factors for accomplishing the tasks in musical education and they are the following:

- 1) Defining the educational goals that are necessary for teaching music at the preschool and primary school level.
- 2) Determining the qualitative standards for the musical education:
 - a) Qualitative standards for the realisation of the musical education and
 - b) Qualitative standards concerning the teaching staff

Therefore, defining the educational goals and qualitative standards in teaching music as well as preparing the teaching staff for the future challenges in this area is the mutual responsibility of all the institutions that cooperate in this matter (i.e. Faculties of Education, Music Academy, Faculty of Philosophy – pedagogy department etc.)

Key words: education, standards, quality, connection





Бранко Крсмановић,
Тијана Крсмановић,
Раденка Ковачевић,
Милан Долга,

Факултет спорта и физичког васпитања, Нови Сад

УДК 371.3::796
159.943-057.874

НАУЧНА САЗНАЊА И ПРАКСА ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Апстракт: За дубље осмишљавање суштине физичког васпитања од посебног је значаја да се објективно сагледају његове стварне могућности и правци деловања на човека, на његова психосоматска својства, на његову личност у целини.

Најновија настојања да се физичко васпитање сведе на игру и то спонтану, дакле да деца раде шта желе и када желе и колико желе, у великом је раскораку са научним сазнањима из ове области.

На узорку од 180 ученица основне школе старих 10 година \pm 6 месеци, које су тестиране Еурофит батеријом тестова за процену моторичких способности, дат је пример научног приступа утврђивању ефеката физичког вежбања.

Као метода обраде података коришћена је Конфирмативна факторска анализа.

Факторизацијом обележја извршена је редукција и генерализација истраживаног простора на два релативно независна фактора. Први фактор чине базичне моторичке способности, а други специфичне моторичке способности.

Кључне речи: научно сазнање, физичко васпитање, моторичке способности ученика

Уводна разматрања

У досадашњем проучавању физичког васпитања јасно се испољавају две крајње опречне тенденције.

Прва од њих огледа се у настојању да се физичко васпитање сведе на најужи круг тзв. „специфичних функција“ које се по правилу превише апсолутизују, чиме се битно сужава његов социјални значај. Најчешће, његова улога се своди на подмирење неких егзистенцијалних човекових потреба (јачање здравља, развијање моторичких својстава, стицање моторних умешности и навика и друго), односно на биолошко-физиолошко прилагођавање, компензацију неусклађености индивидуе са природом и слично.

Друга тенденција огледа се у томе да се физичком васпитању приписују чак и она својства која се испољавају у његовим посредним или непосредним везама са другим социјалним и природним појавама. На тај начин ствара се погрешан утисак, или привид да је физичко васпитање „свемоћно“, да у себи садржи готово целокупну културу друштва.

Сврха ове анализе није у томе да се пронађе нека „златна средина“, нити да се проверава реалност ове или оне функције, већ да се укаже на неке основне чињенице које би се, начелно узев, могле користити као природно-научне претпоставке за дубља осмишљавања суштине физичког васпитања, што је и основни предуслов за даље унапређивање његових теоријско-методичких, програмско-нормативних и других основа.

За дубље осмишљавање суштине физичког васпитања, његове улоге и места у општем систему васпитања, а у ширем смислу и његовог значења за појединца и друштво у целини, од посебног је значаја да се објективно сагледају његове стварне могућности и правци деловања на човека, на његова психосоматска својства, на његову личност у целини. То је и основна претпоставка или критеријум од кога се мора полазити у дефинисању циљева и задатака физичког васпитања у свим његовим сегментима и на свим нивоима његове организованости.

Познато је да физички развитак није само природни, већ и социјално условљен процес, што у принципу значи да се на њега може деловати и споља. Научно поимање улоге физичког васпитања у физичком развоју човека управо је и засновано на чињеници да је физички развитак подложан управљању, тј. да се он може сврсисходно усмеравати посредством различитих социјалних фактора, међу којима веома значајну, чак и одлучујућу улогу има моторна активност.

С тим у вези, мора се узети у обзир и чињеница да осујећење потребе за кретањем, па према томе и пропусти у организацији адекватног физичког васпитања, доводе до постепеног гашења те потребе, услед чега деца бивају ускраћена да правовремено развију своју моторику и стекну неопходна моторна умења и навике.

Тренери и наставници добро знају да се недостаци настали у дечијем узрасту веома тешко отклањају у каснијим периодима, као и обрнуто, тј. да што раније дете усвоји одређене навике, тим успешније и лакше напредује у развоју у свим каснијим периодима.

Неусклађеност научних сазнања и праксе, државних органа (доношење нових наставних планова и програма) када је ово васпитно подручје у питању, основни су проблем на који желимо да укажемо. Не чинимо то ни из

којих других разлога него из потребе и обавезе да стручна и научна јавност изнесе аргументе који се, на жалост, случајно или намерно занемарују.

Научне основе физичке активности

При усмереном деловању на физички развитак, мора се узети у обзир и чињеница да физички развитак не протиче истовремено нити равномерно, већ периодично (неравномерно) и скоковито (хетерохроно).

Неравномерност се испољава кроз наизменично смењивање периода мирног, равномерног развоја са периодима убрзаног развоја. У периодима убрзаног раста и развитака запажају се и знатно интензивније реакције децијег организма на утицаје спољашње средине, а пре свега на смењивање обима моторне активности. Убрзани раст и развитак повезан је са активизацијом енергетских и метаболичких процеса што, са своје стране, захтева активизацију моторне активности. Ти скокови запажају се нарочито у узрасту од 6. до 7. године и у периоду полног сазревања (од 11. до 14. године), када се висина тела повећава за 5-10% годишње, док је у осталим периодима то повећање само 3%.

Хетерохроност се испољава у различитом темпу и времену протичања појединих морфо-функционалних промена. Она се посебно испољава у развоју моторичких својстава, односно способности (брзине, снаге, издржљивости и др.). Доказано је да развој ових својстава тече по некој сопственој динамици, тј. у фазама, периодима, етапама. Периоди интензивнијег развоја обично се означавају као периоди повећане сензитивности или краће - критични периоди.

Најзад, при усмереном деловању на физички развитак никад се не сме губити из вида ни чињеница да у развоју функционалних система код дечака и девојчица постоје значајне разлике, нарочито у развоју мишићног, дисајног и срчано-судовног система, услед чега се јављају и разлике у радној способности. Због тога се већ од шесте године морају примењивати диференцирани приступи при одређивању карактера и интензитета оптерећења, што је и основни разлог да се целокупна настава физичког васпитања дечака и девојчица изводи диференцирано (издвојено).

На основу механизма моторно-висцералних рефlekса остварују се две битне, суштинске функције физичке вежбе: тонизирајућа (промена интензивности биолошких процеса у организму, тј. општег тонуса) и трофична (побољшање метаболизма и процеса регенерације).

Са друге стране, бројна истраживања су показала да се смањена моторна активност негативно одражава нарочито на организам у развоју и лако

доводи до промена, до предпатолошких стања која се изражавају у бржем замарању, како при физичком тако и при интелектуалном раду, до слабљења вегетативних функција, заостајања у развоју моторичких својстава, поремећаја у физичком развоју, поремећаја срчаног ритма и централног нервног система, итд.

Моторни дефицит (хипокинезија) најнеповољније се одражава у периоду интензивног раста, због чега оптимални кретни режим управо у том периоду добија и посебно значење. Опште је познато да садашњи кретни режим код већине школске и предшколске деце ни из далека не задовољава чак ни минималну хигијенску норму.

С тим у вези, мора се узети у обзир и чињеница да осујећење потребе за кретањем, па према томе и пропусти у организацији адекватног физичког васпитања, доводе до постепеног гашења те потребе, услед чега деца бивају ускраћена да правовремено развију своју моторику и стекну неопходна моторна умења и навике

Тиме се не исцрпљују и све могућности деловања физичког васпитања на учениково здравље.

Бројна истраживања су показала да редовно и систематско физичко вежбање - тренинг веома позитивно делује на раст и биолошко сазревање организма. Сви основни показатељи физичке развијености - висина и маса тела, обим грудног коша, динамометрија и спиromетрија - виши су код деце која се систематски баве физичким вежбањем него код деце која се том активношћу уопште не баве.

Неравномерност у физичком развоју запажа се и код деце истог узраста. Код поједине деце та неједнакост се изражава кроз убрзани раст и развој, а код друге кроз успорени. Разлика између *биолошке* и *хронолошке* старости каткада достиже и 3-5 година. Нормалне границе, међутим, крећу се у распону од 1,5-2 године и на њих не треба обраћати посебну пажњу. Јаче изражено заостајање може довести до знатног снижавања радне способности и погоршања здравља, због чега са овом децом треба применити посебне превентивне мере (хигијенске, методичке и друге).

Код већине људи веома је укорењено схватање да физичко вежбање (тренинг) само по себи јача и унапређује човеково здравље. Отуда, када се говори о задацима физичког васпитања, онда се готово увек на прво место ставља јачање и унапређивање здравља, на шта упућује и један од основних принципа физичког васпитања - принцип здравствене усмерености.

Премда су ове претпоставке емпиријски и теоријски засноване и проверене, јасно је да се оне могу доследно реализовати само ако се физичко вежбање спроводи у оптималним хигијенским и другим условима и ако се

оно, у целини узевши, у том смислу трајно и сврсисходно усмерава. У противном, оно не само да не унапређује здравље, већ може озбиљно и да га угрози. Стога, у разматрању овог проблема неопходно је да се најпре темељно размотре општи аспекти здравља, а потом и његове релације са физичким вежбањем и физичким васпитањем у целини.

С обзиром да физичко васпитање у мањој или већој мери утиче на све три компоненте које детерминишу здравље - физичку, душевну и социјалну компоненту, неоспорно је да се оно може свестрано и веома издашно користити не само за очување здравља, већ и за његово јачање и унапређивање, и то из више разлога (Б. Крсмановић, Л. Берковић, 1999).

Као прво, мора се узети у обзир да се у процесу вежбања не користе само средства и методе социјалног деловања на физички развитак, већ и оптимизација деловања природних фактора окружујуће средине, што се постиже помоћу сврсисходног коришћења климатских фактора, хигијенских услова и исхране.

Функције физичке културе израстају из људских потреба

Социјалне функције физичке културе у најширем смислу могу се посматрати као могућност да се средствима физичке културе задовољавају одређене врсте људских потреба. У основама социјалних функција физичке културе леже разноврсне људске потребе које се задовољавају у физичком васпитању, спортској рекреацији и спорту.

Када су потребе у питању, знамо да се у организму стално одвијају различити физиолошки процеси. Човек обично није ни свестан већине тих процеса докле год се они одвијају нормално и успевају да одржавају сталну равнотежу унутрашње средине. Када се та равнотежа поремети, на пример услед недостатка или вишка неке супстанце у организму, или услед поремећаја рада неког органа, јавља се потребан органски подстицај за одређено понашање и она се испољава у стварном понашању, а у виду сужавања активности на садржаје којима се постиже циљ, тј. поновно успостављање равнотеже у организму. Са поново успостављеном равнотежом престаје то покретачко усмеравано дејство потребе или мотива.

Потребе су објективна материјална основа понашања сваког појединца. Оне су значајна компонента мотивационог механизма којим се дефинише најчешће динамичка интеракција потребе-узрока, циља-повода и активности резултата. Када се говори о потребама као основи мотивације, важно је нагласити да постојање потребе неће само по себи човека подстаћи на активност. Да би постојала покретачка активност, потреба мора да се одрази

у главама људи, значи мора да добије свој психолошки облик. Често се дешава да неке потребе објективно постоје али немају свог одраза у свести човека.

Незаинтересованост појединих категорија грађана за учешће у различитим облицима физичке културе често се објашњава неправовременим стицањем навике за бављење тим активностима. Човекова активност у физичкој култури не може се објашњавати првенствено постојањем или непостојањем навике. Човекову активност у физичкој култури треба посматрати комплексно у систему постојања потреба као материјалне основе мотивације, свести о постојању тих потреба, жеље да се оне почну задовољавати и акционог мотива као непосредног покретача на акцију.

Физичко васпитање и стваралаштво

Обично се мисли да у физичкој култури само спорт пружа одређене могућности за стваралаштво, да је то нека његова привилегија. Не види се или се свесно занемарује чињеница да стваралаштво није само врхунско спортско достигнуће, већ свако достигнуће које за јединку значи успех и које изазива радост и задовољство.

Извесно је, осим тога, да се човек не укључује у физичку културу само зато да би задовољио своје практичне потребе, већ и зато што му она пружа могућност да испољи и провери своје снаге и људске вредности. Стваралаштво је једна од најсуштинскијих и најдубљих људских потреба. Оно не трпи принуду и не зависи од воље других, већ се увек јавља спонтано, као резултат надахнућа и хтења да се постигне што више и боље.

Врхунска остварења у физичкој култури управо и јесу резултат непрекидног експериментисања, трагања и тежње да се оствари оно што још није достигнуто, оно чега још нема, али постоји као идеја, као хтење, као стремљење.

Сваки стваралачки акт у себи садржи елементе свесног и спонтаног, али су за човеково стваралачко ангажовање одлучујући интелектуални напори. Активност мора ученику да помогне да на време открије своје диспозиције и своје способности и истовремено код њега развије смисао и хтење за њиховом стваралачком реализацијом. Наставник мора да прихвати чињеницу да свако дете, без обзира на степен надарености, ужива у сопственом физичком остварењу, нарочито ако је у њему превазишло своја и очекивања других. Надмашити "противника", постићи разредни или школски рекорд и слично, увек значи и превазићи самог себе и увек доноси радост и задовољство.

Да би се то постигло, у школском физичком васпитању се мора штошта мењати. Као прво, морају се превазићи упрошћена гледања на физичко вежбање или тренинг као процесе који искључиво служе стицању техничких вештина и физиолошкој адаптацији организма. Заједно с тим, из праксе се мора искључити механичко вежбање коме недостају хумани садржаји.

Нови концепт физичког и здравственог васпитања

Најновија настојања да се физичко васпитање сведе на игру и то спонтану, дакле да деца раде шта желе и када желе и колико желе, у великом је раскораку са научним сазнањима из ове области. Замислите да потребу за храном деца задовољавају узимајући оно што она желе, када желе и колико желе – до чега би то довело? Деца би вероватно узимала чоколаду и банане сваки дан, а добро знамо да само адекватна исхрана у одређеном узрасту може задовољити потребе деце. Дакле, деца морају узимати адекватну храну сваки дан, у тачно одређеним количинама распоређену у дневном режиму живота, итд.

Анализом новог концепта физичког и здравственог васпитања уочава се да су у свим циклусима, који подразумевају поједине узрасне категорије, одређени циљеви и исходи, како за циклус тако и за поједини разред.

Без намере да се детаљно анализира Наставни план, неке ствари падају у очи, као на пример:

- поклањање великог значаја неким аспектима за које дете није спремно због својих узрасних карактеристика;
- решавање неких задатака односно исхода кроз теоријско сазнавање;
- решавање неких задатака или исхода на које се не може у настави утицати;
- неуважавање научних сазнања из области физичког васпитања итд.

Неусклађеност праксе са научним сазнањима

Законитости на којима се заснива раст и развој и улога физичке активности су познате, али не знам из којих се разлога не поштују:

- Прво, физичка активност мора бити усклађена са развојним карактеристикама;
- Друго, физичка активност мора бити систематична;
- Треће, физичка активност мора да има одређени интензитет који ће покренути адаптационе процесе у организму;

- Четврто, физичка активност се мора понављати у тачно одређеним интервалима;

- Пето, физичка активност мора да траје довољно дуго да би се обезбедиле одређене промене.

Дакле, само на овакав начин могуће је код деце створити навику за редовну физичку активност и постићи резултате који су педагошки вођени.

Здравствени исходи, односно задаци, постижу се само кроз активност, никако само сазнањем шта је добро, а шта није.

Поставља се питање колико је потребно пута да реформишемо школу на начин који не одговара степену сазнања у појединим областима, а на штету наше деце и омладине.

Да у настави физичког васпитања има низ недостатака давно је уочено, али њихово решавање дуготрајан је процес.

Прво треба извршити реформу наставног кадра који треба да спроведе реформу, јер је тешко очекивати да наставник који двадесет година ради на један начин прихвати и пређе да ради на други начин, често без јасних убеђења, без велике принуде.

Досадашња истраживања

Примера ради, ево неколико истраживања која су настала у различитим периодима и на различитим и научним и технолошким нивоима.

У истраживањима Иванића (1969) вршено је хронометражно мерење и анализа ангажованости ученика на часовима физичког васпитања и то у шестим, седмим и осмим разредима основне школе. Констатовано је да часови у просеку трају 40,44 минута, а не 45 минута. Активност у појединим деловима часа износила је:

- У VI разредима:
 - I део часа – 2,30 мин или 5,18%
 - II део часа – 3,30 мин или 7,78%
 - III део часа – 2,37 мин или 5,81%
 - IV део часа – 0,23 мин или 0,58%

- У VII разредима:
 - I део часа – 1,45 мин или 3.88%
 - II део часа – 3,45 мин или 8.33%
 - III део часа – 1,50 мин или 4.07%
 - IV део часа – 1,18 мин или 2.88%

- У VIII разредима:
 - I део часа – 1,59 мин или 4,40%
 - II део часа – 5,04 мин или 11,26%
 - III део часа – 3,03 мин или 6,78%
 - IV део часа – 0,23 мин или 0,85%

Аруновић Д. и др. (1979) објавили су резултате просечне ангажованости на часовима физичког вежбања ученика средњих школа, посебно за ученике а посебно за ученице, али из различите спортске гране (Табела 1, 2).

Табела 1. Искоришћеност времена на часу – ученици (n=183)

Спортске гране	I део	II део	III део	IV део	СВЕГА	%
Просечно време за све часове	2.38	3.14	7.02	0.44	13.20	29.3
Атлетика	3.27	3.36	7.35	0.45	15.24	33.8
Гимнастика	2.34	3.13	2.05	0.23	8.15	18.1
Кошарка	3.22	3.27	10.47	0.24	18.00	40.0
Одбојка	3.00	3.20	6.45	0.25	14.20	31.5

Табела 2. Искоришћеност времена на часу – ученице (n=96)

Спортске гране	I део	II део	III део	IV део	СВЕГА	%
Просечно време за све часове	2.00	2.34	4.40	0.15	9.29	20.6
Гимнастика	1.25	2.35	1.30	0.17	6.14	13.6
Кошарка	2.07	2.32	7.51	0.14	12.54	27.8
Атлетика	2.10	3.15	5.47	0.22	11.50	25.5
Одбојка	2.10	2.48	7.02	0.00	12.00	26.6

Ради поређења са почетним истраживањима показаћемо домете ове научне области кроз једно новије истраживање.

Пример научног приступа истраживању ефикасности наставе физичког васпитања: Крмановић, Б., Крмановић, Т., Долга, М. (2008): *Квантитативна-*

живна и квалитативна анализа ефеката различитих експерименталних интервенција.

Проблеми који се односе на процену резултата примене различитих експерименталних третмана на поједине просторе антрополошког статуса у највећој мери су до сада истраживани на основу промена у појединим варијаблама између иницијалног и финалног мерења, односно стања.

Други приступ је да се утврђују разлике између експерименталне и контролне групе у систему примењених варијабли, као и између појединих варијабли.

Трећи приступ је да се, на основу промена насталих између иницијалног и финалног стања, разлике утврђују анализом коваријансе, јер се тим поступком обезбеђује изједначавање испитаника на иницијалном мерењу, те се на основу резултата добијених у току експерименталног третмана процењује шта би било да су испитаници у иницијалном мерењу били исти.

Четврти приступ се односи на утврђивање факторске структуре на иницијалном и финалном мерењу, па се на основу анализе конгруенције фактора утврђују промене настале између иницијалног и финалног стања. Овај приступ се веома ретко користи јер, да би дошло до значајније промене структуре фактора, потребан је дуготрајан процес и питање је да ли је то потребно и у којим случајевима.

Међутим, савремене статистичке процедуре дозвољавају и примену конфирмативне факторске анализе, која се у нашим истраживањима нешто мање примењивала и управо из тих разлога определили смо се да је поближе образложимо и покажемо резултате које њом можемо добити.

Узорак и методе

Узорак испитаника чини 180 ученица основне школе старих 10 година \pm 6 месеци, које су тестиране Еурофит батеријом тестова за процену моторичких способности, док је процена специфичних моторичких способности које произлазе из програмских садржаја, односно минималних образовних захтева ученика петих разреда, добијена факторизацијом.

Као метода обраде података коришћена је Конфирмативна факторска анализа. Ова анализа је коришћена како би се утврдила величина утицаја појединих чинилаца на одређене манифестације. Сасвим је извесно да се ова анализа углавном примењује кад су чиниоци неке појаве познати на основу ранијих истраживања, у овом случају ради се о простору моторичких способности.

Факторизацијом обележја извршена је редукција и генерализација истраживаног простора на два релативно независна фактора. Први фактор чине базичне моторичке способности, а други специфичне моторичке способности.

Резултати и дискусија

Корелационом анализом констатовано је да је највећа позитивна статистички значајна корелациона повезаност између варијабли за процену издржљивости у трчању (ИСТТ), трчању на 600 м (М600) и снаге руку и раменог појаса (ВЗГБ). Повезаност између варијабли за процену издржљивости и статичке снаге руку и раменог појаса (ИСТТ и ВЗГБ) је логична јер се ради о варијаблама за процену издржљивости, односно статичке снаге, које у хипотетском моделу Курелића и сар. (1975) припадају фактору регулације трајања ексцитације.

Слично се може тумачити и висока негативна корелација између варијабле М600 (бољи резултати, мања нумеричка вредност) и истрајног трчања, ИСТТ (бољи резултати, већа нумеричка вредност). Дугогодишње искуство у наставном процесу и тренажном процесу указује да је за школску децу тог узраста и тог нивоа припремљености тест трчања на 600 м у ствари тест за процену издржљивости, чиме се може објаснити и суштински позитивна повезаност између варијабле М600 и ВЗГБ.

Крсмановић, Б. (1999): Оптерећење на часу физичког вежбања

Табела 3. Централни и дисперзиони параметри пулса на часовима гимнастике

Време мерења	Х	СД	КВ	МИН.	МАКС.
Пре рада	98.8	18.7	18.9	72	150
5. минут	146.8	28.8	19.6	96	198
10. минут	129.0	18.8	14.6	78	156
15. минут	124.0	15.5	12.5	84	144
20. минут	133.8	19.0	14.2	96	168
25. минут	141.9	17.3	12.2	114	186
30. минут	143.5	19.4	13.5	108	180

Табела 4. Централни и дисперзиони параметри пулса на часовима осталих наставних садржаја

Време мерења	Х	СД	КВ	МИН.	МАКС.
Пре рада	99.6	12.5	12.5	72	120
5. минут	136.5	28.5	20.9	90	180
10. минут	127.9	22.5	17.6	60	168
15. минут	131.6	27.3	20.8	72	180
20. минут	136.5	22.2	16.3	78	168
25. минут	143.1	24.1	16.8	72	186
30. минут	141.7	28.4	20.0	72	192
35. минут	147.5	27.3	18.5	84	210
40. минут	126.9	25.2	19.8	90	216
45. минут	104.1	11.8	11.3	72	120

Табела 9. Значајност разлика између група за моторичке способности

т-тест	г1	г2	средња вредност		т	П
Ф1	Е и	К и	.176	-1.387	3.388	.001
Ф1	Е и	Е ф	.176	1.394	2.756	.007
Ф1	Е и	К ф	.176	-.795	2.090	.039
Ф1	К и	Е ф	-1.387	1.394	5.994	.000
Ф1	Е ф	К ф	1.394	-.795	4.687	.000
Ф2	I	IV	.152	-.283	2.476	.015
Ф2	III	IV	.012	-.283	1.668	.099

Инспекцијом табеле 5, где су приказани издвојени фактори моторичких способности, потврђује се егзистенција два фактора испитиваног простора.

Табела 5. Издвојени фактори у простору моторике

	Варијабле	qlt	1#Ф	цор	цтр	2#Ф	цор	цтр
1	ТапР	6	-22	0	0	-71	5	6
2	ДПрт	248	494	244	114	-58	3	4
3	СкДМ	335	578	334	156	39	2	2
4	ЛСед	243	491	242	113	-37	1	2
5	Взгб	472	687	472	220	20	0	1
6	ЦунТ	34	78	6	3	167	28	35
7	ИстТ	434	656	430	201	-60	4	5
8	МЛ20	254	-347	121	56	366	134	166
9	М600	410	-495	245	114	407	165	205
10	ВИС	161	94	9	4	390	152	189
11	БцПп	352	203	41	19	557	311	386
					1000			1000

Прегледом табеле (*Извојени фактори моторичке варијабле*) уочава се да је комуналитет (збир доприноса извојених фактора) највећи код варијабле за процену снаге руку и раменог појаса (ВЗГБ) и износи $q_{11} = 472$, затим код варијабле за процену издржљивости истрајно трчање (ИСТТ) 434 и варијабле за процену издржљивости у трчању (М600) 410.

Први фактор, који се може именовати као *фактор базичних моторичких способности*, највише доприноси варијабли за процену статичке снаге руку и раменог појаса, издржаја у згибу (ВЗГБ), корелација = 472, затим обележју истрајно трчање (ИСТТ), корелација = 430.

Када је реч о другом изолованом фактору (*фактор специфичних моторичких способности*), на основу висине корелације може се рећи да дати фактор највише доприноси варијабли за процену експлозивне снаге руку и раменог појаса (БЦЛП), бацања лоптице, корелација = 311.

Ако се посматрају доприноси појединих обележја изолованим факторима (ЦТР), запажа се следеће:

- фактору базичних моторичких способности највише доприносе варијабле издржаја у згибу ВЗГБ и истрајно трчање ИСТТ,
- фактор специфичних моторичких способности највише објашњавају варијабле бацање лоптице БЦЛП и трчање на 600 м (М600).

Мултиваријантна анализа на редукованом простору добијеном факторском анализом (чине га два фактора: базичне моторичке и специфичне моторичке способности) приказана је у Табели 6.

Табела 6. Значајност разлика између група у моторичком простору

	н	Ф	П
МАНОВА	2	9.171	.000

Резултати мултиваријантне анализе варијансе (МАНОВА) показују да постоје значајне разлике између група на посматраном простору.

Анализе квалитативних промена за време експерименталног третмана показују да је дошло до значајнијих промена у обе групе испитаника (Табела 7, 8) у току третмана, али су промене далеко више изражене у експерименталној групи. Дакле, резултати анализе профила, како хомогености тако и профила, то потврђују.

Табела 7. Значајност разлике између група за обележја базичних моторичких способности и специфичних моторичких способности

АНОВА	Ф	П
Ф1	14.093	.000
Ф2	2.133	.096

Табела 8. Елипсе интервала поверења у простору 1 и 2 фактора у простору моторике

ГРУПА	гл.полуоса	полуоса	ексцентрицитет	угао
Експ.иниц. мерење	.621	.204	.945	-5
Конт. иниц. мерење	.670	.259	.922	-11
Експ.финал. мерење	.626	.206	.944	-6
Конт.финал. мерење	.684	.256	.928	-12

На основу графикана и табеле могу се констатовати:

- разлике између експерименталне и контролне групе на иницијалном мерењу;
- разлике између експерименталне и контролне групе на финалном мерењу;
- разлике између иницијалног и финалног мерења за експерименталну групу;
- разлике између иницијалног и финалног мерења за контролну групу.

На бази ових информација могу се сагледати ефекти примењених третмана.

Увидом у графикон уочавају се разлике између експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном мерењу. Евидентан утицај третмана на експерименталну групу очитује се са графикана, где се види да су елипсе финалног мерења померене ка већим вредностима I и II фактора у односу на иницијално стање. Померање је значајно јер се елипсе не поклапају, а то значи да су све испитанице експерименталне групе значајно напредовале.

За контролну групу испитаница се то не може констатовати. Елипсе иницијалног и финалног мерења експерименталне групе (које се скоро додирују) показују да је ту разлика у резултатима најмања. Уочено је да су резултати иницијалног и финалног мерења блиски код контролне групе испитаница, односно елипсе се преклапају, а то указује да контролни третман није значајније допринео развоју моторике.

Табела 10. Хомогеност група у простору базичних и специфичних моторичких способности

групе	н/м	%
Е и	10/57	17.544
К и	23/41	56.098
Е ф	31/57	54.386
К ф	7/41	17.073

Табела 11. Дисџанца између група у латентном мојоричком процесу

	I	II	III	IV
I	.000	.782	.540	.812
II	.782	.000	1.289	.419
III	.540	1.289	.000	1.199
IV	.812	.419	1.199	.000

Карактеристику експерименталне групе на иницијалном мерењу, дефинисану на основу претходних анализа, има 10 испитаница од укупно 57. Хомогеност групе од 17.544% је ниска. Ниска хомогеност је последица поклапања са карактеристикама експерименталне групе на финалном мерењу. Већина испитаница ове групе (47) има особину друге групе (Табела 10).

Типичне карактеристике контролне групе на иницијалном мерењу, дефинисане на основу претходних анализа, имају 23 испитанице од 41. Хомогеност те групе је 56.098% (умерена). Остале испитанице ове групе (18) имају карактеристике контролне групе на финалном мерењу (Табела 10).

Карактеристике својствене експерименталној групи на финалном мерењу има 31 испитаница од укупно 57. Хомогеност те групе је 54.386% (умерена). Остале припаднице ове групе (26) имају особину друге групе (Табела 10).

Карактеристику контролне групе на финалном мерењу, дефинисану на основу претходних анализа, има 7 испитаница од 41. Хомогеност групе од 17.073% је ниска. Већина испитаница ове групе (34) нема особине карактеристичне за групу којој припада (Табела 10).

Закључак

На основу приказа резултата извршених на узорку две групе испитаница у два простора, конфирмативном факторском анализом могуће је веома брзо и прегледно утврдити просторе како у иницијалном тако и у финалном стању. Поред тога, могуће је сагледати промене у тим просторима које су се догодиле у току експерименталног третмана. Даље анализе су потврдиле значајност разлика између група и између иницијалног и финалног стања, што упућује на већу ефикасност примењеног експерименталног третмана. Квалитативне промене у групама анализирани су анализом профила и потврдиле су ефикасност експерименталних третмана и квалитативне промене које се могу даље анализирати.

Закључна разматрања

Ефекти физичког вежбања на психосоматски статус ученика у досадашњим истраживањима третиран је најчешће анализом разлика између појединих варијабли на иницијалном и финалном мерењу. У каснијем периоду утврђиване су разлике између система примењених варијабли на иницијалном и финалном мерењу.

На основу свеобухватне анализе стања и резултата научних истраживања могу се извести следећи закључци:

- ранија истраживања су указала на недовољну искоришћеност времена на часовима физичког вежбања,
- најновија настојања да се физичко васпитање сведе на игру и то спонтану, дакле да деца раде шта желе и када желе и колико желе, у великом је раскораку са научним сазнањима из ове области,
- конфирмативном факторском анализом могуће је веома брзо и прегледно утврдити просторе како у иницијалном тако и у финалном стању. Поред тога, могуће је сагледати промене у тим просторима које су се догодиле у току експерименталног третмана.

Литература

- Anderson, T.W. (1984): *An introduction to multivariate statistical analysis*, John Wiley & Son.
- Аруновић, Д., Новаковић, М., Томић, Ж. (1979): Оптерећеност и ангажованост ученика на часовима физичког васпитања, *Физичка култура*, бр. 5, Београд.
- Иванић, С. (1969): Активност ученика на часовима физичког вежбања кроз призму наших истраживања, *Физичка култура*, бр. 1-2, Београд.
- Ивановић, К. (1989): Анализа резултата програмираног тренинга репетитивне снаге код ученика, Загреб: *Кинезиологија*, Волуме 20, бр. 2.
- Крсмановић, Б. (1996): *Час физичког вежбања*, Факултет физичке културе, Нови Сад.
- Крсмановић, Б. (1985): Структура морфолошких димензија ученика, Подгорица: *Физичка култура*, бр. 3.
- Крсмановић, Б., Берковић Л. (1999): *Теорија и методика физичког васпитања*, Универзитет у Новом Саду, Нови Сад.
- Крсмановић, Б., Крсмановић, Т., Долга, М. (2008): Квантитативна и квалитативна анализа ефеката различитих експерименталних третмана, Четврти Конгрес Црногорске спортске академије и Пета међународна научна конференција, Бијела 03-06. 2008, *Зборник сажетика*, стр. 11.
- Хацић, О. (1989): *Нумеричке и статистичке методе у обради експерименталних података*, Институт за математику, Нови Сад.

Branko Krsmanovic, Tijana Krsmanovic, Radenka Kovacevic, and Milan Dolga,
Physical Education and Sport Faculty, Novi Sad

SCIENTIFIC KNOWLEDGE AND PHYSICAL EDUCATION PRACTICE

Summary: For deeper intellectual organisation of the physical education the special significance is given to its real possibilities and its effects on human beings, their psychosomatic characteristics and the personality on the whole.

Today we have the attempts to reduce the physical education into simple and spontaneous game. So letting children do what ever they want, how and when they want is contradictory to the scientific knowledge in this area.

The research was done with 180 female students 10 years \pm 6 month of age who were tested by the Eurofit battery tests for evaluating the mobility which proved scientific approach of determining the physical education effects valuable.

In the process of dealing with data we used Confirmative factor analysis and we reduced the research space into two relatively independent factors. The first one is the basic mobility abilities and the second one is specific mobility abilities.

Key words: scientific knowledge, physical education, students' motorical abilities





Др Јадранка Коцић, Слађана Тошић,
Педагошки факултет у Јагодини,
Драгана Алексић,
Факултет физичке културе у Лепосавићу

УДК 371.3::796.412

ОСВРТ НА МОДЕЛ АНТРОПОЛОШКОГ СТАТУСА ГИМНАСТИЧАРКЕ РИТМИЧКЕ ГИМНАСТИКЕ

Сажетак: Ритмичка гимнастика (РГ) је имала веома интензиван развој у неколико последњих деценија, с обзиром на то да су такмичарски састави све тежи, као и на то да се повећао број и сложеност елемената тежина. Састави извођени од стране врхунских гимнастичарки на Олимпијским играма у Атини 2004. године нису остављали гледаоце равнодушним. Упркос великој тежини, фасцинирала је лакоћа, хармонија и оригиналност извођења. Утврђивање антрополошког статуса спортисте (у даљем тексту АСС) је веома важно у спортском тренингу и селекцији. У изради модела АСС треба узети у обзир све факторе који утичу на резултат, као што су: морфолошке карактеристике, моторичке способности, психолошке карактеристике, социјални статус, техника, тактика, а у РГ су значајне и музичке способности. Девојчице почињу да тренирају РГ у предшколском узрасту, а најбоље резултате постижу око 17. године. Просечна им је телесна висина, или су незнатно изнад просека (у односу на своје вршњакиње). Њихова телесна маса је смањена за 15-20% од "идеалне", на рачун масног ткива. Имају коштани морфотип. Вредности масног ткива крећу се око 12% телесне масе. Успех у РГ највише зависи од усклађеног деловања свих механизма одговорних за гипкост, брзину, координацију, равнотежу и експлозивну снагу. Гимнастичарке поседују велику флексибилност свих делова тела, активног (динамичког и статичког) и пасивног карактера. У свакој вежби реквизитима, или без реквизита, гимнастичарка мора да прикаже владање сложеним равнотежама, као базичним елементима телом (БЕТ). Такође, способност одржавања равнотеже се испољава код извођења других кретања која не спадају у равнотеже у ужем смислу (окрети, издржаји). Да би могле да постижу добре спортске резултате гимнастичарке треба да имају максималну потрошњу кисеоника (изнад 50 мил/мин/кг). У простору снаге (у односу на друге спортисте) имају мању апсолутну снагу, док је релативна просечна, као и експлозивна снага ногу. У неколико последњих деценија дошло је до промена у моделним карактеристикама гимнастичарки. Ове промене су везане за олимпијски циклус у коме је РГ укључена у олимпијски такмичарски програм (1981-1984). Уочена је тенденција све ранијег укључивања у процес тренинга, као и смањења индекса гојазности и масног ткива. Повећана је флексибилност, посебно у карличном појасу (бочној и чеоној равни), општа издржљивост, а равнотеже заузимају значајно место у групацији БЕТ. Неки захтеви у погледу моделних карактеристика гимнастичарки могу представљати ризик по здравље. Пре свега, то је мала телесна маса и количина масног ткива. Хиперекстензија трупа, као и хиперабдукција и хиперадукција зглоба кука су ризични за повреду. Да би се спре-

чили нежељени ефекти потребан је високо стручан рад и сарадња са лекаром, нутриционистом, психологом, као и едукација тренера, гимнастичарки и родитеља. У вези са наведеним, ствара се дилема да ли екстремно велика покретљивост и коштани морфотип задовољавају естетски критеријум на коме се инсистира у овом искључиво "женском спорту".

Кључне речи: спорт, ритмичка гимнастика, моделне карактеристике, морфолошке карактеристике, моторичке карактеристике, body composition, flexibility, кисеоничка потреба-унос, снага, такмичарке ритмичке гимнастике

Увод

1.1. Осврћ на историјски развој и проблеме ритмичке гимнастике у Србији

Ритмичка гимнастика у нашој земљи има богату и дугу традицију. Репрезентација СФР Југославије (под руководством тренера Анке Дринић) нашла се међу првим земљама учесницама на првом светском првенству у РГ, организованом 1963. године у Будимпешти. Од тада се развој овог спорта одвија узлазном путањом, што је потврђено афирмативним спортским резултатима (на 23. ОИ, у Лос Анђелесу 1984. године, Милена Рељин је освојила пето, а Данијела Симић десето место). Функционисање и организација клубова и такмичарског система у Гимнастичком савезу (ГС) били су на високом нивоу. Остварени тренд развоја је указивао да ће наша земља ући у групу водећих земаља, заједно са Бугарском, Русијом, Мађарском.

Међутим, деструктивне промене у земљи у последњој деценији XX века негативно су се одразиле на спорт. Изузетно квалитетан рад наших високо образованих стручњака, бивших такмичарки а сада тренера, није дао одговарајуће резултате због тешке материјално-техничке ситуације у клубовима и Савезу. Након успешног рада од неколико деценија, РГ се готово угасила у Србији. Од 2000. године наша репрезентација, сем клупских такмичења, није учествовала ни на једном међународном такмичењу. Ипак, последњих неколико година запажа се све већа активност секција по вртићима и млађим разредима основних школа. Ове активности су стручно вођене, омасовљен је број девојчица које вежбају, што олакшава рад на примарној селекцији гимнастичарки и афирмацији спорта.

Анализом негативних фактора који утичу на резултате у РГ, треба обухватити и рад стручњака у овој области. Пре свега, слаба је комуникација између праксе, тј. тренера, с једне стране, односно, теорије и науке, тј. истраживача, са друге стране. Тренери сами обављају обиман посао у коме треба да постоји сарадња тима стручњака. То су активности везане за избор

музичке пратње, састављање великог броја такмичарских композиција, рад на кондиционој и техничкој припреми, са свим узрасним и такмичарским категоријама, обезбеђивање материјалне базе, организација такмичења и друго, уз минимум времена за стручно усавршање. Тим пре што је у спорту на првом месту човек, са свим својим сегментима - телом, психом и духом, и чињеницом да се будући врхунски спортиста укључује у специјализовани спортски тренинг већ у првој деценији свог живота. У ритмичкој гимнастици то је предшколски узраст. Разлог више да се мисли и на права детета и спортску етику. Наведени проблеми присутни су у сличној форми у свим спортским гранама.

1.2. Развојне тенденције у ритмичкој гимнастици

Веома убрзан развој спортских активности одвија се од друге половине двадесетог века, а у последње време долази до формирања нових спортских грана (спортски аеробик, спортски плес, параглајдинг, балет на скијама...). Из појединих спортских грана издвајају се посебне, као што су одбојка на песку, маунтин бајк, кик бокс, или се комбинацијом неколико дисциплина прави једна спортска грана, што је случај у дуатлону, триатлону.

Затим, уочавају се промене у "стандардним спортовима". Готово у свим спортским гранама мењају се правила: системи такмичења, узрасне категорије, карактеристике такмичарског простора, справа и реквизита. Резултати се другачије вреднују ("тројка" у кошарци), користе се нове технике (техника смучарских скокова "маказе", играње ногом у одбојци...). У тзв. "мушким спортовима" такмиче се жене: женски фудбал нашао је своје место у свету такмичарског спорта, жена има и у боксерским такмичењима. Све ове промене настају из више разлога, првенствено да би спорт био атрактивнији за гледаоце, али и за активне учеснике - спортисте и тренере. Спортисти, тренери, они који активно учествују у спортској активности, осмишљавају нове елементе технике, методе тренинга, при чему их "корак назад или напред" прати теоријска и научна мисао спорта и других области: медицине, биологије, информатике, технологије, методологије. Ове убрзане промене имају за последицу сложеније захтеве према спортистима у такмичарском и тренажном процесу, који се у крајњој линији рефлектују и на промене њиховог антрополошког статуса.

Гледајући ритмичку гимнастику могу се приметити развојне тенденције скоро у свим сегментима антрополошког простора. Ритмичка гимнастика спада у ацикличне, полиструктуралне спортске гране којима се бави искључиво женска популација, а такмичарски резултат се остварује извођењем састава које оцењује судијски жири. Такмичарски састави су простор-

но и временски ограничени и изводе се уз музичку пратњу, сложеном координацијом покрета појединих делова тела и манипулацијом специфичним реквизитима (вијача, обруч, лопта, чуњеви, трака). Естетска компонента је значајна, каткада кључна, код извођења састава.

Она је "уметност у спорту и спорт у уметности", јер "направити логичку целину сложених кретања, постепено повећавати амплитуду покрета и брзину извођења све тежих и оригиналнијих елемената, контрастно смењивати брзе и лагане, оштре и сливене покрете, ускладити кретање и музику, исказати индивидуалност и на публику све снажније преносити емоције до тренутка ефектне, сложене оригиналне кулминације, до савршенства, значи одиграти једну малу драму, истовремено остварити спортско и уметничко дело".

Неколико пута су мењана и правила оцењивања. Највеће промене односе се на вредновање елемената тежине - сложеност извођења фундаменталних елемената и њихов број. Први пут у историји овог спорта, уметничка вредност композиције и њено извођење стављени су у равноправни однос. Све су већи и строжији захтеви у погледу тачности извођења, посебно елемената тежина и њиховог нивоа. Анализирајући композиције врхунских гимнастичарки, Радисављевић (1992) је утврдила да су најбоље гимнастичарке изводиле за око 50% већи број елемената тежина у саставима него што правила захтевају. Композиције се све више претварају у низање тежина и губе се основна карактеристика и дух овог спорта од његовог зачета. То су хармоничност и динамичност покрета и кретања, као и богатство кореографских садржаја.

Правилником из 1997. године ФИГ-а је ограничила број тежина. Састави треба да садрже четири изоловане Б тежине и укупно осам Б, Ц и Д тежина, а дозвољено је извођење највише три акробатска елемента, са одређеним ограничењима. Претходним правилницима извођење акробатских елемената било је кажњавано одузимањем бодова.

Важећи Правилник из 2001. године обавезује на извођење још сложенијих елемената, тј. Е тежина. Такође, њиме је ограничено извођење високих тежина у корист разноврсних елемената везе, чиме се у ритмичкој гимнастици поново ставља акценат на уметничку вредност композиције.

С обзиром на то да се такмичарски резултат остварује судијском оценом, субјективност процене је увек била проблем ритмичке гимнастике. Правилником из 2001. године промењен је систем оцењивања, чиме је значајно повећана објективност. Сваки састав оцењују две судијске комисије, а свака судијска комисија састоји се из две групе судија:

Жири А:

- Комисија за композицију (А1+А2)

- Комисија А1 оцењује техничку вредност, број и ниво тежина, ТВ.

- Комисија А2 процењује уметничку вредност (УВ) композиције, музику пратњу и кореографију: избор елемената реквизитом, избор елемената телом, коришћење реквизита, разноврсност телесних покрета, мајсторство и оригиналност.

Жири Б:

- Комисија за извођење (ИЗ). Оцењује грешке у техници.

Коначна оцена се добија сабирањем три посебне оцене: оцене за техничку вредност састава, оцене за уметничку вредност композиције и оцене за извођење састава (ТВ+УВ+ИЗ).

Треба напоменути да има великих промена у извођењу групних вежби чиме је ритмичка гимнастика добила на атрактивности. Такође, у Јапану је популарна ритмичка гимнастика за мушкарце. Можемо да претпоставимо да ће се ово ускоро проширити и на друге делове света. Нарочито могу бити интересантне вежбе које ће се изводити у паровима, можда и мешовитим, као што је случај у спортској аеробној гимнастици.

ФИГ-а је 2005. године објавила нови правилник, који није инсистирао на новинама већ је поједноставио претходни, чија примена је била прилично компликована у реалним такмичарским условима.

Интензиван развој ове спортске гране који се огледа у наведеним трендовима, довео је до значајних квалитативних промена у антрополошком статусу гимнастичарки. Доказано је да бављење ритмичком гимнастиком изазива другачије ефекте на антрополошки статус него пре неколико деценија, као и да су у складу са тим промењени захтеви у селекцији такмичарки на свим нивоима. То се може и претпоставити на основу чињенице да се захтеви у погледу сложености и нивоа тежина техничких елемената стално повећавају. Чак се може визуелно проценити да су данашње гимнастичарке (у односу на такмичарке од пре три деценије) виткије, грациозније, еластичније (покретљивије) и да изводе координацијски много сложеније вежбе.

Тежња је приказ одређених моделних карактеристика такмичарки у ритмичкој гимнастици, као и њихових промена у последњим деценијама. Примењена анализа имала је за циљ да допринесе утврђивању актуелних развојних тенденција ове типично женске спортске гране, одређивању позитивних и негативних ефеката њеног развоја и осмишљавању могућих стратегија за будући тренд напретка.

2. Осврт на модел антрополошког статуса спортиста

2.1. Управљање и моделирање у спортивном тренингу

У управљању спортским тренингом велики значај има примена кибернетике која представља науку о оптималном управљању сложеним динамичким системима. Примена кибернетике је омогућила да се развије теорија управљања спортским тренингом који представља отворен, веома сложен, динамички систем. У процесу управљања системом врши се промена стања система, тј. његових елемената из постојећег у жељено, циљано стање. Овај процес подразумева детаљно упознавање статуса система, тј. његових елемената и особина, као и односа елемената појединих система. Такође, треба одредити циљ, тј. жељено стање, наћи и применити начине и методе за његово постизање, предвидети успех процеса.

Анализирајући спортски тренинг можемо истаћи да је ефикасност предмет управљања тренингом, а циљ тренинга је повећање ефикасности. Ефикасност, у било којој спортској активности, зависи од пет основних фактора: 1) правилности извођења покрета (спортска техника), 2) енергетских способности, 3) контрактилних својстава мишића, 4) зглобне покретљивости и 5) тактике.

У спортском тренингу (према: Копривица, 1988) разликујемо три врсте модела: модел стања спортисте, модел тренажног процеса и модел такмичарске активности.

2.2. Модел антрополошког статуса

Основни систем у управљању спортским тренингом јесте спортиста. Спортиста представља сложен динамички и организационо интегрални систем. Он се састоји из одређених подсистема са веома сложеним међусобним односима. Зато се користи мултидимензионални приступ изучавању личности спортисте да би се дошло до сазнања о статусу његових појединих сегмената.

Моделирање је прво почело да се користи за израду модела шампиона, што је у врхунском спорту било најинтересантније. Модел шампиона је представљао идеалног спортисту, способног за постизање максималних резултата у некој спортској грани. Пракса је показала да је **индивидуалност** изразита карактеристика шампиона, која не може да се прикаже оваквим моделом. Принцип индивидуалности је умањио стриктну примену сврставања спортисте у моделни оквир. Модели шампиона имају значајну примену у спортском тренингу, ако се користе као најпоузданији оријентири, поштујући принцип индивидуалности. У врхунском спорту при-

мена индивидуалних «идеалних модела» корисна је у планирању тренинга. За сваког спортисту појединачно постоји *идеално стање* за постизање максималних резултата. Ови модели нису стални, већ веома динамични и треба их стално проверавати.

У изради модела стања спортисте треба узети у обзир најважније факторе који у значајној мери утичу на резултат и представљају следеће сегменте антрополошког простора: 1) морфолошки, 2) моторички, 3) психолошки, 4) социјални, 5) технику и 6) тактику. У ритмичкој гимнастици и музичке способности утичу на спортски резултат, па их треба утврђивати и пратити.

Модел стања спортисте обухвата све наведене факторе, са одговарајућим показатељима који их одређују, а релевантни су за успех у одређеној спортској грани. Показатеље који детерминишу модел стања спортисте називамо **моделним карактеристикама**. Познавање моделних карактеристика које поседују врхунски спортисти важна је карика у појединим етапама моделирања селекције спортиста. Међутим, поред познавања крајњег модела шампиона, морају се знати моделне карактеристике идеала на свакој етапи његовог спортског усавршавања. Због тога је неопходно константно праћење развоја спортисте од тренутка његовог опредељења за бављење спортом, па све до постизања најбољих резултата.

У нашој земљи постоји мали број истраживања моделних карактеристика такмичарки у ритмичкој гимнастици. Највише су испитиване моторичке и морфолошке карактеристике, које су предмет ове монографије. Остале су мало изучаване, иако су значајне за успех у ритмичкој гимнастици. Нарочито су мало испитиване психолошке карактеристике и психолошка припремљеност гимнастичарки уопште.

Најобимније и најсвеобухватније истраживање моделних карактеристика спровела је Р.Поповић (1986) и поставила значајну теоријску основу за проучавање ове спортске гране. Ова студија је спроведена са циљем да се утврди "значај морфолошких карактеристика, моторичких димензија, музикалности и неких конативних особина личности за успех у ритмичко-спортској гимнастици", на узорку од 62 гимнастичарке (сениорке, јуниорке, млађе јуниорке) које су учествовале на државном првенству у РГ 1981. године. Слично истраживање спроведено је неколико година касније, на «Осмомартовском турниру» 1984. Године, од стране М.Дамјановске (1988) која је испитивала «утицај антропометријских и биомоторичких варијабли и могућности предвиђања успеха у РСГ» на узорку од 59 гимнастичарки (сениорке, јуниорке, млађе јуниорке). За разлику од ових истраживања трансверзалног карактера, Ј.Коцић (1996) је применила експериментални

програм ритмичке гимнастике на узорку од 40 девојчица, узраста 6-9 година. Испитивала је утицај морфолошких и моторичких карактеристика на успех у РГ. Реанализом резултата истраживања, спроведених у оквиру докторске дисертације, Р.Поповић (1998) је указала на значајне «антрополошке детерминанте успеха у РСГ».

Значајне информације везане за моделне карактеристике гимнастичарки добијене су анализом података Републичког завода за спорт. У Заводу (раније ЈЗФК) се већ неколико деценија одвија Програм сталног праћење стања спортиста Србије и Црне Горе, према усаглашеном програму “Унификација тестова и методологија тестирања врхунских спортиста” (Гавриловић и сарадници, 1984). Утврђено је да су програмом тестирања биле обухваћене гимнастичарке неколико различитих генерација, почев од 1976. године. А. Стојиљковић и Л. Радисављевић (1996) су секундарном анализом утврдиле и упоредиле морфолошке и моторичке карактеристике најбољих гимнастичарки у држави у два олимпијска циклуса, од 1976. до 1984. године.

2.2.1. Морфолошке карактеристике

Између спортских резултата и морфолошких димензија тела спортиста постоји узрочно-последична веза. Научно је доказано да су морфолошке карактеристике од важности за спортску успешност. С обзиром да различити видови спортских активности изискују одговарајуће конституционалне типове, важно је тачно и прецизно утврђивање релевантних морфолошких карактеристика. С друге стране, физичке активности које се систематски оставарују у спортском тренингу доводе до промена у телесним карактеристикама спортиста (Перић, 1994).

За мерење физичких параметара, **манифестних морфолошких карактеристика** људског тела, користи се антропометрија.

На основу склопа антропометријских димензија, Курелиц и сарадници (1975) изоловали су и дефинисали четири основна фактора који одређују морфолошку структуру:

1. Фактор лонгитудиналне димензионалности; коефицијент урођености је већи од 0.90 (највише генетски-наследно условљен фактор). Одговоран је за раст костију у дужину - од њега зависи висина тела, дужина руку, ногу, делимично дужина шаке и стопала.

2. Фактор волумена тела, тзв. циркуларна димензионалност, одговоран је за масу тела и циркуларне димензије тј. обиме тела. Овај фактор је веома подложен спољашњим, егзогеним утицајима, а нарочито телесној активности, што је посебно интересантно за изучавање у области физичког васпитања и спорта.

3. Фактор трансверзалне димензионалности скелета одређује димензије везане за трансверзалне мере тела: распони, ширине, дијаметри. Овај фактор је најслабије издиференциран, нарочито у млађем узрасту.

4. Фактор поткожног масног ткива дефинисан је укупном количином масти у организму. С обзиром на велику корелацију између поткожне масти и укупне количине масти у организму, овај фактор се одређује мерењем дебљине кожних набора. Утврђено је да овај фактор више утиче на поткожне наборе кранијалних него каудалних делова тела (?). Према узрастним категоријама и различитим половима они се понекад повезују, тако да формирају два генерална фактора:

1. Скелетни комплекс (лонгитудинална и трансверзална димензионалност скелета)

2. Општи волуминозни комплекс (волумен тела и поткожно масно ткиво)

Почетна истраживања морфолошког статуса гимнастичарки у нашој земљи била су везана за манифестне морфолошке карактеристике. Пре свега, истраживања су имала за циљ да утврде како ритмичка гимнастика, као средство физичког васпитања, утиче на поједине морфолошке карактеристике. У једном таквом лонгитудиналном истраживању, доказано је да су ученице после годину дана вежбања експерименталног програма ритмичке гимнастике имале значајно мање поткожног масног ткива (дебљина кожног набора) од оних које су биле укључене само у наставни програм физичког васпитања.

Затим, било је интересантно утврдити какав је однос између антропометријских карактеристика и специфичних моторичких способности, односно технике. Резултати истраживања показују да за успех у вежби са траком највећи статистички значај имају дужина шаке, ширина рамена и кожни набор пазуха. Ово се објашњава специфичношћу овог реквизита. Специфичност технике рада са овим реквизитом је да трака мора да се одржава у ваздуху за време извођења свих специфичних елемената. Извођење ликова, спирала, змија, успешније је када је полушака дужина шаке дужина траке. Гимнастичарке са дугим екстремитетима, грацилном мускулатуром и мањом количином масног ткива у стању су да ефикасније савладају специфичне моторичке задатке у ритмичкој гимнастици у смислу постизања рационалне технике и извођења кретања у простору (према: Коцић, 1996).

Најобимније и најсвеобухватније испитивање морфолошких карактеристика гимнастичарки спровела је Р. Поповић (1986) и дала значајну теоријску основу за ову спортску грану. У морфолошком простору примењено је 17 антропометријских мера које су покривале све четири димензије. Фа-

кторском анализом утврђена је тродимензионална структура: 1) волумени и маса тела, 2) фактор лонгитудиналне димензионалности и 3) фактор трансверзалне димензионалности. Није утврђена довољно висока корелација између манифестних морфолошких карактеристика и успеха у РГ. На супрот томе, латентне димензије (волумен и маса тела, као и лонгитудиналне мере) имају највећи утицај на успех у РГ. За трансверзалну димензионалност утврђено је негативно, али не статистички значајно учешће.

Прва истраживања, која се односе на поређење различитих генерација гимнастичарки (секундарна анализа), указала су да постоје одређене разлике. Генерација из 1984. је била значајно млађа, од генерације из 1976, имала је мању количину масног ткива (трбух, леђа, надлактица) и бољи витални капацитет плућа (на граници статистичке значајности), док су разлике у телесној маси, висини тела и обиму грудног коша биле занемарљиве.

На основу анализе телесног састава, Угарковић и сарадници (1996) су утврдили три основна морфотипа који одговарају Шелдоновим морфотиповима: 1) мишићни-ендоморфни, 2) масни-мезоморфни и 3) коштаноектоморфни морфотип.

Као што се може закључити посматрањем и анализом слободних састава (такмичарских композиција) РГ из различитих временских периода, тако се и поређењем резултата тестирања различитих генерација може утврдити да су се морфолошке карактеристике гимнастичарки промениле у последњих неколико деценија. Праћењем моделних карактеристика гимнастичарки у Републичком заводу за спорт (у периоду од 1976. до 1995. године), утврђено је да гимнастичарке у млађем узрасту почињу да тренирају и постижу најбоље личне резултате и при томе имају све дужи спортски стаж. Висина тела се повећавала, али им се смањивала телесна маса, индекс гојазности и масна компонента телесног састава (у апсолутним и релативним вредностима). У посматраном периоду висина тела се повећавала, а маса смањивала. Није утврђена статистички значајна разлика у овим показатељима, али је евидентирана у узајамном односу, тј. у индексу гојазности. Такође, опадале су вредности масне компоненте тела

Прираст телесне висине сениорки од 3.5 цм у периоду од 1976. до 1995. године у складу је са појавом убрзаног физичког раста, тзв. акцелерацијом.

Насупрот томе, телесна маса сениорки не само да није пратила опште тенденције пораста, већ су се њене вредности кретале у супротном смеру.

2.2.2. Моторичке карактеристике

Кретање је основна функција људског тела, која је одређена његовом конструкцијом. Научна област која проучава људско кретање назива се антропомоторика. Елементарне способности човека које су одговорне за из-

вођење покрета у најширем смислу, што подразумева и статичка напрезања, називају се антропомоторичке или моторичке способности, уз напомену да непознавање технике покрета није ограничавајући фактор. Висока спортска специјализација захтева специфичну структуру моторичких способности, не само по различитим спортским гранама, већ и по појединим дисциплинама, специфичним позицијама у тиму и слично. Оне су у мањој или већој мери генетски условљене, а могу бити делом и стечене. У спортском тренингу је значајно да се може вршити утицај на њихов развој путем специфичних тренажних метода.

Структура моторичких способности је сложена и припада латентном (скривеном) простору моторике који је дефинисан преко манифестног простора, који је видљив и може да се поистовећује са техником извођења неког покрета или кретања. Многи аутори су утврђивали структуру моторичких способности, а већина наводи као факторе: снагу, брзину, издржљивост, покретљивост, спретност, (координацију, прецизност и равнотежу) .

Курелић и сарадници (1975) су утврдили постојање четири основне латентне моторичке димензије: 1) фактор регулације интензитета ексцитације, 2) фактор регулације трајања ексцитације, 3) фактор структурирања кретања и 4) механизам функционалне синергије и регулације тонууса. Физиолошке механизме који леже у основи тих димензија свели су једним делом на регулацију ексцитације и инхибиције, у складу са теоријама Павлова, Сеченова и Еусенцка, а другим делом на механизме који на различитим нивоима регулишу функционисање нервног система, синергистички аутоматизам, тонус мускулатуре, релаксацију антагониста и процесе аферентације, референтације и интеграције у складу са теоријама Бернштајна. Није постављен универзалан и стабилан модел латентних моторичких димензија, мада су се тиме бавили многи аутори. Резултати факторске анализе која се користи за утврђивање латентне структуре зависе од специфичности узорка на коме се врши истраживање (узраст, пол, спортска грана, спортска успешност) као и од избора тестова и њихових метријских карактеристика.

2.2.3. Моторичке карактеристике гимнастичарки

На основу карактеристика такмичарског програма и тренажног процеса, као и на основу навода у доступној литератури, за успех у ритмичкој гимнастици важне су следеће моторичке способности: покретљивост, равнотежа, снага (статичка, репетитивна, експлозивна), брзина, координација и издржљивост. Прве информације о моторичким способностима гимнастичарки прикупљане су са циљем утврђивања спортске припремљености, а затим за потребе процеса селекције. Кракова (19??, према Поповић, 1986) спровела је истраживање са циљем да се изврши процењивање нивоа свес-

тране физичке припреме такмичарки у односу на спортска достигнућа у РГ. Изоловани су следећи фактори: 1) активна покретљивост карличног појаса, 2) пасивна покретљивост карличног појаса, 3) максимална гипкост кичменог стуба, 4) брзинско-снажна припремљеност, 5) асиметричне и координационе ритмичке структуре, 6) експлозивност; 7) статичка равнотежа и 8) способност одржавања равномерног темпа.

У нашој земљи, овај проблем је свеобухватно истражила Р. Поповић (1986), утврђујући "утицај различитих сегмената психосоматског статуса гимнастичарки на успех у РГ". Потврдила је повезаност успеха у РГ и моторичких способности. Коефицијент мултипле корелације био је изненађујуће висок (0.98), што објашњава заједнички варијабилитет између латентних моторичких димензија и успеха у РГ од чак 96%. У истраживању је примењено 18 манифестних тестова који су покривали латентну структуру моторичког простора: 1) структурирање кретања, 2) регулацију тонууса и синергијску регулацију, 3) регулацију интензитета ексцитације и 4) регулацију трајања ексцитације. Анализом добијених резултата утврђено је постојање пет компонената. Прва главна компонента понаша се као генерални фактор моторике и у њеној основи вероватно лежи механизам за регулацију кретања. Друга главна компонента разликује способност извођења експлозивних и брзих покрета од способности одржавања равнотежног положаја. Анализом треће главне компоненте утврђено је да је реч о веома сложеној димензији широког опсега која је вероватно одговорна за покретљивост и координацију у ритму. Четврта латентна димензија је такође широког опсега, али се може интерпретирати као равнотежа - општа покретљивост. Пета компонента је веома сложена и садржи значајне информације у вези са координацијом у ритму, покретљивошћу и равнотежом. Резултати су показали да успех одређује пре свега четврти, затим први, и на крају други фактор. Закључено је да у основи свих елементарних моторичких способности леже механизми одговорни за њихово реално постојање и манифестацију, као и то да успех у РГ зависи од усаглашеног деловања свих механизма одговорних за испољавање равнотеже, покретљивости, брзине, координације и експлозивне снаге.

2.2.3.1. Покретљивост

Покретљивост је моторичка способност за коју се користе различити термини: савитљивост, еластичност, гипкост, флексибилност. Под овим појмом подразумева се способност извођења покрета велике амплитуде.

Покретљивост је увек била важна карактеристика гимнастичарки и имала посебно место у систему спортског тренинга. Међутим, од када је ритмичка гимнастика укључена у такмичарски програм олимпијских игара,

код гимнастичарки се инсистира на све већој покретљивости. Прво се до максимума повећала савитљивост трупа. Затим су гимнастичарке изводиле све веће амплитуде разножења у бочној равни. Амплитуде су у почетку мало, а затим све више прелазиле угао од 180° . Последњих неколико година све више се повећава покретљивост кукова у чеаној равни. Амплитуде које се изводе у скоковима, окретима, а посебно у равнотежама, значајно прелазе угао од 180° у свим равнима. Екстремна покретљивост захтева одређене карактеристике телесне конституције и састава. Пре свега, то се односи на коштаноглобни и мишићни систем, а затим на масно ткиво које може да ограничава максималне амплитуде. Да би се испунили захтеви у покретљивости потребан је систематски и дугогодишњи рад у оквиру физичке припреме. Предност имају гимнастичарке са генетским предиспозицијама. Зато се већ у примарној селекцији утврђују ове карактеристике, како код девојчица, тако и код њихових родитеља.

Гимнастичаркама је неопходна изузетна покретљивост свих делова тела, како активног (динамичког и статичког), тако и пасивног карактера. Кретања у ритмичкој гимнастици су скоро увек вишезглобна (целовита). Покрети кичменог стуба, раменог и карличног појаса су повезани. Најчешће се изводе истовремено или сливено, целим телом. У кичменом стубу, зглобовима рамена и кука захтева се извођење максималне амплитуде покрета у свима равнима.

Покретљивост у дисталним зглобовима такође има важну улогу у ритмичкој гимнастици. Неопходна је покретљивост у зглобовима стопала (дорзална и плантарна). Покретљивост у зглобовима ручја је карактеристична за ритмичку гимнастику, јер се манипулација реквизитима скоро увек изводи шакама. Покрети се изводе у свим равнима, на пример у вежбању са чуњевима изводе се "млинови" једном или обема рукама, једнострано и разнострано. Глава чуња лежи "мекано" у длану, кружењем у ручном зглобу повезује се са покретима увртања у зглобовима рамена (пронација и супинација) и изводе се наизменично горњи и доњи кругови чуњем (хоризонтална раван) или унутрашњи и спољашњи (вертикална раван). У вежбама са траком у целовитом низу, сливено се изводе ликови "змије" и "спирале". "Змије" се изводе покретима дорзалне и плантарне флексије у ручном зглобу, а "спирале" ротационим покретима у ручном зглобу.

2.2.3.2. Снага

Може се рећи да је снага веома много изучавана и да с њом у вези има најмање нејасноћа. Ипак, још увек постоје термиолошке несугласице које су повезане са појмовним одредницама у простору снаге.

Снага је моторичка способност која се огледа у савладавању отпора, или његовом супротстављању, првенствено помоћу мишићног напрезања. Према мишићној контракцији разликујемо: статичку или изометријску снагу - ако се при мишићној контракцији не мења дужина мишића и динамичку или изотоничну снагу - ако се мења дужина мишића (концентрична контракција - миоетријска, или ексцентрична - плиометријска).

У зависности од величине отпора и брзине покрета разликују се максимална снага, експлозивна и брзинска. У спорту је значајна подела, према критеријуму релације силе и масе тела, на апсолутну (максимална мишићна сила коју човек може да испољи) и релативну снагу (количина максималне силе на сваки килограм телесне масе). За постигнуће у појединим спортским гранама потребна је апсолутна снага, као на пример у дизању тегова, док је у другим пресудна релативна снага. То су спортске гране у којима је карактеристично премештање тела или његових делова у простору или одржавање одређеног положаја тела или његових делова, у које спада и гимнастика. Према тополошком критеријуму, снага се дели на: снагу руку и раменог појаса, снагу ногу и снагу трупa.

Анализирајући вежбе у ритмичкој гимнастици, одмах се запажа да их карактерише велики број различитих скокова. Од свих моторичких способности експлозивна снага ногу и репетитивна снага трупa имају највећу корелацију са оценом специфичне тренираности гимнастичарки. Ово је утврдила Коцић Ј. (1996) у тромесечном експерименталном истраживању, на узорку девојчица узраста од 6 до 9 година у оквиру свог дипломског рада.

До сличних резултата су дошле Р. Поповић и Г. Богдановић (1996) на узорку ученица, узраста 7-8 година, након шестомесечног експерименталног програма ритмичке гимнастике.

Правилно извођење и број скокова значајно утиче на такмичарски успех. Средња судијска оцена у ритмичкој гимнастици највише корелира са групом далеко-високих скокова. Л. Радисављевић (1976) је помоћу кинематографске методе извршила одређивање стандардног односа између хоризонталне брзине и почетне брзине у вертикалном смеру, као фактора оптимализације далеко високог скока у ритмичкој гимнастици. На основу параметара карактеристичних за ову категорију закључено је да у тренутку одскока импулс силе одскока треба да буде максималан.

Сасвим је јасно да за успех у ритмичкој гимнастици није потребна велика максимална сила. Исти мишић не може да испољи велику максималну силу, а да истовремено има способност да се екстремно издужи. У простору између ове две крајности треба наћи оптималну "меру" за дату спортску

грану, односно функцију коју мишић треба да има да би остварио најбољи такмичарски резултат. Некада је у тренерској пракси било заступљено мишљење да вежбе снаге неповољно утичу на складност покрета и зглобну покретљивост гимнастичарки. Да би могла да се испољава и развија специфична снага потребна је одређена максимална снага, која се развија општефизичком припремом.

У ритмичкој гимнастици је потребно радити на развоју специфичне снаге ногу гимнастичарки. Тренинг скочности, код врхунских гимнастичарки САД, статистички значајно је допринео повећању висине скока (за 16.2%), смањењу времена реакције (за 50%) и повећању експлозивне снаге (за 220%).

2.2.3.3. Издржљивост

Издржљивост као моторичка способност је способност човека да дуже извршава било које кретање без смањења ефикасности, односно да дуже спроводи активности несмањеним интензитетом. Према обиму ангажовања мишићне масе разликује се: 1) локална (до 1/3 мишићне масе), 2) регионална (1/3 до 2/3 мишићне масе) и 3) глобална издржљивост (више од 2/3 мишићне масе).

За вршење било ког рада потребна је енергија. Енергија за мишићни рад остварује се у аеробним и анаеробним условима у зависности од биохемијских и физиолошких процеса. Ако је рад такав да унети кисеоник може да задовољи захтеве за енергијом, говоримо о аеробним процесима. Када се врши рад у коме нема времена за аеробне процесе или кад аеробни процеси нису довољни за производњу енергије, укључују се анаеробни процеси.

Када се говори о издржљивости најчешће се мисли на глобалну или општу издржљивост која се назива аеробна издржљивост. Издржљивост (глобална, циркулореспираторна), пре свега, зависи од стања и могућности система енергетског метаболизма, а посебно органа за дисање и крвотока, тј. од уношења кисеоника и његовог искоришћења у ткивима. Аеробне и анаеробне способности одређују опште енергетске могућности човека, оне су основни фактори од којих зависи издржљивост за интензиван мишићни рад а одређене су величином максималног утрешка кисеоника и максималног кисеоничког дуга.

Важну улогу у испољавању ове способности има и мотивација, односно способност да се поднесе веома тешко осећање замора и настави рад.

У литератури има пуно истраживања која се баве овом проблематиком јер ова способност директно утиче на резултат у многим спортским грана-

ма. То су, пре свега, "аеробни спортови" код којих умерена физичка активност континуирано траје дуже време: трчање, пливање, бициклизам, веслање и други.

Проучавању издржљивости у ритмичкој гимнастици се тек од недавно посвећује више пажње, иако је још 1974. године Schwerdtner уочио (према Р.Поповић, 70) да је у ритмичкој гимнастици, поред осталих фактора, основна претпоставка за остварење врхунских спортских резултата постизање одређеног нивоа аеробне и анаеробне издржљивости, као и да је у тренингу гимнастичарки повећање функције кардио-пулмоналног система, по правилу, на последњем месту. У тренажном процесу, праћење и развој ове способности нису били актуелни. Постоје тумачења да се такмичарске вежбе које трају до 1,30 минута изводе у условима анаеробног рада и да аеробна способност не спада у примарне моторичке способности гимнастичарки. Међутим, аеробни процеси нису искључени док се одвијају анаеробни. С друге стране, да би гимнастичарка на такмичењу успешно извела врло сложену координацијску вежбу, односно бар четири различите вежбе, велики је укупни обим тренинга - између 4 и 6 сати дневно, а и сама такмичења трају дуго. Централни нервни систем, који је врло важан у раду карактеристичном за ритмичку гимнастику (испољавање координације, равнотеже), осетљив је на недостатак кисеоника. У ритмичкој гимнастици најмања грешка у процени при избачају реквизита или краћи издржај у равнотежи може да угрози пласман. На крају, аеробна способност утиче на процес опоравка гимнастичарки. Убрзава га и олакшава. Аеробна издржљивост не сме да буде запостављена у физичкој припреми. Тако ће се, на пример, организам брже и лакше ослободити млечне киселине ако има добро развијену капиларну мрежу у мишићима. Аеробна издржљивост не сме да буде запостављена у физичкој припреми. Ово се посебно односи на млађе категорије, где се често општа физичка припрема запоставља на рачун специфичне.

У ритмичкој гимнастици издржљивост није била примарна моторичка способност, али је њен значај повећан почетком деведесетих година. С обзиром да је издржљивост тек у последње време добила значајно место у моделним карактеристикама гимнастичарки, као и да има своје специфичности у овој спортској грани, неопходно је да буде више третирана у теорији (истраживањем) и у пракси (у тренингу) ритмичке гимнастике. Александер (3) је напоменула да су се поједине врхунске гимнастичарке жалиле да не могу адекватно да изводе класичне тестове издржљивости, што треба имати у виду при избору тестова.

2.2.3.4. Равнотежа

О равнотежи као моторичкој способности постоје различита тумачења. Већина аутора не говори о равнотежи као посебној моторичкој способности. Неки негирају њено постојање јер се тешко може одредити, па је сврставају у део спретности уз координацију и прецизност. Нова научна дисциплина – моторна контрола, може да помогне у разумевању и тумачењу равнотеже. Она испитује каква је интеракцијска веза управљачког система, тј. централног нервног система и система којим се управља, тј. локомоторног апарата.

У ритмичкој гимнастици равнотеже припадају елементима технике. Спадају у фундаменталну групу елемената телом. У свакој вежби са или без реквизита, ритмичарка мора да прикаже владање сложеним равнотежама као карактеристичном структурном групом. Такође, способност одржавања равнотеже се јавља као важан фактор код технике извођења других кретања која не спадају у равнотеже у ужем смислу, као што су окрети и слично. Радисављевић и сарадници су анализирајући композиције најквалитетнијих гимнастичарки 1984, 1989. и 1995. године утврдили да су осамдесетих година равнотеже биле слабо заступљене, да су положаји били пролазног карактера и да су разноврсност и просечан број изведених равнотежа били испод очекиваног минимума. Такође, утврђено је да је било мало окрета већих од 360° , а да слободна нога није прелазила хоризонталу.

Према правилнику за оцењивање из 1993. године, композиција обавезно треба да има равнотеже видно задржане (најмање две секунде), на смањеној површини ослонца (на полупрстима), са високим разножењем (које код врхунских такмичарки прелази 180°). Окрети од 720° , који спадају у Б тежине, нису реткост, а изводе се и троструки окрети у пасеу (1080°).

3. Закључак

Ритмичка гимнастика има веома позитивно дејство на антрополошки статус женске популације уколико се процес активности програмира и одвија на високостручном нивоу. Међутим, негативно дејство спорта је све чешће верификована чињеница, што није мимоишло ни ритмичку гимнастику. Поједине моделне карактеристике могу да доведу до ризика по здравље гимнастичарки. Пре свега, то се односи на телесну масу и количину масног ткива. Стручњаци који се баве овом проблематиком истичу проблем строгих захтева за смањењем масног ткива гимнастичарки у односу на неспортисте и спортисте других спортских грана (посебно у преадолесцентном узрасту) и повезују их са неправилном исхраном.

Стручњаци се слажу да за мушкарце количина масног ткива не сме бити мања од 5%, јер су одређене масти неопходне за нормалне физиолошке и метаболичке функције. Код жена је ситуација сложенија. Лохман (према Хејворду) предлаже вредности између 12% и 16% у зависности од спортске гране. Неке жене добијају аменарху (мање од три менархе годишње) ако имају масног ткива мање од 16%. Спортисткиње са овим поремећајем могу да имају статистику значајно мање коштано-минералног садржаја од оних које имају нормалне месечне циклусе (10-13 годишње) и неспортисткиња. Зато је код њих повећан ризик од стрес фрактура и преране остеопорозе. Све се још више компликује чињеницом да спортска аменарха није само у вези са масним ткивом и телесном масом, већ и са факторима као што су нередовне менархе, неправилна исхрана, интензитет и обим тренинга, психички стрес. Уочено је да гимнастичарке користе несигурне дијете за смањење телесне масе или се неправилно хране у намери да смање телесну масу и масно ткиво доводећи себе у ризик од “женске тријаде”: поремећај исхране, аменархеа, прерана остеопороза. Када су сва три облика тријаде присутна, долази до озбиљних последица по здравље спортисте и ризик од смрти (45).

Ритмичка гимнастика се може сврстати у спортске гране са великим ризиком од повреда коштано-мишићног система. Ригорозне дијете, уобичајене код такмичарки ритмичке гимнастике, контрапродуктивне су за испољавање захтева у телесном саставу гимнастичарки. Бенардот је (1996) испитивао однос енергетских дефицита и телесног састава врхунских америчких гимнастичарки. Иако није нађена статистика значајност, резултати указују да већу укупну масу тела имају гимнастичарке са већим енергетским дефицитима, а мању количину коштано-минералног садржаја гимнастичарке са чешћим енергетским дефицитима, као и да, због мале количине коштано-минералног садржаја која се везује са честим великим енергетским дефицитима, гимнастичарке себе могу довести у повећани ризик од повреда коштано-мишићног система. Поред тога, калоријске рестрикције и велики енергетски дефицити могу да, између осталог, проузрокују негативне ефекте на такмичарске способности (Г.Балагуе, 1996).

У моторичком простору такође постоји ризик по здравље гимнастичарки. То је екстремна покретљивост, посебно кичменог стуба и карличног појаса. Хиперекстензија кичменог стуба као и хиперекстензија и хиперабдукција у зглобу кука носе ризике од повреда које настају услед појединачног покрета или, што је још чешће, услед микротраума, или услед превеликог понављања одређених покрета и позиција. О овоме говоре, истражују и упозоравају многи аутори.

Гимнастичарке америчке репрезентације често се жале на болове у леђима, напомиње ортопед, доктор Hutchinson (1996). Најчешће је то последица великог обима рада и у вези је са хиперекстензијом. Он је запазио да се најчешће жале после одређених покрета и позиција, посебно када се изводе у хиперекстензији.

С овим у вези је проблем спондилозе. Нађено је да 11% гимнастичарки има спондилозу, што је четири пута више од неспортиста (Jackson, према С.С.Teitz, 1996). Код балерина је нађен још већи проценат. Између 15 и 20% балерина пати од спондилозе (Hamilton, према С.С.Teitz, 1996).

Постоји још један проблем везан за покретљивост који је установљен у истраживању моделних, а то је асиметричност у покретљивости карличног појаса. Претпоставља се да код неких гимнастичарки постоји неједнака снага абдуктора леве и десне стране тела, што би требало пратити и испитати. Ова асиметричност може довести до дисбаланса карлице и тоталне или компензаторне сколиозе у лумбалном делу кичме.

Појединцима - амбициозним родитељима, тренерима, па и теоретичарима - овакво стање није алармантно. "Врхунски спорт нема цену". Али, подсетимо још једном, да би ритмичарка постигла врхунске резултате мора да буде укључена у спортски тренинг веома рано, у предшколском узрасту. Она је одмах подвргнута захтевима за хиперекстензијом и редукованом телесном масом и масним ткивом. Последице које могу да настану неправилном исхраном и неправилним тренингом, могу да буду погубне за њено здравље и живот. Девојчице нису довољно обавештене о овим проблемима, те није њихова одговорност за евентуално жртвовање због такмичарског успеха. Тренинг у почетним етапама мора да буде прилагођен узрастним карактеристикама и да подржава свеукупан развој организма. То је могуће остварити одговарајућом заступљеношћу опште припреме у тренажном процесу, као противтежом прераној специјализацији.

Поред високостручног тренерског рада, неопходна је озбиљна и стална сарадња са лекарима, нутриционистима, ортопедима, психолозима, као и образовање тренера, гимнастичарки и родитеља у том смислу. Неопходно је истицати значај правилних навика у исхрани гимнастичарки за успех у спорту, испитивати знање и разумевање правилне исхране, стриктно придржавање задатој дијети и родитељско посредовање (З.Исак, 1996). Ризици у РГ су повећани променом моделних карактеристика гимнастичарки (телесни састав, покретљивост). У вези с овим, намећу се разна питања. Да ли су ове промене, које су омогућиле извођење тешких, сложених вежби, ускратиле лепоту ритмичкој гимнастици? Да ли екстремна покретљивост и коштани морфотип задовољавају естетске критеријуме на којима је засно-

ван овај "женски спорт", изузетно користан и напасве допадљив, како за непосредне актере, гимнастичарке, тако и за гледаоце?

Вероватно је да су наведене појаве биле неки од разлога за смањење масовности ритмичке гимнастике и тражење нових гимнастичких и сличних женских спортских дисциплина: аеробна гимнастика, фитнес за жене и друге, у којима ће се више неговати естетски, музички квалитети, модификовати природни облици кретања и која ће бити приближнија и приступачнија широј женској популацији.

Литература

- Костић, Р. (1981): Карактеристике развоја моторних особина ученица које се баве спортском и уметничком гимнастиком (осврт), *Зборник радова 2*, Филозофски факултет ООУР Физичко васпитање, Ниш.
- Коцић, Ј. (1986): *Значај морфолошких карактеристика и моторичких способности за селекцију деце у ритмичко-спортској гимнастици*, Дипломски рад, Филозофски факултет ООУР Физичко васпитање, Ниш.
- Коцић, Ј. (1996): *Утицај експерименталног програма ритмичко-спортске гимнастике на оштрије физичке способности*, Научни скуп „Вежбање и тренинг“, Годишњак 8, Стручно-информативни гласник Факултета физичке културе Универзитета у Београду, стр. 278-284, Београд.
- Косић, Ј. (1998): Contribution of research growth characteristics, game and physical activity pre-school children, Balcan Scientific Conference Sport, Stress, Adaptation, Sofia, Bulgaria.
- Коцић, Ј. (1996): *Утицај неких музичких и интелектуалних фактора и карактеристика личности на усешносћ бављења стандардним и латино-америчким њлесовима код њлесача*, Магистарски рад, Факултет физичке културе Универзитета у Приштини, Приштина.
- Коцић, Ј. (2003): *Утицај систематској вежбања ритмичке гимнастике и њлесова на неке анђропологишке димензије код ученика млађеј школској узрасћа*, Докторска дисертација, Факултет физичке културе Универзитета у Приштини-Косовска Митровица, Лепосавић.
- Косић, Ј, Алексић, Д. (2007): The relations of the rhythmic gymnastics situation - motor efficiency and success on the examination on the rhythmic gymnastics of the physical education female students, International Conference Health Education and Quality of Life, Hluboka nad Vldavou, Conference proceedings Češke Budevice, University of South Bohemia, Чешка.
- Косић, Ј, Поповић, Р, Ломен, Е. (2004): *Paralel analysis child's play, physical education and the school experience in boys and girls*, Proceedings, oral, 202, ppl 336-337, 2004 Pre-Olympic Congress Sport Science Through the Age, Thessaloniki, Helas (Грчка).
- Момировић, К. (1970): Основни параметри и поузданост мерења неких тестова моторике, *Физичка култура* бр. 1-2, Београд.
- Поповић, Д. (1990): *Методологија исђраживања у физичкој култури*, Филозофски факултет, ООУР Физичко васпитање, Ниш.

- Поповїћ, Р. (1998): *Антрополошке деїтерминанїє успєха у рїтмїчко-сїорїској їмнастїци (емпїрїјско-научни їрїсїуї)*, СИА, Нїш.
- Поповїћ, Р. (1997): *Рїтмїка и їлесови у фїзїчком васїїїању-сїорїу-рекреацїу-кїнезїїераїцїу*, Факултет фїзїчке културе Унїверзїтета у Прїштїни, Прїштїна.
- Роровїћ, Р, Богдановїћ, Г, Косїћ, Ј. (1995): *The structure of factors of situational-motor efficiency in rhythmic-sport gymnastics*, 4th International Scientific Conference Sport Kinetics '95, Prague, Czech Republic, Conference Proceedings, str. 352-357.
- Радїсављевїћ, Ј. (1992): *Рїтмїчко-сїорїска їмнастїка*, Факултет фїзїчке културе Унїверзїтета у Београду, Београд.
- Радїсављевїћ, Ј. (1992): *Рїтмїчко-спортска гїмнастїка на граници спорта и уметности, Годїшњак Факултїета фїзїчке културе Унїверзїїетїа у Београду бр. 2*, Београд.
- Reljić, J. (1969): *Utjecaj tjelesnog odgoja na somatske, motorne, kognitivne i konativne osobine ličnosti učenika u srednjim školama*, Magistarski rad, Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.

Dr Jadranka Kocić, Sladjana Tošić, Faculty of Education in Jagodina,
and Dragana Aleksić, Faculty of Physical Education in Leposavić

THE REVIEW ON MODEL OF ANTHROPOLOGIC STATUS RHYTHMIC GYMNASTS

Abstract: In the last few decades, rhythmic gymnastics (RG) had very intense development, as sports have had in general. The biggest change occurred in evaluating elements of difficulty – complexity of performing exercises and their number. Exercises performed by elite gymnasts at the Olympic Games in Athens 2004, did not leave spectators indifferent. In spite of difficulties, their lightness, harmony and originality were impressive. Establishing the condition of athletes is very important for planning of training and sport selection process. During of athlete's characteristics model making, it is necessary to consider the most important factors that influence results such are: 1) Morphological characteristics 2) Motor abilities 3) Psychological characteristics 4) Social status, 5) Technique 6) Tactics, as well as 7) Musical abilities, which are of great importance in RG. The girls have started of sport training in pre-school period and the best results realize about the age of 17. Gymnasts have average height, but reduced "ideal weight" for 15-20 % on account of fat tissue and bony morphological type. The Body Fat is 12 % of Body Mass. Success in RG mostly depends on coordinate action of all mechanism responsible for flexibility, speed, coordination, balance and explosive strength. Gymnasts have outstanding flexibility of all body parts, both active (dynamic and static) and passive quality. In every exercise (with or without equipment) gymnast has to show the most complexity of balances as the obligatory body elements. Also, capability of maintaining balance is shown in performing other movements that are not balances in a narrative sense (turns, etc). To achieve good competition results gymnasts have to have values of oxygen consumption above 50 ml/min/kg. In the field of strength, they have less than average of the absolute muscle strength, but average of the relative strength as well as the average of the legs explosive strength. The insufficiency of the gymnast's relative strength is the most noticeable in jumps, which are one of the obligatory body elements. It has been found that changes occurred in model characteristics of gymnasts during last decades. These changes can be related to Olympic

cycle in which rhythmic gymnastics was included in regular Olympic competition program (1981-1984). Tendency to begin training at earlier age and tendency of decreasing Body Mass Index and Body Fat are registered. The flexibility is increased, especially of pelvic area in lateral and frontal plane. The endurance is increase. The balances are more and more significant in performing of rhythmic gymnastics exercise. Some model characteristics can lead to risk on health of gymnasts, especially in relations with small Body Mass and small Body Fat. Hyperextension of spinal column as well as hyperextension and hyper abduction of hip joint carry risks of injury. To prevent side effects highly professional trainer work is needed, it is necessary to have cooperation with physicians, nutritionists, orthopaedists, psychologists, as well as education of coaches, gymnasts and parents. There is a question: "Does extreme hyperextension and skeletal morphological type satisfy aesthetic criteria of this "female sport"?"

Key words: sport, rhythmic gymnastics, model characteristics, morphological characteristics, motor characteristics, body composition, flexibility, oxygen up-take , strength, rhythmic gymnasts



Мр Горан Шекељић, Гордана Никовић,
Учитељски факултет, Ужице

УДК 796.943
159.943-057.874

ФИЗИЧКА КУЛТУРА ИЗМЕЂУ НАУКЕ И УМЕТНОСТИ

Резиме: Физичка култура има своје епистемиолошко одређење у систему антрополошких наука. Међугим, поставља се питање да ли је могуће физичку културу објаснити само у систему апстрактних ставова изражених на основу објективне опсервације стварности или је физичка култура (или неки њени делови) између осталог делатности која има за циљ стимулисање људских чула, људског ума и духа. У овом есеју, дакле, на један врло субјективан начин, расправљамо о једном културном питању са тежњом да се утврди припадност и место физичке културе у систему уметности. Сама реч "уметност" може се односити на различите ствари, осећања и делатности. Због тога се уметничка дела могу дефинисати као сврсисходне, креативне интерпретације бескрајних концепата или идеја. И поред чињенице да у свету уметности није могуће јасно дефинисати стандарде који детерминишу уметност, на основу прихватљивих критеријума који су се већ примењивали могуће је логичким размишљањем довести у везу спорт са уметношћу. Овај рад може ући у историју уметности по иницијативи да се спорт прихвати као једна од уметности.

Кључне речи: физичка култура, спорт, наука, уметност, жанр

Физичка култура као научна дисциплина

Науку је могуће дефинисати као: *систем оишћих айстиракћних сћавова изтраћених на основу објекћивне искуствене оисервације сћварности* (Перић, 2000). Физичка култура има статус научне дисциплине и своје епистемиолошко место у систему наука јер се, као и све друге из фундаменталних наука изведене науке, одликује специфичним обележјима и испуњава све предвиђене структуралне елементе неопходне једној науци.

Предмет истраживања је први од структурних елемената и указује на неопходност дефинисања сазнајног простора научне области и његовог разграничења од простора осталих научних дисциплина. Предмет интересовања физичке културе јесте људска физичка активност и последице такве активности, што јасно упућује на антрополошку димензију предмета истраживачке делатности. Без обзира на природу интересовања које обухвата комплексан био-психо-социјални простор који доприноси ширем разумевању кретног испољавања, епицентар проучавања ипак, најуже одређено, чини покрет.

Други структурни елемент који детерминише научне области јесте **циљ**. Он је у сагласности и на неки начин произлази из предмета истраживачке области. Циљ науке физичке културе јесте да научни опис и објасни покрет, да на основу открића дефинише научне законе који га детерминишу и условљавају, те да као крајњу одредницу научне мисли изврши предикцију варијација кинезиолошких манифестација у односу на варијабилитет услова у којима се он одиграва.

Трећи структурни елемент односи се на **специфичну методологију** којом се долази до научних закона и теорија. То подразумева скуп метода, техника и инструмената који се примењују у пројектовању, операционализацији и елаборирању научних истраживања.

Истраживачке делатности у оквиру физичке културе током времена условиле су да се изврши прецизна разрада метода и поступака којима се посматра и анализира низ појава, што је допринело акумулацији великог броја што од других наука преузетих или прилагођених, што посебно патентираних истраживачких инструмената, стандардизованих и груписаних у батерије тестова.

Четврти структурни елемент односи се на **епистемиолошко одређење** науке, што подразумева одређивање места науке у општем систему наука. Врло је тешко прецизно, тако да се задовоље сви критеријуми класификације, одредити место науке физичке културе у систему других наука, јер се предмет проучавања (људски покрет) мора мултидимензионално сагледавати у једном интердисциплинарном научном приступу. Физичка култура има елементе друштвених наука, на шта указују био-психо-социјални аспекти кретног испољавања. Она, такође, има и биолошко одређење садржано у анатомско-физиолошким основама покрета. Сасвим је сигурно да је можемо дефинисати и као педагошку науку, мада она у многим сегментима превазилази предмет интересовања само педагошке науке. Због тога ју је лаконски могуће окарактерисати као антрополошку научну дисциплину која проучава покрет.

Физичка култура као уметност

Уметност је људска делатност или производ људске делатности која има за циљ стимулисање људских чула као и људског ума и духа; према томе, уметност је активност, објекат или скуп активности и објеката створених са намером да се пренесу емоције или/и идеје¹.

¹ www.wikipedia.org

За разлику од науке која се у представљању сазнања о животу служи логичким мишљењем и излаже своје истине у апстрактним појмовима искључујући емоције², уметност то чини једино непосредним чулним опажањима која су обојена уметниковом мишљу и емоцијама. Тако, субјективност у доживљавању света сликар саопштава бојама, песник речима, архитекта грађевинама, а уметник у физичкој култури покретом. Такви изрази називају се естетским, што и јесте предмет проучавања филозофске науке - естетике.

Сврха уметничких дела може бити у саопштавању неке идеје, као што се то дешава са политички, духовно или филозофски мотивисаном уметношћу, да изазову осећај лепоте, да истраже природу чула, из задовољства, или да произведу јаке емоције. Уметност је, дакле, нешто што путем чула стимулише мисли, емоције, веровања или идеје појединца. Међутим, сврха уметничког дела може бити и привидно одсутна. Према Аристотелу, уметност увек има неки циљ. Ако је циљ уметности сама уметност онда се она квалификује као "лепа уметност".

Квалитет уметничког дела се обично процењује на основу количине стимулације коју изазива, а то подразумева:

- утисак који оно оставља на људе,
- број људи у којима је то дело изазвало неку емоцију,
- ефекат или утицај који је то дело оставља или је оставило у прошлости.

Уметност која нема функционалну вредност назива се лепом уметношћу, док се делатност која поред уметничке вредности поседује и функционалну сврху сматра примењеном уметношћу, што омогућава и занатлијама да се уздигну на ниво уметности. На пример, шоља, која очигледно има своју функционалну вредност јер се може употребити као посуда, може бити сматрана уметношћу ако је творац био у стању да то изведе на посебно креативан начин и тако поред уобичајеног облика предмету да формира уметничког. Ипак, није сваки сликар у стању да произведе уметничко дело, што значи да није свака слика уметничко дело.

Скок у воду неталентованог или неувежбаног извођача неће имати довољно креативности да би се назвао уметничким делом, упркос чињеници што ће други скакачи изводећи исти елемент бити у стању да од тога направе уметност. То подразумева да, ако се вештина користи на уобичајен начин, неће бити сматрана уметношћу. Покрети који се манифестују хода-

² Она нас доиста може узбудити дубином и значајем открића, али су њене истине емотивно неутралне.

њем, трчањем или скоковима обично не поседују уметничку вредност. Међутим, у случајевима када се испољавају на плесном пољу, у позоришним, балетским и спортским дворанама, они могу добити уметничку конотацију. Уметнички израз покрета доживљава се другачије него када је изражен у уобичајеној форми, па се може рећи да у грађењу једног уметничког покрета уметник учествује свеукупним чулственим бићем градећи уметничку садржину покрета и тако га прожима неопходном индивидуалношћу.

Неки теоретичари уметности сматрају да се разлика између уметности и онога што то није огледа више у појединачним вредносним судовима него у некој јасној дефиницијској или класификацијској разлици. Проблем процене уметничког није једноставан и вероватно се никада неће моћи направити апсолутан критеријум по коме ће се нешто сматрати уметношћу или уметничким делом. Уосталом, током дуге традиције уметности познате су многобројне расправе међу филозофима познате као "*класификацијске расправе о уметности*". Тако се, на пример, у 19. веку расправа водила око дела Теодора Жерикоа *Слав Мегуза* (1820), које су многи сматрали оштром осудом немарности француске владе у вези са бродоломом француске фрегате *Мегуза*. Велику расправу изазвала је и слика Едуара Манеа *Доручак на њиви* (1863), где скандалозна није била нагост жене, већ то што седи у друштву потпуно обучених мушкараца. Дело Теодора Сингера Сарцента и његов *Порџреј Магам Икс* (1884), изазвао је велико негодовање због црвенкасто-розе боје употребљене за ушну шкољку модела, јер се то сматрало превише сугестивним и погубним за добру репутацију модела из високог друштва. Класификацијске расправе су током 20. века вођене о кубизму, Паблу Пикасу и његовој *Герники* (1937), делима импресиониста скоро без изузетка, филмовима, пропаганди, видео играма и др.

Концептуална уметност понекад намерно помера границе онога што се сматра уметношћу, а око неких концептуалних уметника, попут Дејмијена Херста и Трејси Емин, расправе су још увек актуелне. Филозоф Дејвид Новиц каже да неслагање у дефинисању шта је то уметност није главни проблем јер су тзв. класификацијске расправе веома често расправе о сопственим вредностима као и о правцима којима друштва иду.

Очигледно су многе дилеме о могућим критеријумима и класификацијама допринеле различитим схватањима о томе шта је све уметност, тако да је дефинисање граница уметности често и субјективан акт. Вероватно је и због тога Шарл Бамо (Charles Baudelaire, XVII век), творац термина "лепе уметности", направио своју листу уметности у коју је сврстао плес, флорикултуру, вајарство, музику, сликарство и поезију. Касније је додао архитектуру и елоквенцију. У дугој и богатој историји уметности листа је претр-

пела више измена, а различити аутори ће додавати и уклањати елементе по својим мерилима. Тренутно су актуелне следеће уметности:

Првих шест су преузете из старе Грчке: **архитектура, плес, вајарство, музика, сликарство и књижевност.**

Рикомо Канудо (Ricciommo Canudo), први филмски теоретичар, 1911. године ће квалификовати **филм** као седму уметност.

Осма уметност је **фотографија**, иако се понекад дефинише као део сликарства.

Девета уметност је **стрип**, иако се понекад дефинише као прелаз између сликарства и филма.

Постоје активности да се ова листа прошири телевизијом, модом, рекламама или видео играма, а ми бисмо се усудили да на листу уметности ставимо и спорт. Аргументе за то проналазимо у вредносним судовима по којима су и друге активности добиле епитет уметности:

- Спорт као једна од области физичке културе јесте људска делатност која **стимулише чула, ум и дух.** Медији (средства) којима се реализује субјективност доживљаја и доживљај реалности јесу покрети. Креативним покретима (спортским техникама) могу се остварити комуникације и тако пренети уметникове емоције, мисли и идеје.

- **Сврха** уметничког у спорту може бити остварење идеја, на пример шаховска комбинаторика, или рецимо стратегијско или тактичко деловање у спортским играма. Смисао изражавања може бити оличена у креативним координацијски комплексним и ритмички израженим покретима, као што је случај у синхронном пливању, уметничком клизању, скоковима у воду или ритмичкој гимнастици. Смисао деловања често се огледа и у веровању да се границе људских могућности могу померати (рекорди у атлетским такмичењима, алпинистички успони, дубинско рођење на дах и слично).

Уметничко дело у спорту може настати као **израз лепоте или креативности покрета**, односно индивидуалног стила у спортској техници, као што је случај у сложеној техници Цукахара саскока са неке од гимнастичких справа или двоструког тулупа у уметничком клизању. Међутим, уметничко дело може настати и као последица ефеката покрета, што је карактеристично за боди билдинг и архитектуру, тј. обликовање и изградњу сопственог тела. У многим активностима у спорту покрети су само средства, док се смисао уочава тек кроз остварене ефекте који могу бити голови, кошери, поени у одбојци, тенису, бацања у рвању, ударци у борилачким спортовима. Ту сам покрет не подлеже уметничкој квалификацији, већ се његов квалитет процењује кроз ефекте које је изазвао.

Спортска надметања као, чини нам се, ниједна друга уметност не изазивају толико јаке **емоције** и у толиком опсегу, од крајње туге и жалости до изразитих осећања среће и поноса. У историја спорта постоје примери неких средњеамеричких земаља (Хондурас и Костарика) које су ратовале због емоција остварених на фудбалским теренима.

Одређивање **квалитета** или нечега што припада уметности у спорту представља проблем изражен због недостатка јасних критеријума, али зар то није „проблем“ и са осталим уметностима?

Форме, жанрови, материјали и стилови у спорту

Одлика већине уметности јесу *форме, жанрови, материјали и стилови*. Креативне уметничке **форме** могу имати посебан уметнички израз и одређење није су од термина уметност, али су мање специфичне у односу на жанрове. Форме у спорту могу пратити поделу по спортовима. Тако, на пример, уметничке спортске форме могу бити спортске игре, уметничко клизање, ритмичка гимнастика, водени спортови, зимски спортови, атлетика, итд.

Жанрови представљају скуп конвенција техника које се користе како би се постигла уметничка форма. У уметности спорта то би биле спортске технике у спортовима као што су аперкат или кроше у боксу, скок у вис средњих техника, хорог шут у кошарци, карвинг заокрет у скијању и слично.

Стил је посебан начин рада који уметник има при стварању уметничког дела. Понекад стилови одражавају неку посебну уметничку филозофију или циљ, а скоро су увек индивидуални израз технике (жанра) која се примењује. Треба се подсетити стила који је поседовао Мирослав Церар у интерпретацији гимнастичких техника на коњу са хватаљкама или Мухамед Али у својој презентацији боксерске вештине.

Уметнички **медиј** је оно од чега је уметничко дело направљено. Као што је то већ истакнуто, основно средство у физичкој култури јесте покрет. Покрет је медиј карактеристичан и за плес, једну од шест изворних уметности. Квалитативне одлике покрета као што су тачност, економичност, хармоничност, еластичност, енергичност, динамичност и ритмичност сачувани су у покретима плеса, али су то и карактеристике покрета у спортским техникама. Ако је ово запажање тачно, онда се поставља питање због чега би се покрети са сличним одликама у једној кретној активности (плесу) сматрали уметношћу, а у другим (спортским техникама) не.

Закључак

Наука физичког васпитања може опсервирати покрет кроз призму објективних природних закона. Поставља се питање које за нас нема дилему, а то је да ли покрет може стимулисати људска чула, људски ум и дух на тако креативан начин да се може сматрати уметношћу.

Ђина Пиксел (1969) сматра да је „уметност тако неумитна потреба човечанства да ниједног тренутка у људском постојању, ма колико тај тренутак био мучан, није изостало уметничко стварање“. Ако постоји таква неумитна људска потреба за уметничким испољавањем, онда се поставља питање зашто она не би нашла свој одраз и исходиште у свему што је продукт људске активности, па између осталог и у физичкој култури. Наш став јесте да покрет увек садржи неку уобичајену вредност, али да може постићи и креативност уметничке форме без обзира да ли је он средство изражавања у плесу, спорту или некој другој активности.

Литература

Janson Horst Woldemar (2005): *Историја уметности*, Станек, Вараждин.

Microsoft Encyclopeda Encarta Deluxe, 2004

Пиксел Ђина (1969): *Опшња историја уметности I*, Младинска књига, Љубљана

Перић Душан (2000): *Пројектовање и елеборирање исцраживања у физичкој култури*, Фине Граф, Београд.

Живковић Драгиша (1990): *Теорија књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

www.wikipedia.org

MA, Goran Sekeljic, Gordana Nikovic, Education faculty in Uzice

PHYSICAL EDUCATION BETWEEN ART AND SCIENCE

Resymme: Physical Education has its own definition inside the system of anthropomorphological sciences. But, there is a question whether it is possible to explain the phenomenon of physical education only inside of the system of abstract attitudes based on an objective observation of reality or it is (at least some of its parts are) an activity which has for an object the stimulation of human senses, mind or spirit. In this essay we discuss, in a very subjective way, the matter which concerns the culture in order to define the position of physical education inside the art system. The word "art" can relate to the variety of subjects, feelings or activities. Because of it, the fragments of art can be defined as creative interpretations of indefinite concepts or ideas. Having in mind the fact that in a world of art it is not possible to define standards that determine the art itself, according to the criteria which are generally accepted, it is still possible to make connection between sport and art by some rational observation. This work can enter the history thanks to the initiative to accept the sport as an aspect of art.

Key words: physical education, sport, science, art, genre



Александар Игњатовић,
Јадранка Коцић, Слађана Тошић,
Сандра Милановић,
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки Факултет у Јагодини

УДК 371.3.:796
37.036
796.01

УМЕТНОСТ У ФИЗИЧКОЈ КУЛТУРИ

Апстракт: Уметност заузима значајно место у физичкој култури. Присутна је у свим подручјима физичке културе, односно у физичком васпитању, спорту и рекреацији. Физичким васпитањем се испуњавају многобројни образовни, здравствено-хигијенски, рекреативни и васпитни задаци. Васпитни задаци усмерени су на потпуни, хармонијски, свестрани и стваралачки развој личности, чији део између осталих представљају и естетске вредности и способности које се са успехом могу развијати у физичкој култури. Током процеса физичког васпитања естетске вредности се остварују развијањем и усавршавањем телесних покрета, али и неговањем смисла за хармоничност, грациозност и лепоту покрета. Уметност је у великој мери присутна и у спорту. За спортисту се може рећи да својим покретима, потезима и вештинама ствара своје уметничко дело. Такође, музика и сликарство често обрађују мотиве из спортских активности. Извођење кореографија у појединим спортовима незамисливо је и неизводљиво без музичке пратње, док спортска фотографија има незаменљиво место у штампима, а честе су и изложбе таквих фотографија.

Кључне речи: уметност, физичка култура, спорт.

О присуству уметности у различитим раздобљима и областима физичке културе сведоче бројни историјски извори. Они откривају и описују физичке активности које за своје доба представљају права уметничка дела. Сам појам физичка култура подразумева људску делатност, дело опште културе, које знањима о физичком вежбању омогућава трансформацију личности од стварног ка могућем (Живановић, 2000). Из оваквог схватања могу се издвојити три научна подручја физичке културе: физичко васпитање, спорт и рекреација.

Физичко васпитање је стицање знања о здравственој потреби за телесним вежбама, о правилном држању тела и утицају штетних фактора на развој људског организма. Оно је тесно повезано са спортом и рекреацијом и у садејству са њима остварује своје циљеве.

Примарни циљ физичког васпитања је развој моторичких способности и њихова употреба у свакодневном животу. Међутим, оно испуњава и ос-

тале образовне, здравствено-хигијенске, рекреативне и васпитне задатке (Влаховић, 1996).

Током процеса физичког васпитања естетске вредности се остварују развијањем и усавршавањем телесних покрета, али и неговањем смисла за њихову хармоничност, грациозност и лепоту. Правилан и складан развој људског тела је вишеструко значајан. Он омогућава нормално функционисање организма. Складно грађено људско тело представља одраз здравственог стања и несумњиво је лепо.



Слика 1. Физичко вежбање омогућава нормално функционисање организма

Особама са телесном тежином изразито већом или мањом од нормалне, правилно држање и кретање је озбиљно нарушено. За њих се са сигурношћу може рећи да пате од извесних здравствених поремећаја и поседују већу предиспозицију за погоршање свог здравственог стања. Изразито нарушена спољашња лепота за собом може повући и психичке поремећаје. Да би се ово предупредило, неопходна је перманентна и правилна физичка активност уз вођење здравог начина живота. То се постиже стицањем знања о погодним облицима, методама и средствима вежбања и формирањем добрих навика и облика понашања. Током вежбања се разоткрива човекова потреба за лепим, што је основ естетике: лепо тело као циљ, лепо и складни покрети, лепа гардероба, лепо објекти.

Уметност у спорту

Спорт је доминатно подручје физичке културе. Присутан је у физичком васпитању и рекреацији, али и у скоро свим сферама живота. Данас је спорт глобални феномен присутан у животима великог броја људи.

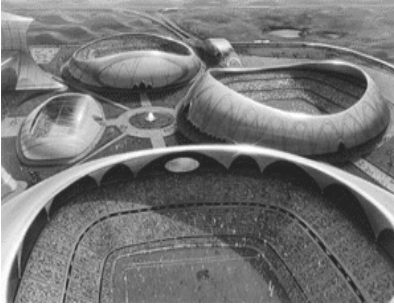
Посебно место заузимају спортови естетско-координационог карактера у којима музика чини јединство са кретним изразом. У ове спортове спадају: спортски плес, ритмичка гимнастика, спортска гимнастика, синхроно пливање, уметничко клизање. Посебно треба издвојити плес који представља једну од најстаријих уметности. Он је део богате традиције и уметничког стваралаштва многих народа. Код плеса се разликују разни стилови, правци и облици изражавања који имају, поред осталог, критеријуме лепог свог доба. Плес је настао заједно са човеком, пратио га је у животу и раду, развијао се и мењао у складу са развојем људског друштва, све до коначног настанка модерног плеса (Костић, 2001). Данас се различите врсте плеса успешно користе у настави за остваривање циљева физичког васпитања и рекреације.

Уметност је у великој мери присутна у спорту. Спортиста својим покретима, потезима и вештинама ствара своје уметничко дело. Закуцавање преко противничког играча у кошарци, успешно бацање квотербека преко целог терена, постизање гола са велике удаљености или нека друга лепа акција представљају моменте који се дуго памте и којих се сви радо сећају (Спорт Арт, 2008). Доживљена лепота телесног напора усмереног ка постизању тачно одређеног спортског циља јесте доживљај јединствен и величанствен. Тврдња да се уметност ствара под притиском у случају спорта је апсолутно тачна. Величанствени спортски потези су они изведени у одлучујућим тренуцима меча када није дозвољена могућност грешке. Једним потезом или покретом одлучује се о исходу меча или чак целог првенства. Сви љубитељи спорта у нашој земљи сећају се одлучујућих тројки кошаркаша Александра Ђорђевића у последњим секундама меча или пенала фудбалера Дарка Панчева, којим је Фудбалски клуб „Црвена Звезда” постао шампион Европе.



Слика 2. Тројка Александра Ђорђевића у последњим тренуцима утакмице.

Да би спортисти уопште били у позицији да својим умећем стварају уметничка дела, неопходни су им, наравно, адекватни спортски терени, али и одговарајућа спортска опрема и спортски реквизити. Данашњи спортски терени нису само арене у којима се спортисти међусобно надмећу и труде да остваре своје спортско дело, већ и грандиозни објекти у чије је стварање укључен цео тим стручњака. Само погледом на неке од ових величанствених објеката јасно је уочљиво да у тиму за њихово стварање уметници заузимају значајно место.



Слика 3 Комплекс терена у Дубаију.



Слика 4. Олимпијски стадион у Пекингу
("Птичје гнездо")

Спортска опрема и реквизити данас морају бити квалитетни, функционални и испуњавати новонастале естетске критеријуме. За спортисту није довољно да буде успешан на терену, већ све на њему мора и изгледати лепо.

Музика и сликарство често имају спортске активности као мотиве. Кореографија у појединим спортовима незамислива је и неизводљива без музичке пратње, док се за поједине спортске манифестације, као што су светска првенства и олимпијаде, специјално компонују химне. Спорт је постао глобални феномен и слике спортиста и спортских дела данас су заступљене готово свуда, на постерима, календарима, мајицама, чашама, привесцима и слично. У нашој земљи тренутно су хит тенисери, чији се ликови налазе и на поштанским маркицама. Спортска фотографија се сматра једном од најзахтевнијих и најтежих, управо због чињенице да је врхунац спортског такмичења непоновљив тренутак и да не постоји могућност поновног покушаја. Она има незаменљиво место у штампи, а честе су и изложбе таквих фотографија.

Кич у спорту

У последње време долази до појаве спортова који представљају првенствено телевизијске и комерцијалне спектакле. Ипак, телевизијске станице у великој гледаности налазе добар разлог за њихово емитовање, још једном потврђујући тачност изреке „уметност за долар“. Одређен број телевизијских гледалаца редовно прати овакве „маргиналне спортове“, иако се за њих може рећи да не поседују естетске вредности (Ринехарт, 1994). Они су у ствари кич модерног спорта. Није потребно поседовати висока културно-естетска знања да би се уочили елементи кича у „америчким гладијаторима“ или у „професионалним рвачима“ познатијим под називом „кечери“. Актери ових садржаја, популарно називани кечерима, могу се слободно назвати „кичерима спорта“.



Слика 5. Кич у спорту

Поред огромне количине неукуса, ови програми имају и негативни утицај на здравље деце и омладине. Наиме, све су чешћа повређивања ученика настала у покушајима опонашања активности кечера. Педагозима и професорима физичке културе преостаје задатак да избором и применом правих садржаја физичких активности, а елиминацијом квази-садржаја, утичу на правилан и свестран развој личности ученика.

Литература

- Влаховић, Б, Ђорђевић, Ј, Јовановић Б, Лакета, Н, Поткоњак, Н, Трнавац, Н. (1996): *Опширна педагогија*, Београд, Учитељски факултет.
- Живановић, Н. (2000): *Прилози епистемологији физичке културе*, Паноптикум, Ниш.
- Костић, Р. (2001): *Плес – теорија и пракса*, Ниш, Графика „Галеб“.
- Rinehart, P. (1994): *Sport as Kitsch: A Case Study of The American Gladiators*, *The Journal of Popular Culture* 28 (2) , 25–35.

The art of sport. "Dr. J's reverse layup. Doug Flutie's Hail Mary. Kirk Gibson's World Series walk-off. Legendary plays -- but are they also beautiful? (2008).
http://www.boston.com/news/globe/ideas/articles/2006/05/21/the_art_of_sport/

Aleksandar Ignjatovic, Jadranka Kocic, Sladjana Tomic, Sandra Milanovic,
Faculty of Education in Jagodina

ART IN PHYSICAL EDUCATION

Summary: Art holds the significant place in physical education. It is present in all the areas in the physical education, that is, in the area of physical upbringing, sport and recreation. Physical education fulfils many educational, health and hygienic, recreational and upbringing tasks. The upbringing tasks are directed towards the complete, harmonic, broad and creative development of the personality as well as towards the aesthetic values that can be developed with the success in the physical education. During the process of physical education, the aesthetic values can be developed by developing the body movements but also by developing and improving the sense of harmony and the beauty of movement. Art is very present in sport. We can say that the athlete creates art by making certain moves. Also, music and painting often deals with athletic motifs. Performing choreographies in some sports would not be possible if there was not music to follow it. Sport's photos are regularly used in newspaper magazines.

Key words: art, physical education, sport



Др Јадранка Коцић, Слађана Тошић,
Педагошки факултет у Јагодини

УДК 797.21
159.943-057.974

УТИЦАЈ НЕКИХ МУЗИЧКИХ И ИНТЕЛЕКТУАЛНИХ ФАКТОРА И КАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ НА УСПЕШНОСТ БАВЉЕЊА СИНХРОНИМ ПЛИВАЊЕМ

Резиме: Успех у свакој човековој активности, па и у синхроним пливању, зависи од низа чинилаца. Свакако да међу важније спадају интелектуалне способности и карактеристике личности, као и елементи музикалности у интеракцији са утицајем спољне средине.

У овом истраживању узорак испитаника обухватио је 60 девојчица, ученица основних школа старих од 7 до 15 година, које се активно баве синхроним пливањем у клубу за синхроним пливање „Сирене“ Ниш.

У склопу испитивања музичких способности извршена је провера Сишорове батерије тестова која процењује базичне музичке способности. Тест садржи шест компоненти.

Процена интелектуалних способности вршена је водећи рачуна да изабрани тестови мере три типа когнитивних процесирања.

Процена карактеристика личности вршена је мерним инструментима, тако да могу да покрију димензије модела функционисања конативних регулационих механизма.

Коришћени су резултати добијени на државним првенствима и куп такмичењима.

Израчунати су основни статистички параметри за сваку варијаблу и за сваки простор посебно (музичке способности, интелектуалне способности, карактеристике личности и критеријске варијабле);

– да би се утврдиле релације између релевантних простора примењена је каноничко-корелациона анализа;

– да би се утврдио утицај сваке предикторске варијабле на критеријску варијаблу, примењена је регресиона анализа.

Добијени резултати показали да су да су за успешност бављења синхроним пливањем неопходне како музичке способности, тако и карактеристике личности. Музика је значајан фактор мотивације, јер је у стању да у човеку покрене одређена осећања, а она, опет, на свој начин могу да покрену човека да мобилише одређени ниво својих потенцијала.

Кључне речи: синхроним пливање, музички и интелектуални фактори, карактеристике личности.

Увод

Музика представља сложен психолошки феномен и, као специфична когнитивно-афективна форма човековог искуства, пред истраживаче - психологе, музичаре, ствараоце, извођаче, музичке педагоге, поставља многа

питања. Од првих огледа вршених крајем деветнаестог века, који су покушавали да мере аудитивну осетљивост, па све до данас, психологија музике прешла је дуг развојни пут, да би данас постала развијена научна дисциплина.

Као врста уметности, музика на слушаоце више делује осећајно, него мисаоно. Субјективни доживљај реалне стварности одраз је личности творца музичког дела и од слушаоца изискује накнадно доживљавање и саосећање уметникових емоција.

Повезаност музике и покрета представља сложен процес и на човека делује вишеструко. За свако кретање је важна брзина, чији је показатељ темпо, а у музици темпо је брзина извођења одређеног музичког дела. Одлика музике и кретања је ритам, који се првенствено односи на временске односе у тоновима и кретању. Покрете и музику је могуће изводити различитом динамиком, која у музичком смислу представља јачину извођења неке композиције. Мелодија у музици и у кретању је такође важна, а нарочито је видљива код стилизованих покрета. Сложена кретања изводе се, осмишљавају и усклађују по одређеним правилима и тако чине облик као заједнички елемент кретања и музике.

Синхроно пливање је вид човекове активности повезане са музиком. Због јаког емоционалног карактера представља врло ефикасно средство васпитања деце и омладине. Доприноси побољшању координације покрета, формирању кретних навика, развоју моторичког памћења, музичког слуха, ритма и меморије. Синхроно пливање се може окарактерисати као структура специфичних кретних елемената компонованих у форму којом се изражава сложеност човековог унутрашњег живота.

Пре свега изражавају се идеје ствараоца преко различитих структура покрета и кретања у води, као и гестовима.

Синхроно пливање је састављено од елемената спортске гимнастике, балета, пливања и роњења. Слободни састави у синхронном пливању представљају слободно осмишљене структуре покрета и кретања које су склопљене у одређене фигуре, целине, које се наизменично смењују у истом или различитом ритму и темпу. Такмичарско синхроно пливање утиче на повећање физичких способности, нарочито издржљивости, развија дисциплину и осећај за држањем, као и однос и схватање према музици. У синхронном пливању постоје такмичења у фигурама (обавезним елементима по правилима FIN-e), саставима по дисциплинама: соло, дует, тим и комбинација и техничким саставима у дисциплинама: соло, дует и тим.

Посебно важну улогу синхроно пливање има у формирању целокупне личности, посматрајући како простор интелектуалних способности, тако и

простор карактеристика личности, а заједно у садејству генетских фактора и фактора средине.

Простор интелектуалних способности обухвата целовитост психичких функција које стоје у функцији сазнајних способности једне особе и то хијерархијски почев од најједноставнијих осета и опажаја, преко перцепције, памћења, мишљења и учења до интелигенције.

Бројна литература посвећена је изучавању карактеристика личности особа које се баве спортом. Постоје различите претпоставке о односу спорта и особина личности, али још увек се не може добити „модел“ типа личности спортиста. Многа истраживања су показала да постоји разлика између спортиста и не спортиста а и између врхунских и мање успешних спортиста.

Проблемом музичких способности бавили су се углавном психолози музичари, те је још остала неразјашњена тачна дефиниција појма, као и његова тачна структура.

Што се тиче релација музичких способности са појединим гранама спорта, вршена су бројна испитивања од којих су поменута само нека која су решавала сличну проблематику: Бенгли (Bently, A., 1983), Костић, Р. (1981), Сишор (Seashore, C.A., 1938) и други.

Код истраживања интелектуалних способности и карактеристика личности, као и њиховог утицаја и релација са осталим сферама човекове активности, било је пуно радова: Ајзенк (Eysenck, H.J, 1967), Спирман (Spearman, C.E, 1951), Барт (Burt, C, 1949), Кател (Cattell, R.B, 1971), Олпорт (Allport, G.W, 1968) и други.

Предмет и циљ истраживања

Синхроно пливање представља ефикасно средство васпитања младих. Формира и развија кретне навике, моторичко памћење, координацију, музички слух, меморију и ритам, а све то доприноси стварању целовите личности.

У овом раду праћено је и третирано синхроно пливање. У садејству са музиком синхроно пливање ствара оптимистичку, радосну атмосферу, учвршћује другарство, пријатељство и сарадњу у колективу, те стога има велики број присталица.

У раду је узета у обзир структура личности, као скуп свих потенцијалних и актуелних облика понашања, у садејству са наслеђем и утицајем околине. Проницање у суштину интелектуалних способности, значи изналажење и процену могућности вербалних, перцептивних и невербалних способности, односно, процену опште интелигенције. Истраживање каракте-

ристика личности показује предвиђање и процену понашања личности у датим ситуацијама.

С обзиром да од склопа целокупне личности зависи постигнуће у свим активностима, па и у синхроним пливању, из свега произлази предмет овог истраживања који се односи на утицај музичких и интелектуалних способности и карактеристика личности на бављење синхроним пливањем.

Хипотезе

На основу проблема, предмета и циљева истраживања, као и статистичке обраде података, могу се поставити следеће хипотезе:

- Х-1: Ефикасно извођење елемената синхроног пливања у знатној мери зависи од неке оптималне комбинације музичких способности,
- Х-2: Ефикасно извођење елемената синхроног пливања у знатној мери зависи од неке комбинације интелектуалних способности,
- Х-3: Ефикасно извођење елемената синхроног пливања у знатној мери зависи од неке оптималне комбинације карактеристика личности.

Методe истраживања

Узорак испитаника

Популација из које је извучен узорак испитаника условљен је материјалним и финансијским могућностима, као и бројем мерилаца и услова у којима је истраживање предвиђено.

На основу предмета и циља истраживања, а по изабраном математичко-статистичком моделу, узорак испитаника обухватио је 60 девојчица, ученица основних школа, старих од 7 до 15 година, које се активно баве синхроним пливањем у клубу за синхроно пливање „Сирене“ Ниш.

Узорак варијабли

У склопу испитивања музичких способности извршена је провера Сисшорове батерије тестова која процењује базичне музичке способности.

Тест садржи следеће компоненте:

1. разликовање висине тонова (VIT)
2. разликовање јачине тонова (JAT)
3. ритмичко памћење (RIT)
4. разликовање дужине тонова (DUT)

5. разликовање боје тонова (VOT)
6. мелодијско памћење – меморија (MEM)

Ови задаци снимљени су на аудио траци, а одговори се уписују у, за ту намену, припремљене листе. Тест траје 30 минута. Могућност да сви испитаници правилно и приближно једнако чују задатке обезбеђује се правилним распоредом испитаника у просторији и добрим озвучењем.

Сваки правилан одговор на поједине задатке вреднује се 1 поеном. Целокупан збир освојених бодова на појединачним задацима код свих тестова чини резултат изражен у броју поена. Затим се број поена прерачунава у проценте.

Процена интелектуалних способности вршена је водећи рачуна да избрани тестови мере три типа когнитивних процесирања. За процену ефикасности инпут процесора, тј перцептивног резоновања, изабран је тест IT-1 - тест спаривања цртежа.

За процену ефикасности паралелног процесора, S-1 - тест спацијалног резоновања, намењен је процени брзе симултане едукције спацијалних релација.

Процена ефикасности серијалног процесора, тј. симболичког резоновања, вршена је следећим инструментом: AL-4, тест синонима – антонима, намењен процени идентификације денотативног значења вербалних симбола.

Процена карактеристика личности вршена је мерним инструментима, тако да могу да покрију димензије модела функционисања конативних регулационих механизма.

Модел претпоставља хијерархијску организацију механизма за регулацију и контролу модалитета понашања, а конструисан је тако да се избегне вештачка дихотомија на нормалне и патолошке конативне факторе.

Изабрани су следећи мерни инструменти:

1. регулатор активитета (EPSILON)
2. регулатор органских функција (HI)
3. регулатор реакција одбране (ALFA)
4. регулатор реакције напада (SIGMA)
5. систем за координацију регулативних функција (DELTA)
6. систем за интеграцију регулативних функција (ETA).

Успех у свакој човековој активности, па и у синхронном пливању, зависи од низа чинилаца. Свакако да у важније спадају интелектуалне способности и карактеристике личности, као и елементи музикалности у интеракцији са утицајем спољне средине. Не сме се занемарити ни плански, стручно осмишљена и правилно спроведена тренажна активност, која у највећој мери доприноси постизању бољег такмичарског резултата.

Такмичење у синхронном пливању састоји се од такмичења у фигурама (обавезни елементи по ФИНА правилнику) и такмичења у саставима.

Такмичења у саставима састоје се од такмичења у слободним и техничким саставима.

Дисциплине у слободним саставима су: соло, дует, тим и комбинација, а у техничким саставима: соло, дует и тим.

Програм такмичења по Правилнику Савеза за синхроно пливање Србије обухвата државна првенства и републичке купове за све категорије у свим дисциплинама.

Резултати успеха испитаника у синхронном пливању узети су са званичних такмичења од званичних судија. На основу прикупљених података конструисана је скала бодовања од 1 до 10 бодова.

Методe обраде података

У овом истраживању примењене су следеће методе:

- израчунати су основни статистички параметри за сваку варијаблу и за сваки простор посебно (музичке способности, интелектуалне способности, карактеристике личности и критеријске варијабле);

- да би се утврдиле релације између релевантних простора примењена је каноничко-корелациона анализа;

- да би се утврдио утицај сваке предикторске варијабле на критеријску варијаблу, примењена је регресиона анализа.

Резултати истраживања са дискусијом

На основу метода за обраду података добијени су резултати који пружају информације о задржавању или одбацивању постављених претпоставки.

У овом истраживању нису презентирани све табеле које омогућавају логичку анализу третираног простора. Пажљиво је извршена селекција резултата, која би пружила битне информације, непоходне за разумевање интерпретације резултата.

Табела 1. Основни статистички показатељи за узорак синхроних пливачица

TEST	SRE.VR	STAN.D	MIN	MAX	KO.VASR	ST.GR	RASP
EPS	124,25	23,83	93	180	19,18	2,83	87
HI	72,14	25,32	37	135	35,10,	3	98
ALF	89,93	19,24	47	132	21,39	2,28	85
SIG	97,30	19,53	44	141	20,27	2,32	97
DEL	83,61	23,85	45	136	28,53	2,83	91
ETA	80,48	24,99	41	148	31,05	2,97	107
VIT	30,38	7,21	18	45	23,74	0,86	27
JAT	28,73	3,48	20	34	12,10	0,41	14
RIT	19,51	3,37	11	25	17,27	0,4	14
DUT	27,39	4,48	20	35	15,24	0,53	15
BOT	32,45	3,66	25	40	11,27	0,43	15
MEM	16,14	4,58	11	26	28,39	0,54	15
TOT	156,63	14,68	125	187	9,38	1,74	62
IT-1	28,38	7,61	11	38	26,82	0,90	27
AL-4	28,99	7,17	20	40	24,73	0,85	20
S-1	12,07	4,09	6	19	33,87	0,49	13
KUP	3,34	2,94	1	9	87,95	0,35	8
DRPR	13,07	2,84	11	19	21,77	0,34	8

Каноничка корелативна анализа логистичких резултата на такмичењима и варијабли музикалности и карактеристика личности

Каноничка повезаност музичких способности са успехом на такмичењу

Прегледом табеле 4. у којој су изложене корелације предикторских и критеријских варијабли, односно фактора музикалности и успеха на такмичењу, може се запазити да постоји статистички значајна повезаност између успеха на такмичењу и тестова којима је процењивана боја, висина и јачина тонова.

Такође се може запазити да су добијене позитивне корелације између успеха на такмичењу и препознавања боје, висине и јачине тонова, а да је утврђена негативна веза између дужине трајања тонова.

Повезаност између способности и успеха на такмичењу могуће је објаснити са два пара каноничких фактора чија се међусобна повезаност може сматрати релативно високом. Прва каноничка корелација износи .74, што је око 55% објашњене варијансе, а друга је .53, што је око 28% објашњене варијансе.

Табела 2. Интеркорелације музичких способности

Test	VIT	JAT	RIT	DUT	BOT	MEM	TOT
VIT	1.00						
JAT	.24	1.00					
RIT	.32	.30	1.00				
DUT	-.15	-.10	.51	1.00			
BOT	.37	.06	.08	-.03	1.00		
MEM	-.12	-.25	.26	.57	.13	1.00	
TOT	.63	.33	.72	.50	.51	.47	1.00

Табела 3. Интеркорелације варијабли успех на такмичењу

Test	KUP	DRPR
KUP	1.00	
DRPR	.98	1.00

Табела 4. Кроскорелациона матрица корелација музичких способности и успеха на такмичењима

Test	KUP	DRPR
VIT	.26	.33
JAT	.17	.16
RIT	-.08	-.11
DUT	-.15	-.18
BOT	.25	.27
MEM	.08	.02
TOT	.20	.20

Табела 5. Структура музичких способности

Test	CAN1	CAN2
VIT	.46	.16
JAT	-.02	-.25
RIT	-.41	-.00
DUT	-.36	.01
BOT	.54	-.25
MEM	-.47	-.42
TOT	.00	-.19

Табела 6. Структура критеријских варијабли (успех на такмичењима)

Test	CAN1	CAN2
KUP	.37	-.66
DRPR	.47	-.51

Табела 7. Каноничке корелације

Can R	Can R-SQR	Chi-sqr.	df	p	lambda
.74	.55	85.15	21	.00	.26
.53	.28	34.16	12	.00	.58

Каноничка повезаност карактеристика личности са успехом на такмичењу

Увидом у кроскорелациону матрицу (табела 10) може се запазити да је добијена врло висока веза између инструмената за процену регулатора органских функција и успеха на такмичењима.

Такође се може запазити да је на куп такмичењу добијена релативно висока корелација између система за интеграцију регулативних функција.

Увидом у табелу 13 може се видети да су добијене две каноничке корелације које су статистички значајне на нивоу од .00. Ове две каноничке корелације биле су довољне да се објасни веза између два система предикторских и критеријских варијабли.

Како прва каноничка корелација увек представља највећи носилац информација, јер је њена веза највећа (.91), то је око 83% објашњене варијансе, што указује да се регулативни механизми карактеристика личности и успех на такмичењу налазе у високој статистички значајној вези.

Познато је да вежбање уз музичку пратњу подразумева додатни напор у смислу проналажења и усаглашавања заједничких елемената покрета и музике.

Табела 8. Интеркорелације варијабли карактеристика личности

Test	EPS	XI	ALF	SIG	DES	ETA
EPS	1.00					
XI	.02	1.00				
ALF	-.25	.49	1.00			
SIG	-.12	.24	.74	1.00		
DEL	-.00	.22	.60	.73	1.00	
ETA	.17	.59	.66	.60	.76	1.00

Табела 10. Кроскорелациона матрица корелације (карактеристика личности и критеријских варијабли)

Test	KUP	DRPR
EPS	-.10	-.12
XI	.51	.51
ALF	.07	.03
SIG	-.00	-.04
DEL	.14	.13
ETA	.19	.19

Табела 11. Структура варијабли карактеристика личности

Test	CON1	CON2
EPS	-.24	-.42
XI	-.10	.81
ALF	.61	.44
SIG	.76	.39
DEL	.28	.40
ETA	.28	.53

Табела 12. Структура критеријских варијабли (успех на такмичењима)

Test	CON1	CON2
KUP	-.36	.87
DRPR	-.40	.90

Табела 13. Каноничке корелације

Can R	Can R-SQR	Chi-sqr	df	p	lambda
.91	.83	159.02	18	.00	.08
.62	.39	42.17	10	.00	.51

Регресиона анализа постигнутих резултата на такмичењу и варијабли музикалности и карактеристика личности

У складу са циљем истраживања, регресионе анализе табела је требало да покажу у каквом су односу музичке, интелектуалне способности и неке карактеристике личности са сваком појединачним достигнућем на такмичењу, односно, у којој се мери може на темељу варијабли музикалности, когниције и кониције, предвиђати успешност реализације сваке варијабле критеријског скупа посебно.

Регресиона анализа варијабли музикалности
и постигнутог резултата на куп такмичењу (KUP)

Повезаност целокупног система тестова за процену музичких способности и постигнутог успеха на КУП такмичењу условљена је релативно високом везом, односно коефицијент мултипле корелације износио је (Mult R = .46), што објашњава заједнички варијабилитет између система и критеријске варијабле са око 22% (Rsq = .22).

Од свих тестова у овом систему највеће негативне директне и парцијалне корелације са критеријском варијаблом имају тестови за процену меморије и ритма.

Из изложеног произлази да успешно извођење елемената синхроног пливања зависи и од способности за меморисање и препознавање ритма.

Табела 14. Регресиона анализа варијабли музикалности
и постигнутог резултата на куп такмичењу

Test	R	Beta	Parcijalno R	T	P
TOT	.22	.22	.27	2.51	.01
JAT	.20	.14	.01	.18	.85
BOT	.22	.18	-.12	-1.12	.26
VIT	.26	.17	-.12	-1.1	.27
RIT	-.03	-.46	-.28	-2.63	.01
DUT	-.13	-.47	-.20	-1.8	.06
MEM	-.45	-.27	-2.31	.02	.22
Mult R=.46	Rsq=.22	F=3.05	p=.01		

Табела 15. Регресиона анализа варијабли музикалности и постигнутог резултата
на државном првенству (dprg)

Test	R	Beta	Parcijalno R	T	P
TOT	.22	.22	.21	2.00	.04
JAT	.19	.12	.03	.36	.71
BOT	.25	.21	-.08	-.77	.44
VIT	.33	.29	-.02	-.24	.80
RIT	-.06	-.48	-.29	-2.69	.00
DUT	-.17	-.34	-.15	-1.40	.16
MEM	.10	-.44	-.24	-2.02	.04
MultR=.49	Rsq=.24	F=3.45	p=.00		

У објашњењу укупног варијабилитета постигнутог резултата на куп такмичењу може се приписати 78% другим карактеристикама и способностима испитаника, које нису обухваћене овим истраживањем (табела 14).

Они такмичари који поседују већу могућност меморисања мелодијских структура и могућност препознавања ритма постижу боље резултате на такмичењима.

На темељу добијених резултата (табела 15) утврђено је да постоји статистички значајна мултипла корелација између тестова за процену музичких способности и постигнутих резултата на државном првенству (DRPR), која износи (Mult R = .49), што објашњава заједнички варијабилитет између система тестова музикалности и критеријске варијабле са око 24% (Rsq = .24).

Табела 17. Регресиона анализа варијабле карактеристика личности и резултата на куп такмичењу

Test	R	Beta	ParcijalnoR	T	P
ETA	-.16	.16	-.17	-1.86	.06
EPS	-.09	-.11	-.14	-1.52	.13
HI	.50	.61	.57	6.17	.00
SIG	-.05	-.17	-.10	-1.64	.24
ALF	.03	-.39	-.17	-1.92	.05
DEL	.13	.60	.31	3.36	.00
MultR=.66	Rsq=.44	F=8.59	p=.00		

Табела 18. Регресиона анализа варијабле карактеристика личности и резултата на државном првенству

Test	R	Beta	ParcijalnoR	T	P
ETA	0.17	0.17	-0.11	-1.29	0.20
EPS	-0.11	-0.14	-0.20	-2.25	0.02
HI	0.50	0.60	0.55	6.19	0
SIG	-0.08	-0.25	-0.12	-1.36	0.17
ALF	0	-0.47	-0.22	-2.44	0.01
DEL	0.12	0.56	0.29	3.23	0
MultR=.68	Rsq=.47	F=9.65	p=.00		

Повезаност целокупног система тестова за процену карактеристика личности и постигнутих резултата на куп такмичењу (KUP), односно, коефицијент мултипле корелације износио је (Mult R=.66), чиме је објашњен за-

једнички варијабилитет између система предикторских и критеријских варијабли са 44% ($Rsq=.44$).

Осталих 66% у објашњењу укупног варијабилитета постигнутог резултата на куп такмичењу може се приписати другим особинама испитаника које нису биле укључене у ову анализу (табела 17).

На основу добијених резултата (табела 18) утврђено је да постоји статистички значајна мултипла корелација између тестова за процену карактеристика личности и постигнутог резултата на државном првенству која износи ($MultR=.68$), што објашњава заједнички варијабилитет између система варијабли карактеристика личности и критеријске варијабле са око 47% ($Rsq=.47$).

Закључак

Истраживање је спроведено са циљем да се утврди утицај неких музичких и интелектуалних фактора и карактеристика личности на успешност бављења синхроним пливањем.

У циљу утврђивања релација између музичких и интелектуалних способности и карактеристика личности и успеха на такмичењу, испитане су 63 ученице основних школа у Нишу, чланице клуба за синхроно пливање „Сирене“ из Ниша.

Резултати каноничке анализе повезаности конативних карактеристика са успехом на такмичењима показали су да такмичење захтева опште физичку припрему, а самим тим и правилно функционисање свих органских система.

Тиме се у потпуности потврђују прва и трећа хипотеза, а друга се хипотеза одбацује.

Можемо закључити да су добијени резултати показали да су за успешност бављења синхроним пливањем неопходне како музичке способности, тако и карактеристике личности. Музика је значајан фактор мотивације, јер је у стању да у човеку покрене одређена осећања, а она опет, на свој начин, могу да покрену човека да мобилише одређени ниво својих потенцијала.

Синхроно пливање, у садејству са музиком, а уз утицај генетских фактора, фактора средине и когнитивних фактора, представља вид човекове активности, која осим васпитног, здравственог, уметничког, социјалног и естетског карактера, има и спортски карактер. Стога је истраживани простор музикалности, интелектуалних способности и карактеристика личности требало да укаже на неопходност сагледавања свих ових простора при раду са младима.

Пољаковић, Е.: *Прилој проучавању утицаја музике при обучавању покрета*, Магистарски рад, Факултет физичке културе, Београд, 1972.

Стефановић, В.: *Увод у израживачки рад у физичкој култури са сјајисајиком*, Научна књига, Београд, 1981.

Крамершек, Ј.: *Теорија и методика естетске гимнастике*, Школска књига, Загреб, 1959.

Плавша, Д.: *Увод у музичку уметност*, Београд, 1967.

Jadranka Kocic, PhD, Sladjana Tomic, Faculty of Education in Jagodina

THE INFLUENCE OF SOME MUSICAL AND INTELLECTUAL FACTORS AND CHARACTERISTICS OF PERSONALITY ON THE SYNCHRONIZED SWIMMING

Summary: The success in any human activity, and in the synchronized swimming, depends on many factors. Certainly, the intellectual abilities belong to those that are more important. Here belong the elements of musical interaction with the influence of the outside environment.

In this research the sample included 60 girls, students of 7 to 15 years of age attending primary schools. These girls are attending synchronized swimming practice classes in "Sirena" club in Nis. During the research we have tested musical abilities by Sisorov battery of tests. The test included six components.

The evaluation of intellectual abilities was done by measuring the three types of cognitive processing. The evaluation was done by measure instruments so that they can cover the dimensions of functioning models of cognitive and regulative mechanisms. The results that were used are accomplished in state and cup competitions. We have calculated the basics statistical parameters for every variable and for every space individually including musical abilities, intellectual abilities, personality traits and variables.

The results showed that the preconditions for being successful in synchronized swimming are not only musical abilities but also the character of a personality. Music is very important motivational factor because it is able to move certain feelings and those feelings are able to provoke man to mobilize certain level of his potentials.

Key words: synchronic swimming, musical and intellectual factors, personal characteristics





Сандра Милановић,
Педагошки факултет, Јагодина

УДК 371.3::796
37.036:78

МУЗИКА И ПОКРЕТ У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Резиме: Музика и покрет су елементи који имају велики значај и улогу у настави физичког васпитања. Ови елементи су неодвојиви део плеса, традиционалних игара, ритмичке гимнастике... С обзиром на утицај који имају на развој психофизичких способности ученика, они с правом заузимају битно и доминантно место у настави и наставном програму физичког васпитања.

Кретање има велики значај за здравље човека. Плесне активности позитивно утичу на антрополошки статус. Антрополошки статус обухвата: морфолошке и социјалне карактеристике, моторичке, функционалне, когнитивне и конативне способности.

Плес као израз тела у себи садржи компоненте уметничког изражавања које се огледа кроз покрет, звук, осећај за ритам и простор, а у себи садржи лепоту и склад. Покрет треба посматрати као засебан елемент игре. Језик покрета је универзалан и многостран. Он не зависи од порекла, од националности и простора са којих долази. Искључиво зависи од увежбаности афинитета и уметничког доживљаја.

Због свега тога плес у оквиру физичког васпитања постоји као обавезни час у наставном плану и програму за основне и средње школе.

Поред обавезних часова плеса у оквиру физичког васпитања, постоје и додатне спортске активности (школска плесна секција) где ученици добровољно долазе на часове. Циљ постојања ових секција је: подизање општег културног нивоа, утицај на естетски укус, развијање љубави према плесу, развијање солидарности, припадности, поштовања својих способности и способности других.

Плесна секција је замишљена тако да укључује ученике од првог до осмог разреда основне школе са разноврсним садржајем, а са истим циљем, да афирмише кроз покрет и игру дечје стваралаштво и повеже га са осталим предметима.

Посебно је значајна за оне ученике које имају изражене кретне способности, које не могу исказати на другим часовима и другим секцијама. Своје вештине и умења ученици афирмишу у јавности (пред публиком, својим родитељима, друговима...) и тако стичу нову позицију у социјалном миљеу. Наступ ових секција у оквиру школе и ван ње има позитиван допринос култури свих ученика те школе. Рад једне школе се најбоље огледа кроз приредбу поводом дана школе. Приредба поводом Дана школе је показатељ свих активности већиненаставних предмета: српског језика, ликовне културе, физичког васпитања, музичке културе, историје, биологије...

Физичко васпитање и кроз тај вид културне и јавне делатности показује свој велики допринос и значај у васпитнообразовном раду школе.

Кључне речи: физико васпитање, музика, плес, примена плеса

1. Покрет, плес и уметност

Фундаментални елемент и средство плеса је покрет и кретање. Њиме се у плесу ствара виртуелна слика, а са становништа естетике покрети и кретања имају и конкретан симиотички ток.

Покрет треба посматрати као засебан елемент игре. Језик покрета је универзалан и многостран. Он не зависи од порекла, од националности и не зависи од простора са којих долази, а зависи од увежбаности афинитета и уметничког доживљаја. Плес заузима посебно место међу уметностима, јер је у њему човек истовремено извођач и инструмент. Спада у просторно временску „приказивачку“ уметност. У таквој уметности постоји могућност да дође до изражаја епски, драмски и лирски карактер плесног садржаја.



Плес се може одредити као облик музичког искуства кроз ритмички одређена кретања и покрете који доприносе уметничком изразу духовних осећања човека. У плесу се човек изражава својим телом, покретима и кретањима које просторно, динамички и временски обликује.

Плес као израз тела у себи садржи компоненте уметничког израза. Уметнички израз се огледа кроз покрет, кроз звук, осећај за ритам, осећај за простор, а то све у себи садржи осећај лепоте и склади. Плес представља просторно временску уметност која настаје, развија се и траје онолико колико траје извођење неке кореографије или конкретног плеса. Њеним престанком реално престаје и уметност, али се доживљај са спољашњих дражи преноси на унутрашње дражи, које обогаћују унутрашњи живот. Дакле, доживљај се преноси на унутрашњи свет гледаоца и оставља у њему дубок траг, па имамо чест пример да људи памте неку балетску представу, плесну кореографију и те доживљаје проживљавају на специфичне начине. Шта ће гледалац доживети и какав ће утисак добити не зависи само од уметника-ствараоца, већ и од извођача, од тога колико су извођачи надахнути, колико су усвојили ту тачку у складу са својом личношћу. Какав ће утисак гледаоци стећи зависи од њиховог афинитета, образовног нивоа, интересовања и старосне доби. Уметничко дело је у суштини интеракција између уме-

тника, извођача и гледаоца. То је размена знања, умења, вештина, афинитета и интересовања. Значи, доживљај директно зависи од извођача, што указује на велику његову одговорност.

Плес је кроз целокупну људску историју остао најнепосреднија светковина духа и тела. На који начин и у којој мери ће се испољити и остварити општа људска диспозиција везана за плесну игру зависи од наведених аспеката. Плесна игра као јединство духа и тела је један од путева превладавања раздвојености духа и тела и начин постизања јединства човековог бића.

У свим цивилизацијским епохама плесу је придаван велики значај и био је саставни елемент стварности свих народа, без обзира на ниво цивилизацијског развоја. Због великог значаја плес се проучава у садржајима који су припадали феноменима игре и уметности. Одражавајући реалност и друштвену стварност плесача и публике, плес спада у групу просторно-временских образаца културе. Они су оквир у коме се ствара потреба за одређеним облицима, врстама и начинима плесања. У њима се изражавају различити аспекти плесних игара, било у омогућавању и развијању, било у спутавању и кочењу плесне игре припадника одређених култура.

2.. Опште карактеристике плеса

Плесна игра представља један од путева превазилажења раздвојености духа и тела и начина постизања јединства човековог бића.

Плес пружа свакоме могућност да ужива у одређеном ритму, естетски обликованим и стилизованим покретима, али ову уметност не осећа свако у потпуности. То је један од разлога што се плесовима треба бавити од најранијег детињства.

Физичко васпитање ту има веома важно место, а својим средствима може веома ефикасно да делује управо на изналажење, откривање и правилно усмеравање дечијих понтенцијала.

Мада су плесови непосредно најстарија уметност, њихова историја је најмлађа када се посматрају историје осталих врста уметности. За плесове, који су стари управо онолико колико и само човечанство, с правом се тврди да су део човекове културе.

Значај плеса је многостран. Он масовно окупља и привлачи људе без обзира на друштвену припадност и пол. Плесови су спона између људи, па су стога и друштвена потреба. Плесови психички и физички рекреирају човека. Развијају код људи слух и смисао за ритам и музику, приближавају

човека човеку, уче га естетски обликованом и складном кретању, уздижу његову општу културу на виши ниво.

2.1. Значај и утицај њлесa

2.1.1 . Васпитнообразовни значај

У оквиру секције, васпитно-образовни значај се огледа у развијању другарства, привржености, подстицању солидарности, равноправности, једнакости. Доприноси моралном развоју вољних особина, развија љубав према уметности, према стваралаштву. Деца се у најранијим узрастима уче да се односе према свом телу са поштовањем и да схвате потребу за здрављем и здравим животом. Јачају се везе између ученика, размењују се мишљења и утиче се на развој вештина, спретности, борбености, издржљивости.

2.1.2.Естетски значај

Естетско васпитање обухвата естетска знања, естетски укус, навике, естетска осећања. Плес као игра представља естетско стваралаштво које се изводи кроз покрет и кретања. Циљ ове секције је развити естетски осећај код деце за лепим, хармоничним покретима и кретањима. Деца треба да развију свест о телу, јер је то битно за њихов даљи развој, љубав према телу, јер је то извор здравља. Љубав према телу развија дисциплину, одговорност, самопштовање.

3. Истраживања повезаности музике и физичког вежбања

Истраживања новијег датума, заснована на идејама великих педагога и реформатора, осветљавају повезаност музике и плесног вежбања са различитих страна. Тако Л.Прокоп међу факторе који утичу на повећања физичких својстава убраја и музику са њеним ритмом, мелодијом и хармонијом.

Хаџиспиров (1975) истиче ритам музике који "води" покрет у току телесног вежбања, где ритам диктира темпо телесног вежбања и, поред расположења и пажње, побољшава и квалитет извођења телесних вежби.

Попова Е. (према Живановић, Н, 1980) проучава утицај музике у одређеном ритму на развијање биомоторичких особина ученика. На основу резултата експеримента, који је трајао једну школску годину, долази до закључка да музика, као емотивни стимуланс, у току вежбања утиче на побољшање снаге, брзине, издржљивости, али и на јачање воље.

Озалин Н. (1977) је, проучавајући музику у тренингу спортиста, предложио конкретна музичка остварења за поједине телесне активности. Имао је у виду време када се те активности изводе (у току дана), као и психичко стање у коме се налазе спортисти.

Живановић, Н. (1977) у свом истраживању показује да је веома битна усаглашеност између диктираног и слободног ритма и телесног вежбања. Резултати показују да је најпријкладнији онај ритам (музички) који одговара биолошком ритму човека и има тенденцију смањивања позитивне и негативне прогресије.

У даљем истраживању, 1979.године, Живановић потврђује да музика Штрауса као потенцијални стимуланс утиче на повећање биомоторног потенцијала.

У истраживању С.Ећимовић-Жгајнер (1978), у којем је испитан утицај ритма као музикалне компоненте на успех у естетској гимнастици и плесовима, утврђено је да се осећај за ритам, који се позитивно одразио на успех у плесовима, најбоље развија на релацији ритмова мелодија народних плесова.

Иста ауторка, у истраживању спроведеном 1981.године, у којем је испитан утицај неких когнитивних и конативних фактора на репродуковање мелодије као музикалне компоненте код студенткиња физичке културе, утврђује релације између три когнитивна фактора (специјални, вербални и нумерички) и четири конативна фактора (анксиозност, инхибиторна конверзација, агресивност и шизоидност) и успеха у репродуковању мелодије као музикалне компоненте.

Пољаковић Етелка, 1972.године, истражује утицај примене музике у настави физичког васпитања на усвајање покрета при обучавању. Ауторка закључује да музика позитивно утиче на успех наставног прецеса при обучавању покрета.

Милена Јовановић, професор физичког васпитања, спроводи 1987. године истраживање на тему: "Примена и ефекти плесних и музичких садржаја у уводној фази телесног вежбања". Поред осталих закључака она наводи и следеће :

1) Јединство музике и покрета усавршава осећај за ритам, развија изражајност покрета, повећава физиолошко дејство на организам ученика, васпитава музички укус ученика и издигне њихову физичку и музичку културу.

2) Уводећи музику у уводну фазу часа повећано је време вежбања са 1,45 минута или 3,88 % на 4,26 минута или 12,17% у контролној и 4,87 минута или 13,91% у експерименталној ситуацији.

3) Музика је позитивно деловала на повећање временске ангажованости ученика на целом часу телесног вежбања.

Музика је постала део органске целине појединих спортских грана. Директно присуство музике у неким спортовима оправдано је тиме што примењена музика допуњује моторичку представу и обогаћује је. Она тако постаје стварнија и изразитија, постаје представа одређеног мишићног напрезања са специфичним изразом и одговарајућим садржајем вежби, а адекватна врста музике и интерпретација вежбе и кретања ставара представу о конкретном покрету, па уочавамо узајамно дејство музике и покрета. Музика треба да буде једноставна, изражајна и доступна групи, мора да поседује посебан склад и да има своју причу, почетак и крај, свој ритам, темпо, интезитет, динамику и одговарајући емоционални утицај. Усмереност и присуство пажње при слушању музике и усклађивање кретања са њом доприносе лакшем савладавању напора психичке и физичке природе.

4. Примена плеса

Плес као уметност, а првенствено као одређена антрополошка активност, има значајно место у различитим областима живота и рада деце и одраслих људи. Плес као невербална комуникација развијао се дуго током развоја људске цивилизације - од обредних плесова, преко плесова који су се плесали на дворовима, до данашњих модерних, уметничких и стандардних плесова.

Дефиниције плеса се ослањају на социјалне, културолошке, естетске, уметничке и моралне границе и односе се на функционалне покрете, као што је народна игра, или, пак, на виртуозне покрете који чине балет. У спорту, гимнастика, уметничко клизање и синхронно пливање, такође спадају у дисциплине плеса, а чак се и неке борилачке вештине пореде са плесом.

Постоје извесне разлике између плесова који су настали у Европи и плесова који су настали у Азији. Покрети азијских плесова су често сачињен од система гестикулационих симбола. Плес може изразити идеје, емоције или може да исприча причу.

Плес има своју вишеструку функцију у готово свим доменима живота. Почевши од деце, за коју је битно да у том узрасту буду физички активна, плес је прави избор. Било да је то у неком културно-уметничком друштву или плесном клубу у коме се уче модерни стандардни плесови попут валцера, самбе, румбе, танга, деца ће то свакако прихватити, јер док вежбају плес њихово тело се успешно развија, почев од мишића и костију, а свака-

ко најважније је то што долази до социјалног развоја личности што је и пожељно у данашњој ери компјутера и отуђености.

Из свега напоменутог може се закључити да плес може и треба да се примењује у

- васпитно-образовним установама
- плесним клубовима и културно-уметничким друштвима
- рекреацији
- кинезитерапији
- спортским активностима.

4.1. Плес у васпитно-образовним установама

Задаци плеса у предшколским установама реализују се са задацима музичког и физичког васпитања. Примењују се кретања која омогућавају схватање појмова као што су ритам, темпо, динамика, простор, једноставне народне игре (углавном са певањем) и разне модификације стилизованог плеса. Програм реализују васпитачи кроз плесну игру.

У предшколским установама плес има васпитну, образовну и естетску функцију. Плесне целине се комбинују са плесом и текстом, што олакшава учење и извођење, као и слободно изражавање деце.

Могућности за примену плеса у основним школама зависе од конкретних наставних планова и програма, али и од других услова, као што су мотивација, способности, услови рада у школи.

У средњим школама, у оквиру редовне наставе физичког васпитања, обрађују се прописане народне игре, народне игре места или региона у коме је школа и друштвени или спортски плесови.

На факултетима, у оквиру изборних активности из области физичке културе, плес може да се примењује уколико за њега постоји интересовање. Данашња пракса показује већу заинтересованост за плес у комбинацији са плесним „аеробиком“ или са фитнесом.

4.1.1. Плес у плесним клубовима и културно-уметничким друштвима

Плесни клубови већином негују спортски плес као облик друштвеног плеса или облике савременог уметничког плеса, а културно-уметничка друштва углавном негују народне игре, као део фолклора у посебним секцијама. Учлањење у клубове и секције подразумева аудицију на којој се утврђује ниво способности будућих чланова.

У оквиру секција народних игара негују се посебно:

- изворне народне игре
- обрађене народне игре (формално и суштинтински)
- стилизоване народне игре.



Свим наведеним облицима за конкретан наступ потребна је одговарајућа народна ношња, костими, као и музичка пратња.

У клубовима друштвеног и спортског плеса негују се и уче разне врсте плеса. Посебно се уче и тренирају спортски плесови у више различитих категорија и плесних разреда. Циљ ове врсте тренирања је постизање што бољег места плесног пара на такмичењима. У оквиру савременог плеса постоје

секције модерног балета, дез-плеса, као и "ритмичке групе" различитих смерова модерног плеса.

4.1.2.Плес у рекреацији

Плес заузима посебно место у рекреацији, због свог карактера и деловања на емоције пре свега, али и због тога што за његову примену није потребна посебна одећа, већ посебан простор, реквизити или специфични услови.

Програм и садржај плеса у рекреацији зависи од више фактора који се прожимају. Избор конкретне врсте плесне технике или плесних елемената ће пре свега зависити од циља који је постављен.



Циљ може да буде деловање на антропомоторичке способности човека, само забава и разонода или емоционално растеређење. Обично се више циљева реализују истовремено са акцентом на емотивном растеређењу.

Садржај рекреације могу да буду народне игре, друштвени плесови, забавно-популарни плесови, плесно-музичке игре, облици савремених плесова и други.

4.1.3. Плес у кинезитерапији

У терапији покретом и кретањем плес се примењује као профилактичко средство или као средство у конкретном лечењу. С обзиром да постоје различите врсте плесова који се реализују уз различиту музику, сви могу да буду важно средство у лечењу које се усмерава према нервнопсихичкој преосетљивости, преко које може да се делује на психичку преосетљивост.

Емоционална растерећеност одвлачи пажњу болесника од његове стварне болести, па то појачава дејство терапије. Поред деловања на психу појединаца, делује се и на функције и на моторику. Кад се као средство терапије примењују плесови у брзом темпу, интензивније се делује на кардиоваскуларни и респираторни систем, уз емоционално растерећење. Музика и плес због емоционалног ефекта незамењљиво су средство у лечењу психичких болести.

У савременој психотерапији плес има двоструку улогу. С једне стране смирује, а са друге стране узбуђује и подстиче одређене емоције.

4.1.4. Плес у спортским активностима

Плес може да буде основно или допунско средство у припреми спортиста. Које ће место имати у припреми зависи, пре свега, од врсте спорта, од задатака конкретног тренинга, узраста, пола, степена припремљености спортиста и другог. Плес је основно средство у спортском плесу.

Плес је неопходно средство у спортовима који се реализују уз музику и код којих се у извођењу захтева одређени степен уметничког. То су плес на леду, клизање на леду, ритмичко-спортска гимнастика, спортска гимнастика, синхронно пливање, спортски аеробик, фитнес и неке друге савремене спортске дисциплине. У наведеним спортовима плес заузима значајно место, али није основно средство.



У припреми осталих спортова плес није неопходан, али може да буде од користи као допунско средство. Пре свега се може применити код скокова у воду и код ски-скокова (наравно, одговарајуће плесне кретење).

С обзиром да се у плесним припремама развија, поред осталог, и способност за ритам, препоручује се примена плеса у припремном периоду тренажног процеса у спортовима за чије извођење је битна способност за ритам. То су пре свега борилачки спортови, а затим спортске игре и атлетика. Корисна је примена плеса и у оквиру аеробних програма за различите спортове. Плес делује на емотивно растерећење, освежава централни нервни систем делујући на процес раздражења и инхибиције и, с обзиром да је добро средство активног одмора, примена плеса као допунског средства се препоручује у припреми свих спортова.

5. Значај

Кретање уопште има одређен значај за здравље и радну способност човека. Плесне активности позитивно утичу на димензије антрополошког статуса. Антрополошки статус обухвата морфолошке карактеристике, моторичке способности, функционалне способности, когнитивне способности, конативне и социјалне карактеристике.

5.1. Деловање на морфолошке димензије

У простору морфолошких карактеристика идефиковани су фактори: лонгитудинална димензионалност скелета, трансверзална димензионалност скелета, маса и волумен тела, поткожно масно ткиво. Фактор лонгитудиналне димензионалности скелета одговоран је за раст костију и дужину.

5.2. Плес и физичко васпитање

Због свега поменутог, плес у оквиру физичког васпитања постоји као обавезан час у наставном плану и програму за основне и средње школе.

Плес је уметничка дисциплина која заузима посебно место у уметности. Плес се проучава у теорији и пракси спорта, физичког васпитања, рекреације и других садржаја "физичке културе" због специфичности садржаја и њихове примене у обликовању људи у свим узрасним периодима.

Код ученика млађег школског узраста користе се народне игре са певањем једноставних ритмова, технике и стила. Укључивање плеса у програм наставе физичког васпитања ученика овог узраста има своје оправдање најпре у склоности и потреби деце овог узраста за ритмичким кретним изражавањем, а затим у позитивном утицају који плес има у развијању осећања и навика ритмичког, креативног и естетског кретног изражавања и формирања правилног и лепог телесног држања. Деца овог узраста своје плесне активности заснивају на већ раније усвојеним навикама:

- 1) облицима кретања, као што су ходање, трчање, поскакивање
- 2) гibaњу појединих делова тела у смислу замаха, њихања, окретања, издржаја.

Ова кретања деца у плесу изводе појединачно, у пару или у групи, а могу да их изводе уз ритмичку пратњу која се даје пљескањем, ударањем у удараљке, инструментом или гласом (певањем). У плесу могу да се користе и различити помоћни реквизити који се држе у рукама (лопте, траке, мараме, велови) којима се маше, замахује или се избацују и хватају. Те игре су углавном одређене наставним планом и програмом, али у раду учитељ их може заменити неким другим играма.

За ученике старијих разреда, од петог до осмог, програмима су предвиђене народне игре, углавном игре из краја и околине у којој је школа. Традиционалне игре су важне за очување националне традиције, етничког интегритета и етничке припадности. Кроз народне игре се препознају народни обичаји и традиција и долази се до сазнања о обичајима и нивоу културе.

5.2.3. Плесне активности у оквиру физичког васпитања

Поред обавезних часова плеса у оквиру физичког васпитања, постоје и додатне спортске активности (школска плесна секција) где ученици добровољно долазе на часове. Циљ постојања ових секција је: подизање општег културног нивоа, утицај на естетски укус, развијање љубави према плесу, развијање солидарности, припадности, поштовања својих способности и способности других.

Замишљене су тако да укључују ученике од првог до осмог разреда основне школе, са разноврсним садржајем а са истим циљем, а то је да афирмишу дечије стваралаштво кроз покрет и игру и повежу га са осталим предметима. Ове активности посебно су значајне за оне ученике који имају изражене кретне способности а које не могу исказати на другим часовима и у другим секцијама. Своје вештине и умења ученици афирмишу у јавности (пред публиком - својим родитељима, друговима) и тако стичу нову позицију у социјалном миљеу. Наступ ових секција у оквиру школе и ван ње даје позитиван допринос култури свих ученика те школе. Рад једне школе се најбоље огледа кроз приредбу поводом дана школе, јер је то сума свих активности, из свих наставних предмета: из српског језика, ликовне културе, физичког васпитања, музичке културе, историје, биологије...

5.2.4. Пример добре праксе

Секција је формирана 2002. године у основној школи „17 октобар“ у Јагодини. У секцију су укључени ученици од првог до осмог разреда. Трену-

тни број ученика у секцији је 40. Ученици имају два пута недељно тренинг који се одржава у просторијама напред наведене школе. Програм и садржај секције зависе од активности планираних годишњим планом и програмом школе, као што су: свечана академија поводом Дана школе, Вече страних језика, Музичка слика школе, свечани пријем ђака првака, приредба за децу ометену у развоју, приредба за пензионере поводом прославе дана геронтолошког центра и као предпрограм фестивала “Дани комедије“ у Јагодини.



Сматрам да би ове активности требало проширити и на «еколошке» празнике као што су Дан земље (22. април) и Светски дан екологије (4.јун), када би могле да се изводе ритуалне игре.

Литература

- Костић, Р. (2001): *Плес – теорија и пракса*, Ниш
- Крагујевић, Г. (1991): *Методика физичког васпитања*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Коцић, Ј. (2003): *Утицај систематској вежбања ритмичке гимнастике и плесова на неке антрополошке димензије код ученика млађе школској узраси*, докторска дисертација, Лепосавић
- Иванчевић, В. (1976): *Ритмичко-спортивска гимнастика. Од игре до уметности*, Савез за физичку културу Југославије, Београд

Sandra Milanovic, Faculty of Education in Jagodina

MUSIC AND MOTION IN TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION

Summary: Music and motion are the elements that have huge significance and role in teaching physical education. These elements are inseparable parts of dancing, traditional dances, rhythmical gymnastics... Since they have big influence over the development of psychological and physical abilities of students, they are very important in education and curriculum of physical education. Motion has big significance in people's health. Dancing activities have positive influence over anthropological status. Anthropological status consists of morphological and social characteristics, functional, cognitive and abilities of mobility. Dancing, as body expression, has components of artistic expressing including motion, sound, sense of rhythm and space. It also has beauty and harmony in itself. One should observe motion as a separate element of dancing. Motion is unique and many-sided. It doesn't depend on the origin, nationality and the area that comes from. It only depends on skill, affinity and artistic experience.

Because of these, we have a dance class in primary and secondary schools as the compulsory one.

In addition to compulsory dance classes in physical education, there are additional sports activities (extra dance classes in schools) where students come to classes voluntarily. The aims of these extra classes are raising of culture level, influence on aesthetic taste, development of affection for dancing, development of solidarity, state of belonging, respect for students' and other people's abilities.

These extra classes should include students from the first to the eighth grade with various contents but with the same aim - to affirm children's creativity through motion and games and to link that to other subjects. These classes are very significant for those students who have outstanding motion abilities, which they can't express in other subjects and extra classes. They affirm their skills in public (in front of the audience, their parents, friends) and that's how they get a new position in social milieu. The appearance of these extra lessons at school and out of it has a positive contribution to students' culture. You can see entire work of a school on its School Day. The school show on that day is the sum of all the activities and subjects: including Serbian, Art, Physical Education, Music, History, Biology etc.

Through these forms of cultural and public activities, Physical Education shows its huge significance and importance in educational work of schools.

Key words: physical education, music, dancing, applying dancing





Анита Штерјоска,
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“,
Скопје, Р. Македонија

УДК 371.3::73/76
371.3::811.163.3

ЛИКОВНОТО ИЗРАЗУВАЊЕ ВО НАСТАВАТА ПО МАЈЧИН ЈАЗИК ВО ОДДЕЛЕНСКАТА НАСТАВА

Апстракт: Поврзувањето на предметот Мајчин јазик со други предметни содржини претставува важна форма на изведување на наставната работа во одделенската настава.

Зависно од содржините на наставните подрачја од Мајчиниот јазик (Настава по почетно читање и пишување; Читање, литература и лектира; Изразување и творење; Медиумска култура) може да се планира интегрирано со наставата од предметот Ликовно образование.

Како наставни средства во наставата по мајчин јазик можат да се употребуваат разни цртежи, слики, стрипови и др. Илустрациите и другите уметнички прилози претставуваат функционален дел на уметничките текстови во читанките.

Исто така, врската со предметот Ликовно образование може да се најде и во примената на индивидуалната, творечка активност, кога на учениците на крајот од часот, после интерпретираната содржина им се даде домашна задача (оживи ја буквата, илустрирај го текстот, направи стрип за...).

Клучни зборови: планирање, интеграција, дидактичко средство, креативна настава, ликовно дело, ликовни елементи.

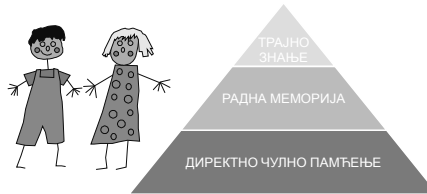
Вовед

Употребата на говорот во наставата, долго време се задржа како основен начин на подучување. Еволуцијата ја промени концепциската образовна рамка, така што улогата на говорот ја дополни со голем број наставни средства. Тие често го заменуваат говорот или го дополнуваат во различни фази од часот. Уште повеќе она што го задржува вниманието на современата педагошка мисла е развојот на наставни средства кои поттикнуваат симболичкото мислење. Од особена важност е проучувањето на овие средства од аспект на нивните ефекти врз процесот на поучувањето и учењето.

Целта на современото образование е насочена кон развивање на личност која ќе умее ефикасно да препознава и да користи симболички начини на изразување и комуницирање. Тоа наложува наставата да се организира на таков начин кој ќе промовира различни стилови на учење и изразување на учениците. При тоа, се нагласува потребата наставата да излезе од рамките на предметниот сис-

тем на работа и да премине во интегриран пристап во кој наставните цели и наставните содржини од повеќе предмети ќе се планираат и изведуваат во една целина, подведена под тематското планирање.

Психолошки аспекти учења



*Шпја је ишо ишо треба да прође преко чула
а ишо ќе доволно анимираат дете, како би му оно посветило своја пажња.*

При изработката на тематското планирање се врши избор на тема која ќе ги обедини целите речиси на сите наставни предмети кои се реализираат во одреден временски период. Сепак, интеграцијата на наставните предмети не мора секогаш да ги опфати сите, или поголемиот број предмети. Почитувајќи ги основните дидактички принципи, како и специфичностите на секој наставен предмет, интеграцијата може да подразбира и постигнување на цели само од два наставни предмети.

Интегрираната настава настојува на поинаков, оригинален, начин да одговори на низа предизвици кои се однесуваат на патот по кој се пренесуваат и се стекнуваат знаењата: - *Кои методи на учење и подучување се најфикасни во дадениот околност?*, / - *Како учењето да се олесни?*, / - *Како да се подобри постигнувањата на учениците?* и сл.

Од психолошки аспект, множествата информации кои ученикот ги прима низ сетилата се дел од непосредното сетилно помнење, а тое е краткотрајно. Многу мал дел од овие информации се задржуваат и продолжуваат да се обработуваат во работната меморија на детето. Тие информации, всушност, се оние нешта кои детето ги смета за важни и интересни во дадениот момент. Во работната меморија започнува вистинското помнење. Во неа, селектираните информации започнуваат да се трансформираат во трајни знаења.



Доколку сакаме да предизвикаме и да одржиме интерес и љубопитност кај учениците, а со тоа да предизвикаме поголем степен на мотивираност за работа, потребно е да откриеме што е тоа што ќе мине низ сетилата и што доволно ќе го анимира детето за да му го посвети своето внимание.

Искусниот наставник ќе рече дека тајната *се крие во креативната настава*.

Основни белези на оваа настава се: нејзината динамичност, оригиналност и неповторливост. Секој креативен час претставува уметничка реализација на имагинацијата на наставникот и на ученикот.

Оттаму уметноста не им припаѓа само на професионалните уметници, таа е дел од секојдневното функционирање на ученикот – во сите мигови кога образовната ситуација од него бара да комуницира сам со себе, но исто така, и со околината која ја прима неговата порака. Во овој процес на интеракција помеѓу ученикот и околината од голема важност е начинот на декодирање на значењето на: зборот, делот, целината, сликата, формата, бојата и сл. Тој може да укажува на многу воочливи заклучоци, но и на скриени свесни или несвесни пораки.

На часовите по Ликовно образование ученикот учи како да набљудува и да ги спознава уметничките вредности околу себе. Тој се оспособува да воспостави врска со уметноста која е, и ќе биде присутна насекаде во текот на целиот негов живот.

Творењето во наставата има функција на зголемување на мотивираноста кај учениците.

Без оглед на тоа дека творењето е одраз на личноста, творечкиот процес не се развива интуитивно. Тоа е процес, кој исто така, подлежи на учење.

Ликовното творештво кај учениците од одделенска настава претставува комбинација од детската фантазија од една страна, и познавањето на основите на ликовниот јазик од друга.

Интегрираниот пристап на реализација на цели од наставните предмети Мајчин јазик и Ликовно образование во одделенската настава дава можност детето самостојно да решава како и со помош на кои средства најлесно ќе ги изрази своите мисли и чувства, како одраз на неговата автентична личност.

Детското творештво претставува средство и цел, речиси, по сите наставни предмети. Целите на предметот Мајчин јазик во одделенската настава се реализираат во рамките на пет наставни подрачја, и тоа: Почетно читање и пишување; Читање литература и лектира; Јазик; Изразување и творење и Медиумска култура.

Во рамките на предметот Ликовно образование планирањето на содржини и активности се врши низ следните програмски целини: цртање, сли-

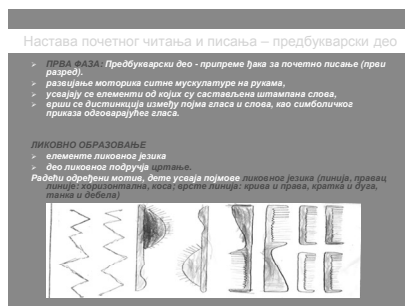
кање, моделирање, визуелни комуникации и дизајн. Во ваков пристап на организација на програмските целини ликовните елементи¹ не се обработуваат одделно. Напротив, тие се повторуваат и се испреpletуваат во повеќе ликовни подрачја.

Од аспект на постигнување на целите на наставата воопшто, ликовното творење во одделенската настава во контекст на интегриран пристап на планирање на наставните активности, истовремено може да претставува и средство и цел.

Ликовната творба претставува целина во чие оформување се применети ликовните елементи и се почитувани ликовните принципи.

Акцентот на овој труд е поставен врз улогата на ликовното изразување во наставата по мајчин јазик. Согласно ваквиот пристап, во понатамошниот текст истата ќе ја обработуваме од аспект на петте наставни подрачја по предметот Мајчин јазик во одделенската настава.

1. Настава по почетно читање и пишување



Наставното подрачје Почетно читање и пишување е содржина од прво и второ одделение во деветгодишното основно образование во Р. Македонија. Во првиот, предбукварски дел се одвива процесот на подготовката на учениците за почетно читање. Во ова фаза кај децата се развива моториката на ситната мускулатура на рацете, се усвојуваат елементите од кои се составени печатните букви, се врши дистинкција помеѓу поимот за глас и буквата како симболички приказ за соодветниот глас.

За да се остварат задачите од предбукварскиот период наставникот, во голем дел, ги користи елементите од ликовниот јазик, и им задава задачи на учениците кои се дел од ликовното подрачје *цртање*. Така детето, работејќи на одреден мотив, усвојува поими од ликовниот јазик (линија,

¹ Изразувањето со ликовниот јазик се темели на осумте ликовни елементи: линија, насока, големина, текстура, форма, боја, тон и простор.

насоки на линијата: хоризинтална, коса; видови линии (крива и права, куса и долга, тенка и дебела), но истовремено ги усвојува и елементите од буквите што, истовремено, претставува предуслов за премин кон букварскиот период.

По завршувањето на предбукварскиот период се преминува кон изучување на печатните букви, односно започнува букварскиот период.

Описменувањето претставува еден од најтешките, но и најсреќните периоди во образованието на децата. Изучувањето на секоја буква за нив претставува исклучителен успех кој заслужува награда. Активностите за обработка на буквата започнуваат со насочено набљудување на слики на кои се прикажани предмети во чие име се среќава гласот чијашто буква ќе се изучува на часот. Потоа се преминува кон пишување на буквите, сè до уметничко обликување на буквата коешто може да се направи на различни начини и со различни материјали.

Оформувањето на буквата со помош на жица, пластелин, глиномол или влажна волница претставува креативна игра во која детето освен што ја усвојува буквата, тоа ги запознава и ликовните материјали. Притоа можат да се користат содржини од ликовните подрачја: цртање, сликање, и / или моделирање и градење. Така, учениците своите творби ќе можат да ги изработуваат согласно со сопствените интереси, и самите да ги изберат материјалите со кои ќе го направат тоа.

Ваквото ликовно изразување овозможува повеќекратна интеграција на целите и содржините од двата наставни предмети. Буквата оживува, добива значење во зборот, во говорот, во животот на детето. Тоа ја наградува со соодветна боја, лик, форма, специфична за чувствата кои таа ги буди кај него.


2. Читање, литература и лектира

Читање, књижевност и лектира

- читање и обрада на текстот со различит карактер,
- развој на љубав и интерес за читањето,
- усовршување на композицијата на текстот,
- Утврдување на идејно - тематските основи,
- анализа на јазикот,
- Усовршување на именските основи, карактерне особини на ликови, пејзажи и др.

ЛИКОВНО ОБРАЗОВАЊЕ: Ликовно материјале и содржини из ликовних подрачја: цртање, сликање, и / или вајане и градење.

Овакво ликовно изразување е неопходно за интегрирано и интегрирано учење и од наставни предмети.



Во наставното подрачје *Читање, литература и лектира* ученикот се соочува со читањето и обработката на текстови од различен карактер. Кај

него се развива желбата и интересот за читање. На часовите од ова наставно подрачје детето ги чита, ги слуша и ги доживува литературните творби. Тука се усвојува композицијата на текстот, идејно-тематската основа, се врши анализа на ликовите, се воочуваат и се именуваат чувствата, карактерните особини на ликовите, пејзажот и др.

Вака поставено, ова наставно подрачје се среќава во сите одделенија и дава голем број можности за ликовно изразување кај учениците.

Обработката на *лирскиите текстови* е заснована на поетските слики кои во свеста на детето се трансформираат во одредени ментални слики. Имагинацијата кај детето овозможува креација на ментална слика. Во неа детето репродуцира прочитана или слушната содржина. Она што оваа слика ја прави комплетна е емотивниот печат кој секое дете индивидуално го остава на својата ментална слика. Претходните искуства, на детето му овозможуваат лирскиот текст да го доживее на одреден начин, а потоа и оригинално да го интерпретира.

Ученикот своето емотивно доживување може да го изрази вербално, но и преку одредена ликовна творба користејќи ја бојата, формата, или некој друг ликовен елемент.

На часот за обработка лирски текст наставникот ги насочува учениците да ја визуелизираат и во мислите да ја насликаат поетската слика. Иако во песната не се среќава жуборот на потокот, кај детето може да се разбудат стари сеќавања со кои детето ќе го збогати својот израз. Тоа нив симболички ќе ги прикаже во својата ликовна творба.

Ликовната творба се користи како дополнување на опишувањето на емотивната состојба на детето.

Во методиката на наставата по ликовно образование, во зависноост од специфичностите на ликовното изразување кај децата од раноучилишна возраст, се врши класификација на ликовни типови. Познавањето на карактеристиките на секој од овие ликовни типови може да му помогне на наставникот тој со анализа на ликовните творби, подобро да го разбере карактерот и емотивната состојба на детето. На пример, *визуелниот тип* има голема способност за визуелно забележување на светот околу себе, но и на неговото пластично репродуцирање како во говорот, така и при ликовното изразување. За разлика од него, *имагинативниот тип* во своите творби креативно ја менува објективната стварност. Во нив доминира фантазијата, наспроти објективната реалност која е интерпретирана согласно со неговата перцепција на околината. *Колористичкиот тип* за свое средство на изразување ја избира бојата. Интензивна или нежна, смирена, бојата е најзастапениот елемент во творбата кај овие лица. Многу често колористичките

типови имаат проблеми со усвојување на останатите ликовни елементи и со графичкото изразување.

Обработката на епски текстови е најчестата задача на часовите по мајчин јазик. Доколку не е поткрепена со креативни пристапи, таа може да премине во извесна монотонија и шаблонизирање на анализата на различни аспекти на епскиот текст. Ликовното изразување при обработката на епските текстови може да се користи: како средство за усвојување или репродукција на композицијата на текстот, како начин на искажување на идејно-тематската основа, или како посредник при анализата на ликовите во текстот.

Композициската анализа го развива аналитичко-синтетичкото мислење кај децата. Планот на текстот ги воведува во разбирањето и издвојувањето на структурните елементи на целината. Тоа претставува предуслов за системски приод кон самиот процес на учење кај детето. Анализирајќи го текстот ученикот ги воочува логичките целини, потоа ги именува и така ја воочува композицијата на текстот. Фактот дека мислењето кај децата на оваа возраст е на ниво на конкретни операции (детето се потпира на конкретни слики или предмети) му помага на наставникот композициската анализа на текстот да ја поткрепи со слики. Така, анализата на текстот ќе добие и свој објективен, визуелен израз кој полесно ќе биде обработен во свеста на детето. Структурата на текстот детето ќе ја преведе во низа ментални слики предметени во неговото ликовно дело. Обработката може да се движи и во обратна насока - ученикот своите претстави за структурата (деловите) од текстот ги илустрира во серија слики.

Лектирата претставува четиво кое се чита дома. Лектирните изданија, обично, се со поголем обем од литературните дела кои се обработуваат на часовите по мајчин јазик. Секое дете различно ја доживува лектирата и содржините кои се нудат во неа. Од мноштвото информации детето ги задржува оние кои кај него оставиле најголем впечаток.

Во функција на креативна обработка на лектирата учениците се поттикнуваат ликовно го прикажат највпечатливиот дел, да креираат модели на ликовите кои тие ги чувствуваат како како позитивни, негативни, весели, тажни и сл. Ваквите задачи можат да се планираат уште од прво одделение, кога најчесто обработувани лектири се сликовниците. Во нив јунаците се обични луѓе, принцови, принцези, животни, оживевани предмети, и сл.

Кај лектирните изданија со поголем обем учениците се соочуваат со потешкотии при локализацијата, односно при препознавањето и дефинирање на местото и времето на одреден настан во лектирното дело. Хронологијата на настаните може да се прикаже преку низа слики кои ученикот

ги дополнува со краток текст во писмена форма, како интегрален дел на ликовната творба.

Стрипот, како посебен тип детска уметничка творба, претставува директна интеракција на задачите по предметот Мајчин јазик и литературното изразување на децата од раноучилишната возраст.

При изработката на стрипот доаѓа до израз детското творештво на различни начини. Зависно од афинитетот на детето кон ликовно изразување, тоа ќе употреби различни ликовни средства.



Детето „аналитичар“ во својот стрип, кој истовремено е комбинација на јазично и ликовно изразување, прецизно ќе ги прикаже сите детали. Вниманието кај него е насочено кон елементите во чија многубројност може да се изгуби целината на ликовниот израз. Спротивно од него, постојат деца кои не обрнуваат внимание на деталите. За нив е важна целината. Нивните дела се растроварени од непотребни, безначајни детали. Овие ликовни творби се јасни и едноставни. Во нив веднаш се забележува што е суштинско за детето кое ја изработило творбата.

На повисоко интелектуално ниво детето својата ликовна творба ја изработува врз основа на јасно осмислен план. Тоа има јасна визија што сака да прикаже, но и како да го направи тоа. Овие деца можат да го објаснат своето дело. На нивните ликовни творби се забележува геометриски распоред на формите и на ликовите. Сите елементи се во функција на пораката која се провлекува низ целата творба.

Во својата работа наставникот мора да го почитува фактот дека учениците меѓусебно се разликуваат по стилот на кој учат, и според начинот на кој ги изразуваат своите знаења, мисли и чувства.

Со комбинацијата на јазичното и ликовното изразување се создава целина која е единствена, неповторлива. Тоа е творба во која зборот и цртежот се испреплетуваат во формирањето на една единствена порака.

3. Изразување и творење



Наставата по изразување и творење има за цел да го поттикнува и да го развива творечкиот израз кај учениците. Таа се реализира со посредство на формите за изразување и творење.

Една од формите на изразувањето и творење претставува *прераскажувањето*, кое претставува репродукција на посредно проследен настан (по пат на читање, слушање, гледан филм и сл.). На часовите по мајчин јазик прераскажувањето се врши во писмена или усна форма.

Раскажувањето како потешка форма на изразување е засновано на лично искуство во кое детето присетувајќи се на некое поранешно доживување се навраќа на настанот, на околностите и на емотивната состојба во која се наоѓало тогаш. Во свеста детето го реконструира доживеаниот настан. Подоцна таа реконструкција ја репродуцира на различни начини и со различни средства на изразувањето (со збор, слика, боја и сл.).

Раскажувањето е форма на ментална реконструкција која може да се однесува на изразување на хронологијата на случувањето на некој доживеан настан, на доживеаните чувства или на највпечатливиот дел од детското искуство.

Во одделението секое дете самостојно, на свој начин, доживува ист настан. Истото се однесува и на начинот на кој тоа најлесно ќе ја изврши неговата интерпретација.

Ако се навратиме на мислата на Џон Лок дека „нема ништо во разумот, што претходно не минало низ сетилата“, ќе се соочиме со набљудувањето како предуслов за реализација на многу наставни цели и содржини во предметот Мајчин јазик во одделенската настава. Насоченото набљудување во кое јасно се одредува што е предмет на набљудување, иницира претстави, чувства, но и претпоставки кои се плод на искуството и фантазијата на детето.

Опишувањето, како најтешка форма на изразување и творење, од детето бара поголем интелектуален труд. Реализацијата на наставни активности со интегративен пристап на ликовното изразување и мајчиниот јазик претставува предизвик во кој ликовното изразување може да се користи како дополнително средство за ефикасно опишување на предмет, појава или лик од некое литературно дело.

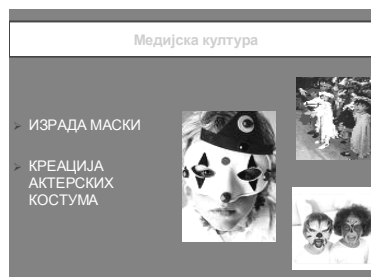
Планот на опишување може да биде даден во илустрирана форма која детето ја следи во текот на неговото усно или писмено изразување.

Ликовното изразување е од особено значење при опишување на некоја природна појава. Во оваа активност зборовите и боите се комплементарни (пр.: Дувањето на ветерот детето може да го наслика со боја, може да го нацрта со помош на непрекинати линии, или со комбинација на едното и на другото).

Децата, уште од најрана возраст, развиваат способност да ги препознаваат и да ги изразуваат карактерните особини, како и сопствените и туѓите емоции. Опишувањето на ликот не значи едноставно опишување на визуелната слика на ликот. Тоа подразбира и аргументирано посочување на карактерните особини за кои детето ќе изнајде и соодветно ликовно решение. Негативните ликови децата ги прикажуваат со тешки бои, темни тонови, дебели линии и немир кој се чувствува кога се набљудува детскиот цртеж. Спротивно на тоа, ликот кој детето го оценува како позитивен е ведар, насмеан, насликан со светли бои, убава позадина и складно уреден простор. Од оваа ликовна творба зрачи топлина и кај набљудувачот предизвикува чувство на смиреност.

4. Медиумска култура

Ликовното изразување особено доаѓа до израз при реализацијата на задачите од наставното подрачје **Медиумска култура**. Содржините кои се обработуваат во ова наставно подрачје се во директна интеракција со целите и содржините од предметот Ликовно образование во одделенската настава.



Медиумите во својата основа ја имаат уметноста и уметничкото изразување. Усвојувањето на знаења за театарската уметност ќе остане на теоретско рамниште доколку децата практично не се ангажираат околу креацијата на костимите, на маските, на театарската сцена и сл.

Изработката на маска ќе биде задача од програмската целина обликување во простор од предметот Ликовно образование, но и содржина од наставното подрачје Медиумска култура од предметот Мајчин јазик. Во изработката на маска за определен лик, детето треба симболички да ги прикаже надворешните, но и карактерните особини на ликот. Притоа како изразно средство ги користи боите, изразот на лицето, формата и сл.

Во текот на организирање на одреден сценски настап, драматизација и др. вид на репродукција на некој литературен текст, ликовното изразување го наоѓа своето место во поттикнувањето на креативното мислење и изразување; изнаоѓањето на оригинални решенија; развојот на вештини за решавање на проблеми; развој на кооперативноста и чувство за тимска работа; развој на фантазијата итн.

Анимирани филмови и начинот на нивната подготовка се содржина на ова наставно подрачје. Подвижните слики можат да бидат дел од активностите во ликовното катче. Истите можат да се изработат со помош на основните ликовни материјали и техники, или со користење на напредните можности на компјутерската технологија. Успехот во совладувањето на овие содржини нема да изостане, доколку детето и самото е автор на неколку подвижни слики, или на костимот на актерот во театарската претстава.

Заклучок

Ликовното изразување на часовите по Мајчин јазик е насочено кон зголемување на интересот и мотивацијата за работа, кон развој на индивидуалната креативност кај секое дете, како и за избор на соодветен стил на учење. Тоа не смее да се користи како средство (инструмент) за дијагностицирање или оценување на одредени развојни состојби кај децата. Исто така не треба да се користи и како награда за т.н. „исклучителни“ постигнувања нит, пак, како инструмент за евалуација на работата на наставникот. Напротив, ликовното изразување претставува моќно средство за поттикнување на креативната моќ кај учениците. Тоа е израз на постојаната потреба на човекот да твори и да се развива како свесно, социјално битие кое, користејќи ги елементите на симболичкиот јазик, комуницира со другите околу себе.

Литература

- Lučić K., (2005): *Prožimanje riječi, slike I glazbe u metodici književnosti u razrednoj nastavi*, Zagreb, Školska knjiga.
- Ордев Д., (2006): *Основи на наставата на ликовно*, Скопје. Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“.
- Ордев Д., (2006): *Материјали и техники во наставата на ликовно*, Скопје. Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“.
- Ордев Д., (2006) *Методика на наставата на ликовно образование (одделенска настава)*, Скопје. Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“.
- Петковска Бл., (2000): *Методика на наставата на македонски јазик во одделенска настава*, (предавања са интерна употреба).
- Stefanović M., Papatnik A., Gumzej G., (2002): *Stvaralačka i projektna nastava*, Pula, Letis.

Anita Sterjoska, Faculty of Pedagogy “St. Kliment Ohridski”, Skopje

EXPRESSION THROUGH DRAWING IN THE TEACHING OF THE MOTHER TONGUE IN THE FIRST FOUR I.E. FIVE GRADES

The connection of the Mother tongue subject with the contents of other subjects is an important form of conducting the teaching in primary schools in the first four i.e. five grades.

It is possible, depending on the contents of the areas of teaching in the Mother tongue (Teaching of basic reading and writing; Reading literature and books; Expressing and creating, Media culture) to integrally plan with the teaching of the subject of drawing.

Different drawings, pictures, cartoons etc. can be used as a teaching means in the teaching of the Mother tongue. Illustrations and other art supplements are functional part of the art texts in the readers.

Also it is possible to find a relation with the drawing subject in the application of the individual, creative work, at the end of the class, when the pupils receive the homework to interpret the contents (animate the text, illustrate the text, make a cartoon...).

Key words: planning, integration, didactic means, creative work.



Нада Годоров,
Педагошки факултет, Сомбор

УДК 371.3::811.163.41
741.5

АМЕРИКА

Апстракт: Стрип многи сматрају деветом уметношћу. Он може да се користи у настави српског језика и књижевности у нижим разредима, посебно у граматици, правопису, али и говорним вежбама. У раду ће бити презентована могућност примене стрипа, чији је аутор чувени српски песник Јован Јовановић Змај. Стрип је у функцији књижевног текста, а једнако је вредан као и текст који прати стрип. На примеру неколико секвенци, биће приказане могућности његове примене кроз различите моделе говорних вежби у млађим разредима основне школе.

Кључне речи: стрип, Јован Јовановић Змај, комуникација, активна настава, говорне вежбе.

Уметнички спој стрипа и књижевног дела Јована Јовановића Змаја у функцији подстицања говорне културе ученика

Асоцијација америчких библиотека недавно је констатовала да је читање графичких новела и стрипова повећало број читалаца у библиотекама. И учитељи ове земље су се похвално изразили о стриповима, јер у истраживању митологије користе Бетмена и друге цртане ликове, а наставницима у Мириленду помажу стрипови у наставним јединицама о животима научнице Марије Кири, америчке генетичарке Барбаре Меклинток итд. Поједине асоцијације из ове земље састављају методичка упутства за наставне јединице у којима је посебан акценат стављен на естетску страну стрипа кроз историју. Поред тога, 30 000 деце је било укључено у пројекат у коме су ученици цртали стрип на одређене теме, а као резултат штампане су три збирке књига.

У теорији жанрова говори се о новом мултимедијалном стрип-жанру. Стрип је популаран у масовним комуникацијама, а међу неким критичарима и естетичарима и даље постоји дилема да ли је стрип уметност. Сигурно да сва ликовна, вајарска, филмска и књижевна дела немају уметничку вредност. То се односи и на стрип; он може бити у самом уметничком врху по естетским и другим вредностима, али може представљати и потпуни промашај. У историји стрипа јављају се опречни вредносни судови. Наведимо само неке.

Психолог Фредерик Вертхам је објавио прави рат против стрипа, сматрајући да подстиче агресивност и утиче на лоше понашање. Он је 1954. године објавио књигу *Завођење недужних* у којој је објавио да је недопустиво што се у стриповима приказују чак и ласцивне сцене. Многи аналитичари сматрају да је ова књига имала такав одјек да је пресекла развој жанра. Обнова је настала 60-их година прошлог века.

Занимљиво је да се одбојност према књижевним делима у стрипу јавила код нас између два светска рата. Аутори књиге *Историја југословенског стрипа* наводе следеће податке: “Најоштрија осуда такве врсте, под насловом ‘У одбрану народне поезије’, објављена је у јунском року београдског месечника *Уметности и критике* 1939: ...стрип и народна поезија! Индустрија вештачке фантастике са модерним реквизитима – и наивна, сугестивна сликовитост суздржано осећајне народне епике! Прошлог лета већ смо на ступцима нашег дневног листа могли да ожалимо сакаћење и силовање једне лепе народне песме, мотив Душанове женидбе. Ту смо поред произвољно мењаних (а подметаних стихова) и поред додаваних “новоиспевака” (да би прича била потпунија и сензационалнија) могли да гледамо у слици и речи Балчака војводу, који из три чудовишно цртане главе дува три убилачка ветра на Милоша у бугар-кабаници. У *Полиџикином забавнику* излази стрип *Баш-Челик* по народној причи, а од недавна излази у *Полиџици* стрипована хроника *Пројаси трага Пирлиџора* по мотивима народне поезије. У напетој радњи око бекства Видосаве, Момчилове љубе, на краљевски двор да би постала краљица већ смо имали задовољство да видимо аутентичну слику крилатог коња Јабучила и видовитог мача, које је немилојсрдна Видосава онеспособила. Јабучило у слици! Видовити мач у стрипу! Колика апсурдност, колико непознавање суштине уметности, или колико безобзирности према културним вредностима кад се ради о текућој траци индустрије јавног мњења! Непролазност, вечита животност поетских замисли свих народа баш је у томе што својим наивним сликама, пуним магијске вере остављају слободу уобразиљи да по сугестији чаробних поетских речи и фигура доживљава светове које је некада младо човечанство сањало, да разабере ону музику која извире из пуних речи кондензоване осећајности. Јунаци са три главе, дивови са снагом скривеном у неком тајном скровишту, крилати коњи, сва та чуда и чудовишта никла у машти свих народа у детињству, нису конкретни ликови, нису побачаји маште – него симболи жеља, симболи чежње још младог човечанства за снагом, за слободом, за просторствима, за висинама... Не, те се визије не могу вештачки репродуковати, фалсификовати. Такве, оне не само што су апсурдне кад се модерном техником цртају, него су уметничка порнографија. Не сме се на-

родна уметност бацати у ждрело индустрије 'јавног мњења' за мале паре и велике зараде“ (Драгинчић Станко, Зупан Здравко 1986: 117).

Поред овог огласили су се и многи други, посебно поједини српски аутори који су радили у школству. Непобитна чињеница јесте да нема сваки стрип вредности, али не може се а priori одбацити могућност прожимања различитих уметности. Подсетимо се Рембоовог *Пијаної брога* и истоимене композиције Саве Шумановића и других дела. Уметност нема граница и једно уметничко дело може бити повод за ново стварање. Ово друго ће имати трајну вредност једино онда, уколико досегне “небеске висине” и обележи своје постојање ванвременском димензијом.

Поетика овог жанра је све више присутна. Светозар Томић цитира Мориса Хорна који каже: “Разлика је и у способности стрипа да визуелно представи детаље и околину, што му омогућава да исприча причу много брже, и једним ударцем постигне највише узбуђења за најкраће време. Све то чини од ове уметничке форме један аутономан свет, који се управља по сопственим законима, динамици и мотивацијама” (Томић, Светозар 1985: 37).

Као прича у сликама стрип је синтетизована представа догађаја, а однос слике и текста одређује сам аутор. Понекад је изванредан дизајн и цртеж велике ликовне вредности толико изражајан да реч није неопходна. Стрип није само илустрација приче, он је синтеза симболичког језика и зато је неопходно и стваралачко читање слике. Пошто у њему доминира динамика, он за читаоца представља загонетку у приказу дешавања, поготово што аутори траже нове изражајне могућности кроз призор-поља.

Књижевни текст се у стрипу аутономно развија, зависно од односа уметника. Колико је реч повезана са сликом показује и динамика развоја радње, која има свој почетак, заплет, кулминацију и расплет. Језик јунака зависи од карактера, али и приказаних емоција. Од умешности аутора зависи и комуникација између њега и читаоца. Посебно место припада комици чији су извори најчешће у људским манама: похлепи, глупости, малограђанштину, лажи; то је комика минијатуре, у којој се истиче тзв. комички обрт. Поред тога у стрипу често доминира пародија, бурлеска, али и сатира. Да би метафорично приказали одрасле, аутори стрипа понекад прибегавају опису деце уместо одраслих.

Штампање графичких новела довео је методичаре у дилему: да ли ће скраћене верзије књижевних дела смањити читање дела. Уколико поједини ученици буду читали стрипове, а други дела, јавиће се разлике у нивоима знања. Отуда противници стрипа у настави указују на могуће погрешне методичке кораке.

Однос стрипа и књижевног дела веома је сложен. Класици нашег стрипа (Ђорђе Лобачев, Константин Кузњецов, Николај Навојев) често су за теме узимали дела из народне књижевности: *Хајдук Стијанко*, *Женидба Душанова*, *Биберче*, *Баш-Челик*, *Чардак ни на небу ни на земљи*. Они су полазили од чињенице да се кроз стрип могу развијати етичка осећања и на тај начин, кроз кондензовани ликовни израз, доприносе оживљавању наше митске прошлости.

Сигурно да у историји стрипа има много комерцијализације, површно-сти, али и истинских вредности, које су уткане у непрекидну борбу добра и зла. Ту је стрип близак бајци јер развија основна етичка осећања и утиче на формирање моралних судова. У релативно кратком времену читалац може да открије сублимну слику света и ту је најизраженија комуникативна, али и уметничка вредност стрипа. Јединственом синтезом сликарства, филма, књижевности, штампе, стрип обележава дух детињства, јер се свако дете сећа понеког Паје Патка, Бетмена, Микија Мауса.

Врло значајан део у стрипу представља сценографија која је важна ако се стрип користи у настави, јер су костими и околина у корелацији са темом и временом у коме се радња дешава. Стрип као адекватан цртеж може да буде прикладан не само за читање, него и за обраду поједних наставних јединица. Медиј стрипа је занимљив, остварује кроз дијалог, непосредну комуникацију и због тога је деци интересантан. Ако је креативно урађен, он одговара данашњим ученицима.

Стрип се у настави Српског језика и књижевности може користити, али је важно указати на један значајан методички моменат. Стрип и књижевно дело су два комуникативна подручја; и једно и друго могу имати специфичне уметничке вредности. Они се стога не могу поредити, али се могу у настави заједно примењивати, јер поједина подручја намећу потребу њиховог повезивања. То и савремени корелацијско-интеграцијски систем наставе захтева. У усвајању знања он може имати изванредне ефекте и зато се у многим земљама користи у настави, посебно због сажимања књижевних и ликовних компонената.

За разлику од многих других земаља, код нас се о стрипу у настави српског језика и других предмета мало пише, за разлику од суседних земаља које имају и приручнике са методичким упутствима како се стрип примењује у настави. Основна дилема која се намеће јесте како одабрати добар стрип. Учитељ га може препознати по складности слике и речи. Сам текст нема књижевни карактер, он има своје законитости које су подвргнуте захтевима масовних медија. Ту лежи извесна опасност јер аутори већу пажњу поклањају слици, док је реч понекад маргинализована. Отуда се у стрипо-

вима јављају жаргонизими, дијалектизми... У њима има много ономатопејских речи, крикова и других речи које чак могу да одвуку пажњу са доброг цртежа, на пример: *бум, ѿрас, ѿљас, фију, ѿррр, бані, уіс, вау*, итд. Ономатопеје у стрипу доприносе динамици радње, експресивности израза. Зато се код одабирања стрипа мора водити рачуна о свим сегментима. У настави Српског језика и књижевности стрип је посебно погодан у следећим подручјима:

- граматика,
- правопис,
- говорне вежбе.

Када је реч о говорним вежбама, онда треба имати у виду чињеницу да деца данас, на изванредан начин, постају жртве масовних медија јер их проведено време испред телевизора, игрица, компјутера удаљава од непосредне комуникације, што се одражава на фонд речи ученика, на све чешћу еквивалентну употребу реченице. Говор и мисао су у непосредној повезаности и зато је неопходно у настави интензивирати рад на говорним вежбама јер оне откривају и путеве знања језика и путеве размишљања деце. “Многи проблеми, многи конфликти могли би се отклонити кад би се нашла права реч, прави језик” (I.Lüdeke, S. 9).

Говорна вежба може да отклони код деце многе дилеме, конфликтне ситуације, разоткрије шта се чува у мисаоном свету ученика. Ученик мора да осети да је реч моћ; она је пут до сваког, пут ка нечему; али она има и лепоту и тежину. Од првог разреда треба свакодневно разговарати, стварати поверење, а понекад је и телефонски разговор пут ка ослобађању речи и мисли. Да ли ће учитељ одабрати разговорне игре, пословни разговор, рекреативни разговор, усмену драматизацију, панел дискусију, интервју или нешто друго, зависи од његовог плана, а за основу говорне вежбе могу послужити и описи и причање по слици.

Стрип може бити значајно подстицајно наставно средство у говорној вежби, посебно у првом и другом разреду основне школе, јер утиче на развој креативних могућности ученика. Резултати Pissa истраживања показују незавидно место наших ученика на европским просторима и зато је веома важно у говорним вежбама инсистирати на подстицању ученика да размишљају, да постављају питања, да траже адекватне речи, итд. Ученици могу да пођу од обичног описа или импресије, које могу укључити и разноврсне рефлексije.

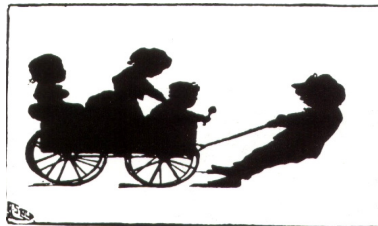
Конкретне примере како се то може чинити дајемо кроз стрипове из *Невена* Јована Јовановића Змаја. У *Историји јуџословенској сѿрипи* аутори истичу уметничку вредност стрипа у поменутом часопису. Писац *Булића*,

који је својом поезијом оставио траг у животу већине наше деце, сам је илустровао поједине своје песме и цртао стрипове у часопису *Невен*, показујући велико умеће и у овој области људског стваралаштва. Све до новембра 1886. године илустровани прилози у *Невену* (с изузетком насловних страна) представљали су интегралну целину слике и одговарајућег текста. Била је то уобичајена пракса за све листове на овим просторима, па су чак и карикатуре обично имале пропратни текст како би читаоцу било олакшано откривање ауторове замисли. Мада је од самог почетка намењен дечјем узрасту, *Невен* је врло брзо стекао наклоност и одраслих читалаца. Томе је, пре свега, допринело врхунско уређивачко умеће Јована Јовановића Змаја, али исто тако и његови стихови, смисао за шалу и постављање загонетки. Вешто спајајући забавно са поучним, весело са опорим и тужно са подсмешљивим, Змај је у *Невену* успео да оствари сасвим посебну атмосферу која је пленила својом животношћу и опчињавала бескрајном имагинацијом. Значајну улогу у стварању овакве концепције листа одиграле су и веома квалитетне илустрације и приче у сликама (www.rastko.org.yu). У њих је писац унео свој смисао за хумор, показао уметнички дар и непосредност и открио колико познаје дечју душу. Стрипови чине комплеметарну слику са уметничким вредностима његове поезије.

Како би изгледала конкретизација садржаја стрипа у говорним вежбама, даћемо у следећим примерима.

1. Стрип-шала *Прејоварено* (*Невен* 1881)

Савремена настава Српског језика и књижевности је у суштини доживљајна и зато се овај стрип ученицима може показати у две слике, без текста Јована Јовановића Змаја. Час би могао бити реализован у неколико корака.



• У првом кораку би се проверио естетски доживљај и перцепција слике. Могла би се поставити бројна питања: Шта је необично на слици? Има ли нешто лепо на њој. Шта мислите колико су деца могла имати година? Шта су они учинили? Које је најтеже? Какав је положај тела(ликовни моменат) дечака који вуче колица? Постоји ли нешто необично на цртежу?

• **Други корак – Маштамо:** Шта бисте ви питали дечака који вуче колица? Шта бисте питали децу? Какав крај очекујете?

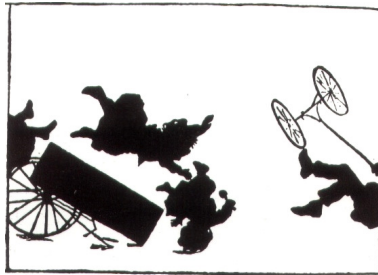
• **Трећи корак – Откривамо пишчеве речи**

Вуци, вуци, моје деце!

Вуци, вуци, мајчин сине!

Следи разговор о стиховима: Које речи писац понавља? Зашто то песник чини? Које интерпункцијске знакове писац користи на крају стиха? Како то објашњаваате? Има ли нешто лепо у тим стиховима? Опиши цртеж.

• **Четврти корак – Откривамо други цртеж** и разговарамо: Шта се сад догодило? Како су насликана деца? Које детаље учавате у приказу деце? Опишите изглед колица. Шта мислите како су се деца осећала?



• **Пети корак – Наводимо песникове стихове:**

Вуци, вуци, али њази,

Да се како не њрекине!

Вршимо анализу песникових речи: На шта упозорава песник? Да ли он упозорава сву децу или само дечака?

• **Шести корак – Вршимо синтезу ликовног израза и поетске речи:** Шта је на цртежу лепо? Како су представљени јунаци стрипа? (Понудити одговоре: *занимљиво, лепо, необично, обично, смешно, џужно* итд.)

Шта је смешно? Чему нас учи овај стрип? Када би га ти наставио/ла? Шта би нацртао? Шта би написао/ла?

Корелација слике и речи је неопходна. Кроз разговор ученици учавају интеракцијске вредности ликовног и поетског израза, детаље, композицију, ликовну вредност. У оквиру разговора добро је ученике подстицати да проналазе синониме, на пример за реч *вуци* или да наведу речи којима се изражава страх. Они такође могу научити стихове напамет јер и то представља тип говорне вежбе, пошто су ови стихови погодни за брзо и лако учење. Говорне вежбе су значајне и због начела језичког стандарда, јер

ученици првог разреда постепено уочавају језичке законитости. Многи имају тешкоћа у изговарању појединих сугласника, а говорна вежба је добар пут ка отклањању грешака и увежбавању правилног изговора, који чини лепоту језика у књижевном делу и свакодневной комуникацији.

2. Стрип *Пријатељ много вреди* (Невен, 1883)

Овај стрип је занимљив спој ликовног и поетског израза. Духовита прича о животињама открива Змајево познавање деље душе која лепоту налазе у свету који их окружује. Змајев стрип открива и позадину поруке: чудан је свет, необичан у својој лепоти, у тајнама о животу животиња.

Песник се игра подједнако успешно и стиховима и пером. Овај стрип је погодан за говорну вежбу за други разред. Анализа и синтеза се изводи етапно јер је ученицима тог узраста често тешко да пронађу кључне моменте у радњи.

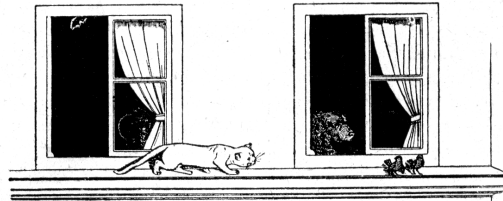
• **Први корак** – Уочавање детаља призор-поља и повезаност речи са цртежом.



• **Други корак** – **дескрипција** изгледа мачке, прозора, пса и птица. Уочавање ликовних елемената: изглед пса, положај птичица, уочавање њихове безбрижности. **Анализа пишчевих стихова и уочавање кључних речи и порука**, уочавање ономатопеје и речи којима са дочарава шуњање мачке (*тихо* и *полако*)

• **Трећи корак** – Уочавање ликовних детаља у следећа два призор-поља (положај тела мачке, изглед птичица, изглед пса, његов положај). Уочавање **повезаности ликовних елемената и пишчевих речи. Уочавање вредности стихова** – Ученици треба да запазе **слој звучања и значења**, да објасне значење речи из *прикрајка* (извести творбу те речи). Учити повезаност наслова и стиха, објаснити наглашену реч *много*. Може се препричати део по део приче, уз могућност да се она настави. Такво препричавање може бити веома креативно, ако ученик исприча духовиту причу. То није информативно, већ рекреативно препричавање које има за циљ да се уче-

ник опусти, слободно прича, износи своје утиске. На тај начин његови духовни потенцијали могу доћи до изражаја јер ученик може бити мали мађионичар речи. То може бити и доживљајно приповедање – ученик ће себе укључити као актера у догађањима.

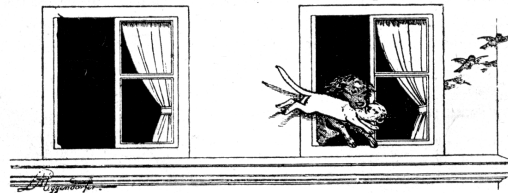


Ал пријатељ прави
Из прикрајка гледи.

Ох пријатељ прави,
Врло много вреди.

• **Четврти корак** – Опис призор-поља и замишљање краја. Могу се користити речи из стихова у опису животиња и ситуације. Говорна вежба се може реализовати кроз проширивање приче: шта би се ту могло додати, који би детаљ они нацртали итд.

• **Пети корак** – Разговор о повезаности ликовног и књижевног израза. Види се само пето призор-поље.



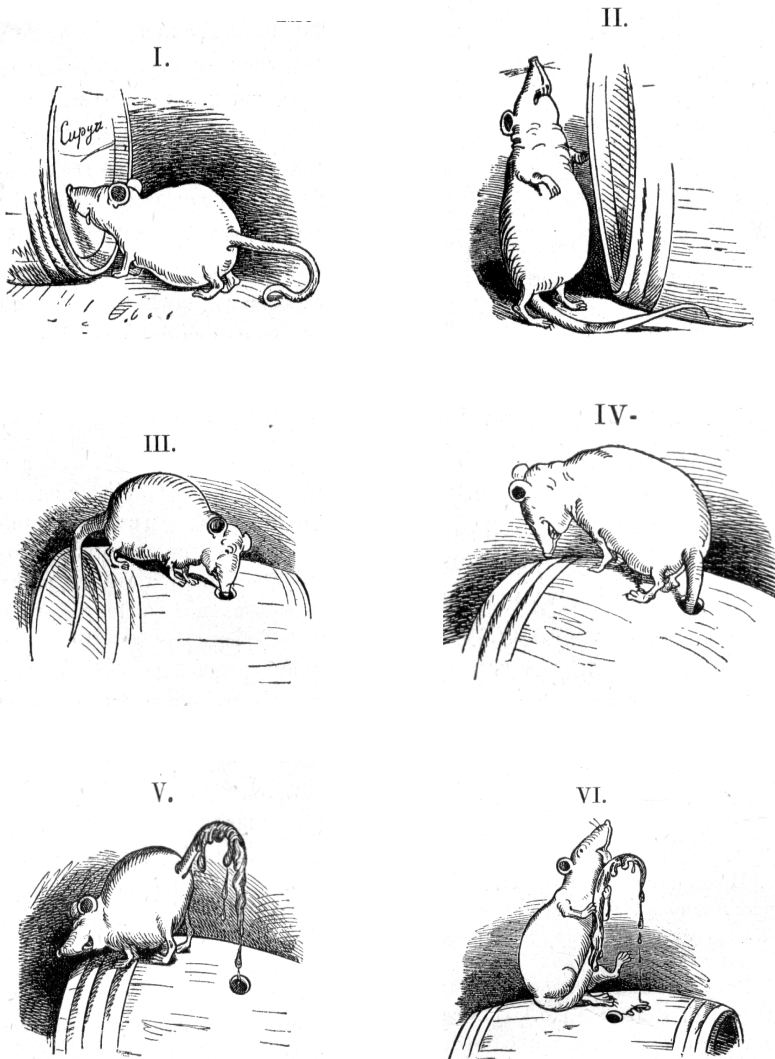
Душман ти за вратом, —
Ти не пазиш на се, —

Ал пријатељ скочи,
Па ти живот спасе.

• **Шести корак** – Описивање доживљаја слике и стихова, **уочавање вредности ликовног и поетског израза**. Следи разговор о лепом у стиховима и цртежима, о пријатељству, о порукама. Затим следи уочавање корелацијско-интеграцијских елемената стиха и стрипа. Помоћу маште, која је значајан фактору доживљају деце, ученици могу другачије завршити причу, а крај мора бити духовит.

3. Стрип *Мудар њацов* (Невен, 1883)

Овај стрип је објављен интегрално са стиховима и погодан је за основу говорне вежбе у трећем разреду. Испод сваког приказ-поља написана су четири стиха. Методички се овај стрип може обрадити слично као и претходни, али може и на следећи начин:



• **Први корак** – Поћи од ликовне перцепције: приказати сва приказ-поља, детаљно анализирати слике пацова, положај главе, репа, изглед тела,

ушију, покрете, радње, сенчење, уочити шта је лепо, духовито, необично; употребити што више описних придева, маштати шта је писац могао да напише, шта би они написали испод текста. Повод за говорну вежбу може бити следећи задатак: Замислите да сте у подруму. Одједном, видите пацова. Шта бисте учинили?

• **Други корак** – Дати задатак да ученици сами ставе строфе на место где би требало да стоје. Овде их наводимо хронолошким редом.

1

Био један стари пацов
Са главицом не баш глумом,
Ка' што видиш он је нашо
Једно буре са сирупом.

2

Нешто мора сваког мучит,
На овоме белом свету;
Пацова нам мучило је:
Шта л' то има у бурету?!

3

Њушкао је, лискао је
Неко време здраво кратко,
На послетку увери се,
Да ту лежи нешто слатко.

4

У бурету ј' рупа мала,
Главом ући можно није,
Али пацов досети се
Па покуша другачије.

5

У пацова ј' реп дугачак
За прилику таман ову.
И он спушта реп дугачак
У дубину сирупову.

6

Тури пацов реп дубоко
 Па га онда брзо диже –
 Ох, милине – читав сат је
 Им'о шта да лиже.

• **Трећи корак – Уочавање ритма** у песми, повезивање стиха са сликом, описивање слика речима из песме.

• **Четврти корак – Дати диференциране задатке и вршити самоцењивање:**

- Први ниво – *минимум* – опиши све слике (оцена три);
- Други ниво – *оптимум* – опиши све слике, промени наслов, измени крај – (оцена четири);
- Трећи ниво – *маскимум* – смисли нови почетак, дај нови наслов, опиши остале слике, дај име јунаку приче (оцена пет).

Ученике треба подстицати да користе што више речи, да реченица буде јасна, описи духовити, да што више повезују ликовни доживљај са песничким речима. На тај начин ће се ученици оспособити и за процену ликовних дела, што је за наставу матерњег језика веома важно. Током сваке говорне вежбе може се богатити речник, а то значи већи искорак према информативности. Од трећег разреда се усвајају функционални појмови, који знатно доприносе богаћењу речника. То омогућава уочавање расположења, карактерних особина, однос између узрока и последице. На том путу стрип може да има значајан допринос.

4. Стрип *Папуљци честиијају своме цару крсно име (Невен, 1883)*

Овај стрип се може дати као наставно средство за говорну вежбу од првог до четвртог разреда. Задаци и питања морају се ускладити са узрастом и дечјим говорним и перцептивним могућностима. У уводном делу часа учитељ може прочитати интегрално песму иронично-хумористичког тона која прати ток стрипа:

Честитамо, светла наша круно,
 руке су нам, срце нам је пуно.
 Први дарак, то је код нас мода,
 носимо ти мирисних јагода.
 П' онда ево из шумскога мира

слатких гљива, руком браног жира.
 Па ево ти румених трешања
 ево жита не бој с' гладовања.
 Ево репе дебеле у струку
 ал' је тешка тројица је вуку.
 Зелен пасуљ љубав ти га даје
 ево крушке, гледај, колика је.
 Ево свега чим се људи сладе
 што ј' најлепше то се теби даде.
 Ево шпаргле зеленкаста сјаја
 а дугачке не видиш јој краја.
 Наше даре ко ће да набраја
 Ево јаја, ево и ораја.
 Цигерњача довољна за дива
 а за њоме пехар златна вина.
 Ево роткве, и рибе, и рака,
 и переца таман за јунака.
 А за рибом јер је здраво масна
 ево, царе, ево винца красна.
 Па сад сложено да се бубањ бије,
 ударјамо жице и борије.
 Кад је слава нек буде и пара
 срце пева – музика нек свира.
 Бог те, царе, чувао с висина,
 да нам живиш милијон година!
 Хура! Бум!

У овим стиховима је испољен велики Змајев песнички дар да са подсмехом представи поклоне цару. Иронично-подругљив тон доприноси поетској функцији језика јер се у свакој речи уочава иронични подтекст. “Јовану Јовановићу Змају је првом пошло за руком да у поетске сврхе масовно изврши ослобађање сатирично--ироничног и хумористичког значења 'озбиљних' и 'неутралних' речи” (Поповић Миодраг, 1975: 79), што се види и у овој песми.

Змај је сјајним даром уметника повезао стрип и стих. Сваки детаљ у ликовној композицији је у хармоничном складу са песмом и то је сјајна основа за уметнички доживљај. Нема ничег насилног, сваки детаљ трепери изванредном луцидношћу и хумором. Синтезом ликовног и поетског доживљаја на читаоца се снажно делује јер је све лепо: покрет, слика, стих,

звучање, хумор. Такав стрип је изванредна основа за говорне и писане вежбе.



Говорне вежбе се могу реализовати кроз следеће моделе:

1. описивање ликовних карактеристика,
2. описивање ликова патуљака,
3. описивање најсмешније сцене,
4. описивање дарова цару,
5. драматизација – замишљени разговор између патуљака,
6. радионица: **Дарујемо цару** – Замислимо да смо данас патуљци. Шта бисмо даровали цару? Шта бисмо му рекли?
7. такмичење у најбољем рецитовању стихова из честитке.

Нашим ученицима се песник Јован Јовановић Змај открива у новом светлу. Посебно је важан васпитни моменат: пише стрип повезује генерације, деценије и један век. У овим стриповима су уживали наши преци

који су и сами некада били деца. *Невен* открива лепоту Змајевог часописа, занимљивост прилога. Ученик на страницама часописа открива истините и занимљиве приче из прошлости српског народа. Да без прошлости нема садашњости, доказ је и овај стрип који ученике може да забави и духовно богати. Кроз причу и слику оживљена је лепота ликовног и поетског израза. Кроз говорну вежбу ученици граде свој стил говора и остварују оно што је Сократ давно рекао: “Говори да те видим”.

Говорне вежбе су само неке од могућности повезивања ликовног стваралаштва и наставе Српског језика и књижевности. Помоћу уметности ликовног стваралаштва могу се најлакше усвојити поједини теоријски појмови (мотив, песничка слика, портрет). Ликовна уметност може бити и основа ефикасног рада у говорним вежбама. За ту прилику веома је важно одабрати такве стрипове и ликовна дела који ће бити довољно подстицајни за комуникацију, дескрипцију и нарацију. Кроз непосредност казивања, уче се нови појмови и речи а реченица постаје много богатија. То је пут прожимања уметности које трају онолико колико људи у њима налазе лепоту и сјај. Зато спајање два и више уметничких наставних предмета обележава лепоту ђачких дана, богати мисао, машту, открива сублимни одраз света, дарове људског ума и талента.

Резиме

Позната је чињеница да је великан француске филозофске мисли, Жан Пол Сартр, волео стрипове. У својој аутобиографији написао је како се некада не би занимао књигама да није читао стрипове као дете. Стрипови и друга дела из ликовног стваралаштва снажан су подстицај за схватање богатог духовног света. Захваљујући једноставној иконографији, сваки ученик може да разуме језик стрипа и зато он може бити важан чинилац у настави. Такав вид наставе ослобађа дететову машту, богати речник, развија културу говора, развија однос према естетском феномену ликовног израза и књижевне речи, подстиче децу да схвате да је у свету све међусобно условљено и повезано. Овакав вид наставе представља за децу богату страну живота у школи, јер могу да виде и доживе нешто лепо и необично; да памте и слику и реч и схвате да је уметност нешто што повезује генерације, људе и просторе.

Литература

- Богдановић, Жика (1994): *Умјетности и језик сџрија*, Орбис, Београд.
- Draginčić, Slavko, Zupan, Zdravko (1986): *Istorija jugoslovenskog stripa*, Forum-marketprint, Beograd.
- Ивков, Слободан (1998): *Мала истаорија српској сџрија*, *Овгје*, часопис за савремену умјетност, VII–XII, Центар савремене умјетности Црне Горе, Подгорица.
- I. Lüdeke, Ingeborg (1979): *Der dialogische Aufsatz in der Primarstufe*, Frankonius Verlag, Limburg.
- Роровић, Миодраг (1975): *Romantizam*, Nolit, Beograd.
- Томић, Светозар (1985): *Сџрија, њорекло и значај*, Форум, Нови Сад.
/www.rastko.org.yu/

Nada Todorov, Faculty of Education, Sombor

AMERIKA

Summary: The comic strip is considered as the ninth art. It can be used in teaching Serbian language and literature in lower grades in primary school, especially in teaching grammar, orthography and in speaking exercises. In this paper we will present the possibility of applying comic strips whose author is famous Serbian poet Jovan Jovanovic Zmaj. The comic strip is in the function of literal text and is equally valuable as the text that follows a comic strip. We will show the possibilities of its applying in the classroom through speaking exercises in teaching young learners.

Key words: cartoon, Jovan Jovanovic Zmaj, communication, active teaching, speech exercises



Др Благоица Петковска,
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“.
Скопље, Р. Македонија

УДК 371.3::82
37.036:73/76

КРЕАТИВНА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА И МОГУЋНОСТ ЗА ЛИКОВНО ИЗРАЖАВАЊЕ У НИЖИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: Савремена теорија наставе за интерпретацију уметничког текста узима у виду теорију књижевне рецепције, која проучава комуникацију на релацији писац (дело) - читалац (прималац). У наставној интерпретацији се полази од тога како ученик доживљава књижевни рад и он се прихвата као активни учесник у стваралачком чину, поштује се оно што је сам унео у књижевно дело.

Класично предавање у савременој настави уступа место другим методским приступима и техникама читања. Нека од њих (прозор, приказ костура, квадрант) омогућују ученику да ликовно изрази своје доживљаје повезане са књижевним текстом.

Кључне речи: креативна настава, теорија књижевне рецепције, корелација, ликовно изражавање.

Књижевно дело је уникатно. Његова суштина се схвата и спознаје непосредним прихватањем. Ако читалац није оптерећен теоријским предрасудама и догматским мишљењима које нуди књижевна критика, онда је сазнајни пут скраћен и упрошћен.

Књижевне појаве и уметнички искази тумаче се са различитих становишта: психолошког, социолошког, етичког, биографског, осећајног и других. Књижевно дело, такође, може се посматрати и као естетски усаглашена комуникација, одакле и произлази његова отвореност према читаоцу.

Теорија наставе за интерпретацију књижевног текста тражи да она почива на основама *књижевне рецепције*, јер проучава комуникацију на релацији писац (дело) - читалац (прималац). У наставној интерпретацији ученик се прихвата као активни учесник у стваралачком чину, тј. поштује се оно што је сам унео у свет књижевног дела.

Младог читаоца, из нижих разреда основне школе, треба поступно и пажљиво уводити у књижевност, у њено доживљавање, као и у оспособљавање, зависно од узраста, за њену интерпретацију.

Наставник се посебно припрема за обраду сваког текста и та припрема је битна, јер од ње зависи како и у којој ће мери ученици доживети књиже-

вно дело, обрадити и схватити уметничке садржине и животне поруке. Припремљени наставник може успешно да стимулише ђаке да интензивније доживе и усвоје књижевни текст, да га проуче и да се у вези са њим искажу, да изразе своје утиске, доживљаје, као да и сами креативно стварају инспирисани текстом.

Припрема наставника за интерпретацију дела подразумева да је он пажљиво проучио изабрани текст из читанке за тај разред, поставио циљ часа, методе и технике рада, дидактичка средства и облике рада, наставне задатке, испланирао фазе наставне интерпретације, што подразумева да ће на крају часа задати добро осмишљен индивидуални, креативни рад. Само кад за то постоји реална могућност, наставник има у виду планирање часа за обраду књижевног текста са другим предметним садржинама из ликовног образовања, музичког образовања, познавања друштва и осталих предмета разредне наставе.

Продукти ликовног изражавања, најчешће *слика* или *цртеж*, представљају неопходно дидактичко средство у настави из области књижевности, нарочито за почетне, ниже разреде. Они су интегралан део књижевног текста у методској апаратури читанке. Такође, ђацима се у разредној настави често задаје као индивидуални рад илустрација интерпретираног текста.

Акцент нашег излагања биће стављен на то какве су могућности за ликовно изражавање ученика у вези са интерпретираним текстом, пре свега у вези са савременим техникама читања и писања, које ђацима омогућавају развој критичког мишљења.

Пре него што пређемо на нашу тему, кратко ћемо се осврнути на могућности људске комуникације. Најважније је да се она остварује помоћу знакова. Људи користе различите знакове да би могли међусобно комуницирати. Ако се знаци односе и на онога ко их шаље и на примаоца, онда је реч о *симболима*. Најсавршенији систем знакова-симбола је људски језик.

Језички знак је основно средство вербалне комуникације. Да би дошло до општења помоћу језика, потребно је да и пошилалац и прималац владају истим кодом, тј. знаковним системом једног језика.

Кад се ради о *писму*, оно је реч за визуелно представљање говора. Најстарије је *иџиџографско писмо*, а *иџиџограми* су цртежи за ствари које се описују. Ово се писмо једноставно читало, зависно од контекста, и њега свако може да прочита, зато што се не везује за конкретан језик. Пиктограм на језичком нивоу одговарају реченицама. Развијенију форму представља *идеографско писмо*, у коме долази до изражаја симболичка вредност и метафоричко значење поједностављених цртежа (упореди: срце-љубав, стрела-лов; или, на пример, хришћанске симболичне слике: риба-симбол за

Исуса Христа и хришћанство; јагње-симбол жртве која на себе преузима све грехове света, када је ликовно представљање Исуса Христа било забрањено).

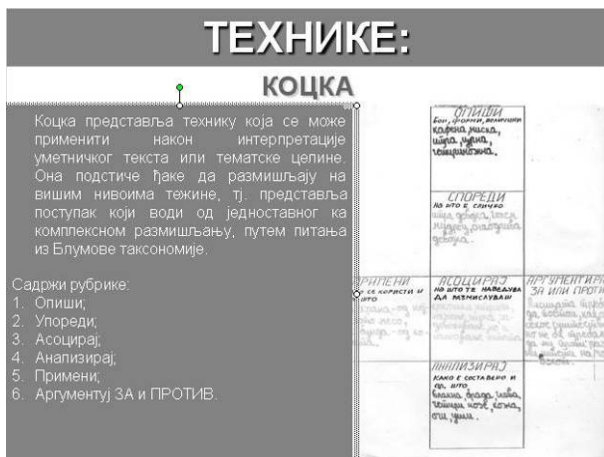
Као што се може видети, још одавно је слика као симбол заузела место у људској комуникацији. У поређењу са речи као језичким знаком, *слика више обухвата и има већу универзалност*. Слика не тражи превод на усвојени језик. Њу посматрају и њене садржаје усвајају, схватају сви узрасти, сви социјални и професионални слојеви друштва, независно од разлике у образовању и општој култури.

Жеља човека да се ликовно изрази је уско повезана са његовим постојањем у времену, та је његова жеља исконска потреба. За ликовно изражавање он је створио *ликовни језик*, који је специфичан за ликовну уметност, а реализује се преко *ликовног говора* уметника (цртање, сликање или вајање, преко утврђених комбинација и организација ликовних елемената). Ученик треба да спозна и схвати постојање овог језика, да се њиме служи и да артикулише свој ликовни говор.

На часу наставне интерпретације текста може се успоставити паралелизам између текста и ликовне творбе, тј. уметност речи, зависно од индивидуалне способности, може се дати подстицај ученику за ликовно изражавање, за стваралаштво, што му омогућава изграђивање сопственог ликовног говора.

Ликовна творба почиње се формирати као цртеж, а *цртеж* је први израз детета којим оно почиње своје ликовно изражавање. Главно изражајно средство цртежа је линија. Сликарство се изражава бојама, линијама и обојеним површинама. Уметник се изражава, слика *слику* бојом. *Мотив* је значајан кад је реч о ликовном изражавању ученика у разредној настави, мада се ликовна творба може реализовати и без мотива (апстрактно дело). Мотив представља одређену садржину у ликовној творби коју препознајемо као лик нечега (људи, животиње, природа, ствари...). Тако, на пример, представљање природе назива се *пейзаж*, а представљање људског лика *портрет*. Ако се прикаже унутрашњост одређеног простора, онда је реч о *интеријеру*, итд. Има безбројних мотива који су присутни у ликовном стварању. Такође, многи мотиви за све оно што нас окружује могу да произлазе из садржине књижевних текстова, јер књижевност представља уметност преко које се предаје преобразена реалност помоћу речи. У овој уметности се слика речима. Упоредимо пример: задатак би, после изражајног, интерпретативног читања, уместо: *Прејричајте / ојшишије то шито сје чули*, могао да буде: *Зашворшије очи и слушајте шито вам чииам! Које сје слике видели у њесми / љричи? Нацртјајте! Нацртјајте све шито сје видели!*

Квадрант је техника која садржи следеће захтеве: 1) *илустрација текста*; 2) регистар осећања која је текст пробудио; 3) набрајање звукова који се повезују са текстом; 4) у вези са текстом призива се ученичко искуство везано за такав или сличан доживљај. Ова техника треба, у фази рефлексije, на најлепши начин који се може односити на тај узраст, да омогући да се утврди новоусвојено знање из обрађеног текста, као и да помогне ђацима да реконструишу своју когнитивну шему, да би могли у њу да уклопе нове информације. У ствари, техника помаже ђацима да представе како су доживели и разумели садржину текста у сопственом контексту, својим речима и ликовним говором.



Коцка представља технику која се може применити након интерпретације уметничког текста или тематске целине (у фази рефлексije). Она инсистира на томе да ђаци размишљају на вишим нивоима тежине, тј. поступак води од једноставног ка комплексном размишљању, путем питања из Блумове таксономије.

Кад се коцка примењује у нижим разредима, имајући у виду узраст ђака, није обавезно да се користи свих шест страна њене структуре. Овом техником, мада у њој *нема* налога *илустрируј*, у првој њеној рубрици *описи* (боја, форма, величина), треба одговорити на неки стриктни захтев у вези с текстом (*неко*: лик; *нешто*: ствар, пејзаж, интеријер и друго), у вези с питањем: *Каква је боја, форма, величина?* Затим следе захтеви за више по тежини нивое мишљења, као: *упореди* (На шта подсећа? Од чега се разликује?); *асоцирај* (На која размишљања упућује?); *анализирај* (Који су саставни делови?); *примени* (Како или за шта се може употребити?); *аргументуј за и против* (Заузимање става, уз навођење одређених аргумената који оправдавају тај став).

Можемо да закључимо да и наведене технике читања, које служе за развијање критичког мишљења, имају у виду паралелизам између људског говора (језички знаци) и ликовног говора (ликовни елементи). Остаје питање како ће се личност изразити, који ће језик боље реализовати, посебно ако постоји могућност *да се она креативно изрази*, као што је то могуће у овом случају, *кад се може користиити систем кодираних језичких знакова на плану уметности речи-књижевности са једне и језика ликовне уметности са друге стране*.

Blagica Petkovska, PhD, Faculty of Education "St. Kliment Ohridski",
Skopje, Republic of Macedonia

THE CREATIVE INTERPRETATION OF A LITERAL TEXT AND THE POSSIBILITY FOR ARTISTIC EXPRESSION IN LOWER GRADES OF PRIMARY SCHOOL

Summary: The modern teaching theory for interpretation of the artistic text takes into account the theory of a literal reception which studies the communication between the writer (piece of writing) – the reader (recipient). In educational interpretation we take into account the student's experience of a literal work and it is accepted as the active participant in the creative act.

The classical lecturing gives place to modern methodological techniques of reading. Some of them (the window, the showing of a skeleton, quadrant) make it possible for the learner to express his/her experiences that are connected to a literal text.



Доц. др Станко Цвјетићанин,
мр Наташа Бранковић и
Марија Бошњак,
Педагошки факултет у Сомбору

УДК 371.3::3/5
37.036

УМЕТНОСТ И ПРИРОДА У МЕТОДИ СЦЕНСКЕ КОМУНИКАЦИЈЕ У НАСТАВИ *СВЕТА ОКО НАС*

Апстракт: Циљ рада је анализа примене методе сценске комуникације у настави предмета *Света око нас*. Метода сценске комуникације представља могућност корелације између науке и уметности на креативан начин. На тај начин ученици могу да покажу своје уметничке и музичке способности, али и да у исто време науче нешто о сложеним природним појавама и процесима. У овом раду представљамо модел примене методе сценске комуникације у првом разреду основне школе.

Кључне речи: уметност, природа, метода сценске комуникације, настава *Света око нас*.

Увод

Креативна средина претпоставка је креативног рада наставника и ученика. Ведрa атмосфера, флексибилан став према свим новинама, снажан је мотивациони покретач за различите путеве развоја уметничких способности ученика. Осећај ученика да сам ствара, да другачије размишља, да тражи и има другачија решења, истовремено је и снажан индивидуални мотив за учење.

Када дете пређе из вртића у школу, образовање му веома често постаје досадно. Дете бива присиљено да већи део радног времена учи седећи мирно, слушајући учитеља. Међутим, добри наставници знају да то није најбољи начин учења, нарочито на оваквом узрасту. Укупна атмосфера у одељењу, у учионици, требало би да буде срдачна, весела, а не суморна и претећа. Уметност је сфера човекове делатности која на најбољи начин пружа пуноћу животу, па тако може пружити и школском детету испуњеност у току учења.

Игра је за детета основни вид учења. Мотиви који покрећу и усмеравају активност детета налазе свој природни израз у игри. Игра ствара интерес, активира пажњу и вољу и тако даје процесу учења организованост и усмереност. Дете улаже напор да би усвојило неопходна знања и вештине потребне за успешно извођење активности у игри. Дете предшколског доба богатије је унутрашњим мотивима учења, јер је чешће у ситуацији да може

бирати врсту и садржај активности. Оно има довољно времена да трага за оним што га интересује, да своју активност доведе до краја, те задовољи своју радозналост за истраживањем и доживи радост због успешно обављеног посла. Међутим, у данашњој школи још увек је мало ситуација у којима се ученику дозвољава трагање у процесу сазнања, бирање различитих путева сазнања, па тако и трагање за сазнањима путем игре.

Ширина и пуноћа коју пружа примена методе сценске комуникације и осећај задовољства у игри детета довољни су разлози за честу примену сценске уметности у методици наставе Света око нас у првом и другом разреду. Настава познавања природе мора да се у потпуности окрене примени наставних метода које омогућавају највећу очигледност, практичност и непосредност, што су само неки од предуслова савремене наставе познавања природе (Цвјетићанин, Бранковић, Самарџија, 2008).

Метода сценске комуникације омогућава стручно, али ненаметљиво вођење ученика у игри сазнања. Ученици нису оптерећени информацијама које не могу да схвате, јер су им појмови и процеси о природи презентовани путем сценске уметности обавијени питким и интересантним стилем, блиским детету овог доба. Метода сценске комуникације је у наставној пракси до сада показала велике ефекте на мотивацију ученика, на квалитет њиховог сазнања и на развијање радозналости за упознавањем света природе.

Позоришна уметност ученика као увођење у будући живот

Често деца у свакодневном животу могу бити супериорнија над одраслима, с обзиром на своју способност да стварност и окружење доживљавају непосредније и „отворених срца“, духовито и маштовито – за разлику од одраслих који су оптерећени једноставношћу и узајамним отуђењем. Зато је и разложно да ученик већ на почетку школовања узима субјекатску позицију и да има могућност да исказе оне моћи које ми ретко примећујемо.

Упознавати живот значи откривати оно што је у животу скривено и испитивати оно што је откривено. Управо метода сценске комуникације омогућаје деци да на привлачан и узбудљив начин долазе до открића и сазнања значајних за њихов свет и животно искуство. Сукцесивне и живе сценске слике помажу детету да своје спонтано мишљење у сликама преображава у мишљење помоћу појмова. Тај квалитетан успон може се потпомоћи сценском активношћу, односно драмском игром деце.

Увођење деце у стварност не остварује се само дечијим усвајањем великог броја података о природи и друштву, већ и естетским васпитањем

где позоришно васпитање заузима значајно место. Деца су данас под притиском мреже масовних комуникација, а да би успешно користили ове медије, децу је потребно учити како да слушају да би чули и оно што је прећутано и како да гледају да би видели и оно што је прикривено.

Креативан учитељ у настави света око нас

Креативан наставник је увек у трагању за новим вештинама. Он мења услове, прилагођава их, анализира, ствара нове и тиме доприноси стваралачком раду својих ученика. Он прати реакције појединца, буди његову машту и омогућава разноврсне начине изражавања. Подстиче оригиналност мисли и деја, самоувереност, критички однос према расположивим подацима, упућује на решавање проблема на нов начин, буди истраживачки дух, храброст, усмерава самостални рад у правцу откривања и стицања знања и продуковања разноврсних стваралачких идеја. Креативан наставник послу прилази стваралачки, настојећи доћи до нечега новог, необичног. Он лако препознаје креативне ученике и има слуха за њихову „необичност“. Он уноси ведрину и ствара позитивну атмосферу (Стевановић, М., 2004).

Добра атмосфера у одељењу је она у којој обично нема потпуне тишине. У њој се осећа жамор, међусобна интеракција и размена. Откривање новог и радост постигнућа захтева изражавање. После атмосфере, ту је активност. Ученици ће бити подстакнути на активност ако уђу кроз „врата“ емоционалне природе, то су „врата према учењу“, део стања спремности за учење (Dryden, Vos, 2004).

Много је начина за подстицање стваралачке способности ученика којима уносимо уметност у наставу, али је свакако један од успешних у настави Света око нас **метод сценске комуникације (МСК)**. Применом сценске комуникације ученик постаје део стваралачког процеса, те тако, учећи како настаје уметност, почиње и да је разумева. Важна особина сваког савременог наставника је да се не усмерава само на поучавање, него још више на показивање како се учи, на технологију учења. Овде је реч о стваралачкој технологији учења – уметности и како помоћу уметности учити и сазнавати појмове и процесе о природи.

Основни смисао **МСК** као интегративне методе јесте у томе да ученици кроз сценску игру у којој се симулирају и опонашају животне и проблемске ситуације на наставним садржајима нижих разреда основне школе – активно уче и учествују у остваривању задатака часа, а у складу са сопственим кораком постигнућа у другим индивидуалним способностима.

МСК омогућава да ученици на интегративан начин, перманентним самоангажовањем испоље своју креативност, способност за самостални рад, да усвоје и развију културу говора, форме разноликог и сврсисходног социјалног понашања у складу са контекстом, да стекну или коригују практична знања, умења и навике, те да тако превазиђу, за сада, у настави доминантно инсистирање на репродуктивном знању (Кошничар 1997: 4).

Полазиште метода сценске комуникације је да се кроз ангажовање више различитих чула, игре, забаве, а самим тим и задовољства, најлакше учи и најдуже памти. Овај метод ставља акценат на примену наученог у пракси. Применом методе сценске комуникације дете бива увучено у један специфичан свет, као што то обично бива у игри. Разбијена је концепција једносмерне или двосмерне комуникације. Овде је реч о вишесмерној комуникацији: *комуникација између ученика, комуникација ученика са наставником, међујерујна комуникација, комуникација ученика са наставним садржајем*. Ученици користе различите изворе сазнања: штампу, енциклопедије, збирке, албуме, ТВ, интернет, разговоре са родитељима, природу... Ученик градиво не презентује само путем живе речи, већ и путем својих цртежа, табела, путем музике, покрета, питања.

Поред тога што је метод сценске комуникације применљив у процесу усвајања новог градива, на часовима понављања и проверавања, применљив је и на часовима слободних активности и за припрему школских приредби.

Један пример обраде наставних садржаја о јесени по методи сценске комуникације

За реализацију ове сценске игре потребан је двочас – Свет око нас и Ликовна култура. Реализација овог наставног садржаја обухвата корелацију предмета Свет око нас са следећим наставним предметима:

– Српски језик – изведене речи, придеви, глаголи, загонетке, ребуси, самостална припрема групе за сценско извођење песме *Каква је јесен* Бранка Ћопића;

– Музичка култура: песме на тему јесени;

– Математика (динар, пара, половина, четвртина).

Да би деца схватила основне карактеристике јесени, потребно је систематско посматрање промена у природи. У припреми за реализацију сценарија који следи незаобилазна је шетња у природи у којој ће ученици посматрати промене на биљкама, временске прилике, ослушкивати звукове јесени, удисати њене мирисе. У току шетње они прикупљају разни материјал којим ће уредити део своје учионице у којем ће бити смештена импровизо-

вана сцена. Говорна вежба се такође може делимично организовати у току шетње кроз шуму, поље, воћњак и сл.

Мотивациона припрема се остварује сценским приказом „Златна јесен“. Текст и садржај за овај сценски приказ настао је по узору на играоказ Б. Чудоба „Сретна Нова година“. Коришћени су и стихови Душана Костића из песме „Септембар“.

У сценском приказу, Вила, један од ликова, излази по потреби из свога рама, прозивајући јесење месеце. Прозвани месеци причају о себи и упознају ученике са карактеристикама јесењих месеци. Уз музику са ЦД-а ученици певају „Јесењу песму“ Душка Радовића, а садржај песме импровизују покретом и радњама по сопственој жељи. У реализацији сценских слика у самој представи детету треба оставити право да чини оне радње на које га подстиче његова машта, а не да „трчи“ по позорници како би створио утицај спољне динамике.

Реализација наставне јединице Јесен даље се наставља групним обликом рада. Групе раде на везаним задацима: *Јесење време, Јесен радна, Јесен њлогна, родна и зрела, Јесен у мојој кући, Каква је јесен*. Ученици самостално израђују плакате на своју тему, које организују и улепшавају како желе. Они такође моделују јесење воће и поврће од пластелина, праве слике од сувог лишћа, гранчица, пасуља, кукуруза, сунцокрета, мака, гриза... Радну атмосферу улепшавају песме на тему јесени које су ученици сакупили и донели, а они који желе могу и сами да напишу стихове.

СТРУКТУРА СЦЕНСКОГ ПРИКАЗА			
слика	вербално-акустички спој	сценске активности и догађања	мин
1	<p>ЗЛАТНА ЈЕСЕН</p> <p>ВИЛА: Септембар, септембар...Децо, у жутом ауту дође јесен, донесе грођже.</p> <p>СЕПТЕМБАР: Ево Вило журим, децу у клупе журим, а мора се рећи да ће тамо многа знања стећи. У жутом ауту стижем и жуто лишће нижем.</p> <p>И тако... Дошао је 23. са летом сам се опростио... Прођоше дани врели, миришу плодови зрели, носим вам те поклоне, крушке, шљиве, орахе, носим и јабучице слатке, сочне и црвене. Са гране ласта вели:</p> <p>ОКТОБАР: „Ускоро ћу да се селим“. Врабац је тужан, јер му један друг данас одлази на</p>	<p>Амбијент јесени унапред је уређен у делу учионице. Овај јесењи кутак послужиће и као сцена за сценско извођење Златне јесени. Ликови: Вила, Септембар, Октобар, Новембар, Децембар.</p> <p>ВИЛА – девојчица у лепршавој хаљини, истрчава из рама за слику, који представља календар. Гласно дозива овај месец. Шапатам се обраћа деци, а након тога враћа у рам. Септембар не излази на сцену, чује се само глас из даљине.</p> <p>У војвођанској народној ношњи, окићен жутиим лишћем, са корпицом грођја у руци, дечак – Септембар долази на сцену.</p> <p>У војвођанској народној ношњи дечак – Октобар утрчава на сцену без позива Виле и прекида Септембар.</p>	10

	<p>југ. С ластом је друговао преко целог целог лета, сад она одлази, ох каква штета. Али, пустимо сад то... Драги брате Септембру, признати морам, иако се стидим, да све двоструко видим! Ују –јуу...!</p> <p>СЕПТЕМБАР: Он шаљивац баш је прави; зар од мога грожђа да се њему врти сад у глави...? Он се увек радо шали, а сви знају шта смо дали. За нашега доба јесенска обавља се сетва, каква би нам без ње била жетва? Весела песма берача се ори, а кукуруз у котарке товари.</p> <p>ОКТОБАР: Зна се да и огрев спремамо свима, јер се ближи бела Зима. Кад смо вредни тако, онда нам је лако грожђе јести, вино пити, па, мој брате, весели бити!</p> <p>ВИЛА: Новембар, пожури!</p> <p>НОВЕМБАР: С кишобраном стално летим, самом себи сметам... Небеса пуна ветра, облаци пуни кише. Какво ли је то време, кад сунца нема више? Дрвеће пуно ветра, облаци пуни кише: - какво ли је то време, кад су птице све тише? Шта се може...? Никуд из коже!</p> <p>ВИЛА: Децембар, децембар хоћеш ли већ доћи време је позној јесени скоро поћи ...</p> <p>ДЕЦЕМБАР: А – а – пћих...! А – пћих...! и то ми је стих! Јесен је прошла, а зима није још дошла. А – а – пћих...! Ни јесен, ни зима; несносна клима и досадна свима! Кашљем стално, чак и себе нервирам јер од свих само приговоре, приговоре добијам... И сви вичу, тко ће знати кад ће снег пасти! Чему такав позив буран, па ја сам дежуран. Са тавана скидајте клизаљке и санке, јер код куће 22. са јесени се опростити и у белу Зиму заповити.</p>	<p>Одмахује руком.</p> <p>Чупка грожђе из корпице коју држи Септембар и у шали се затетура. Септембар се обраћа деци и показује руком на Октобар.</p> <p>Октобар му узима корпицу у руке и једе грожђе.</p> <p>Загрли Септембар и весели одлазе. Вила излази из рама, позива Новембар и враћа се на своје место.</p> <p>Новембар – у кишној кабаници, с француском капицом на глави у гуменим чизмама, долази на сцену. Испружи руку с дланом према горе, да се увери не пада ли киша, затим отвори кишобран и безвољно говори.</p> <p>Показује на облаке.</p> <p>Слегне раменима и одлази са сцене.</p> <p>Вила излази из календарског рама и позива Децембар.</p> <p>У кожуху од јагњећег крзна, са рукавицама и шалом око врата, и кише.</p> <p>Септембар, Октобар и Новембар придружују се Децембру. Вила излази из календарског рама и позива децу.</p>	
2.	<p>ВИЛА: Другари, дотрчите у наш јесењи кутак. Певајмо заједно са Колибрима, продајмо оно што нам није потребно, купимо неопходно.</p> <p>СВИ УЧЕНИЦИ: Све је пошло наопачке, за врапце и мачке, кад је јесен окачила своје жуте значке, кад је ветар запевао новембарске тачке... (настављају да рецитију познату „Јесењу песму“ Душана Радовића.</p>	<p>Сви ученици долазе у јесењи кутак, певају уз музику са ЦД-а, а јесен импровизију покретима и радњама по сопственој жељи.</p> <p>Ученици одлазе на своја места.</p>	
3.	<p>УЧИТЕЉ: Купили смо све што нам је потребно и сада можемо спремно закорачити у зрелу, плодну, златну, радну прохладну и мокру јесен. Свака група кренуће различитим путевима. На сваком кораку сретаћете јесен, а потом нам испричати шта сте видели.</p>	<p>Ученици већ седе на својим местима одређеним за рад група. Вође група преузимају илустроване радне листове и задатке и организују рад у својим групама. Групе раде на следећим задацима: Јесење време, Јесен радна, Јесен плодна, јесен радна, јесен зрела, Јесен у мојој кући, Каква је јесен</p>	

4.	ВИЛА: Вредно сте радили на својим задацима. Ја сам припремила још по један задатак за сваку групу. Од пластелина правићете воће и поврће, а од сувог лишћа, гранчица, сунцокрета и других јесењих плодова слике.	Три групе обликују од пластелина плодове јесени, док преостале две групе на хамер папиру лепе суво лишће, гранчице, мак, пасуљ, гриз, кукуруз, сунцокрет и сл. правећи тако групни плакат. Док ученици раде на овим задацима, певају песме на тему јесени, које су учили на часовима музичке културе. Овим активностима завршава се први део двочаса.	
5.	УЧИТЕЉ: Дошло је време да нам групе испричају какву су јесен сретале на свом путу.	Воће група подносе извештај о раду. Уколико се укаже потреба, извештај групе допуњују чланови других група или пак учитељ (нпр. јесења равнодневица и сл.).	
6.	УЧИТЕЉ: Задатак који вам је Вила претходно поставила и који сте испунили, дао ми је идеју да наш јесењи кутак преуредимо у пијацу и кренемо у куповину. Прва и друга група нека уреде своје пијачне тезге, тако да нас, купце, привуку изгледом тезги и хваљењем своје робе. Чланови преостале три групе нека узму новац који смо правили на часу математике и крену у куповину.	Ученици – продавци на тезгама – на школске клупе ређају природне јесење плодове које је учитељ припремио, а поред њих и воће и поврће од пластелина. На крају часа, уз ужину, ученици ће јести и поврће и воће које су продавали и куповали.	

ЗАКЉУЧАК

„Ум није посуда коју треба напуни-
ти, већ ватра коју треба запалити“

(Плутарх).

Савремено васпитање се битно разликује од својих претходних манифестација у којима се није стављао толики нагласак на креативност у поучавању и самосталном раду ученика. Поучавало се према строго одређеним правилима у којима је наставник имао сву ауторитарност. Последица има и сада. Многи наставници и данас мисле да ученицима треба све прерадити и послужити као готово знање. Ученицима се даје да понове оно што су прочитали у уџбенику или чули од наставника, док се самостални истраживачки поступци избегавају. У савременој настави интенција је управо да се ученик оспособи у примени метода и техника ефикасног учења. Једна од новијих технологија учења у настави света око нас и природе и друштва је и свакако учење по методи сценске комуникације, учење кроз **сценску умешност**. За овакав вид учења наставник (учитељ) мора неминовно поседовати стваралачке способности као и жељу за креативним начином изражавања. Поред љубави, уметност највише даје смисао људском постојању. У уметности човек ослобађа своје мишљење, осећања и машту. Оваку прилику треба дати и ученицима. Наставни садржаји света око нас имају много могућности за трансформацију у сценарио у којем су ученици ликови у представи где кроз креативно обликоване текстове уче сложене појмове из природе, упознају њене чиниоце, учествују у изради сцене, костима или маски, певају, казују стихове, играју се и кроз сценску игру уче. У свим

сегментима долазе до изражаја њихове стваралачке предиспозиције и трагање за идентитетом.

Кроз сценску игру учитељ нуди нове услове за развој, прилагођава их, анализира и прати реакције својих ученика. Он тако подстиче оригиналност мисли и идеја, упућује на решавање проблема на нов начин и усмерава самосталан рад ученика у правцу откривања и стварања разноврсних стваралачких идеја.

Литература

- Dryden, G., Vos, J. (2004): *Револуција у учењу: како променили начин на који сви учи*, Тимграф, Београд
- Грдинић, Б., Бранковић, Н. (2006): Дидактичко-методички модели у функцији успешне комуникације наставника и ученика у настави познавања природе, *Зборник радова са међународне научне конференције под називом „Развијање комуникационих компетенција наставника и ученика“*, Педагошки факултет у Јагодини
- Кошничар, С. (1997): *Метод сценске комуникације – целини метод комуникабилан актуелним променама у образовању према ОЕЦД-у*, Учитељски факултет, Сомбор
- Матић, Р. и сар. (1989): *Игре и активности деце*, Нова просвета, Београд
- Мисаиловић, М (1991): *Дејство и позоришна уметност*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Стевановић, М. (2004): Стваралачка еманципација личности ученика, *Зборник радова са међународног научног скупа „Школа без слабих ученика“*, Филозофски факултет, Пула
- Цвјетићанин, С., Бранковић, Н., Самарџија, Б. (2008): Утицај експерименталног рада на врсту и заступљеност активности ученика у настави познавања природе, *Педагошка*, 1, Београд, 91-97

PhD, Stanko Cvjeticanin, MA, Natasa Brankovic and Marija Bosnjak,
Faculty of Education in Sombor

ART AND NATURE AT THE METHOD OF SCENE COMMUNICATION IN PRIMARY SCIENCE TEACHING

Abstract: The aim of this work is analysis of the application of the method of scene communication in primary science teaching. The method of scene communication is possibility of correlation among science and arts in a creative way. This way students show their artistic and musical skills as well as same time learn about complex natural causes and processes. In this work we present the model of scene communication in first class grade Elementary school.

Key words: art, nature, method of scene communication, primary science teaching.



Др Мара Кнежевић,
Педагошки факултет, Сомбор

УДК 371.3::82
37.036:78
37.036:73/76

МОДЕЛИ ОБРАДЕ КЊИЖЕВНИХ ДЕЛА У НИЖИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У КОРЕЛАЦИЈИ СА ЛИКОВНОМ И МУЗИЧКОМ КУЛТУРОМ

Резиме: Књижевност као уметност, својом сазнајном и емоционалном функцијом, има несумњиво изузетан значај у васпитно-образовном раду. Поред емотивног доживљаја, књижевно дело пружа детету сазнања о животу. Оно га поучава сликајући људски живот, приказујући свет у нама и око нас. Сliku коју песник описује, читалац замишља и доживљава. Обрада књижевног дела биће целовитија и деци разумљивија ако се употпуни сликом и музиком. Обрада књижевних дела у нижим разредима основне школе захтева од учитеља креативност не само у анализи дела, већ га упућује и на могућности корелације са другим предметима. Песничке слике у књижевном делу реализују се у корелацији са ликовном културом. Тим путем дете ће најједноставније схватити појам слике и појам лика у књижевном делу. Поред слика, деци је неопходно, када то књижевно дело допушта, омогућити и слушање музике. На тај начин појачава се емоционални доживљај. Дакле, књижевност, ликовна и музичка култура, чине јединствен систем при обради књижевног дела. У раду се дају модели обраде приповетке, песме и бајке у корелацији са Ликовном и Музичком културом.

Кључне речи: књижевно дело, слика, Ликовна култура, Музичка култура, корелација.

Естетски доживљаји настају у контакту са лепим појавама. Емоционалност као битна одлика естетског доживљаја утиче и на интелектуалну сферу посматрача. Уметност, па према томе и књижевност, има две компоненте доживљаја: емоционално доживљавање и интелектуално оцењивање. Уметност је у целини симболичког карактера: читамо, пишемо, гледамо слике, слушамо музику. Свако уметничко дело садржи комплекс симбола: речи, ликовних елемената, тонова, или покрета људског тела. Књижевно дело нам пружа уметнички доживљај, те је обрада књижевних дела у нижим разредима основне школе свестранија и емоционално потпунија уз коришћење слике и музике.

Настава Српског језика и књижевности (обрада слова, почетно читање и писање) у првом разреду основне школе захтева корелацију са Ликовном,

а често и са Музичком културом. У нижим разредима основне школе настава Српског језика и књижевности има за циљ да:

- Научи ученика да чита књижевни текст
- Да га оспособи за доживљавање прочитаног
- Да развија његов књижевни сезибилитет
- Да га оспособи да разуме прочитано
- Да самостално тумачи књижевно дело
- Да развија у њему способност за процењивање књижевног дела.

Да би наведени захтеви били испуњени, уметнички прозни текст обрађујемо следећим редоследом:

1. Емоционално-интелектуална припрема
2. Најава наставне јединице
3. Изражајно читање текста
4. Емоционална пауза
5. Разговор о тексту
6. Одређивање песничких целина - слика
7. Одређивање теме
8. Истицање поуке – поруке писца читаоцу
9. Књижевни ликови
10. Домаћи задатак

На примеру обраде бајке *Бајка о рибару и златној рибици* (Пушкин), приповетке *Писак локомотиве* (Миленко Ратковић) и песме *Ау што је школа згодна* (Љубивоје Ршумовић) показаћемо могућност реализације песничких слика и њихов утицај на снажнији емоционални доживљај дела, као и на подстицање дечје маште у опису појединих догађаја, боље разумевање текста и стварање потпунијег сазнања о појмовима у природи која нас окружује.

Стваралаштво у настави Ликовне културе подразумева оригиналност која постоји код свих уметника, интуицију – опажање које долази из душе, не путем размишљања, и радозналост као важан субјективни чинилац стваралаштва. Стваралачка машта је услов долажења до нових и оригиналних решења, богатство идеја је особина правих стваралаца, а способност транспоновања је преношење доживљене стварности на лични план. Имајући све то у виду велика је одговорност наставника у креирању и реализацији часа Српског језика и књижевности у корелацији са Ликовном и Музичком културом.

Обрада бајке *Бајка о рибару и златној рибици*

У уводном делу часа у емоционално-интелектуалној припреми ученици ће слушати музику Петра Иљича Чајковског *Крцко Орашчић*.

Понављамо основне појмове о бајци: Бајке карактеришу нестварна–фантастична бића: змајеви, виле, вештице, крилати коњи. Бајке почињу: *Био један... Некада давно иза брда, иза јора...* У бајци је увек борба добра и зла. Добро увек побеђује. Ликови и догађаји су стварни и нестварни. Крај је увек срећан.

У корелацији са Ликовном културом акценат стављамо на доживљај песничке слике која се претаче у ликовно остварење. Читамо бајку по целинама (целине представљају песничке слике), а потом приказујемо ученицима ликовна остварења песничких слика. Дакле, поступак је следећи: читање текста бајке; утврђивање песничке слике; реализација песничке слике ликовним поступком.

*У далекој
земљи некој,
иза брда, иза јора,
на обали сињег мора,
колиба је била једна врло ситара,
ипрошна, бедна.*

Прва целина – песничка слика – ликовно остварење (Брдо, шума, море, стара колиба.)

Деда њеца, баба чами.

Друга целина – песничка слика – ликовно остварење (Деда пеца рибу на мору, баба седи поред старе колибе.)

*Саг се деда смилоситиви,
ипустити рибу нека живи.*

Трећа целина – песничка слика – ликовно остварење (Деда пушта рибицу у море.)

*Од муке ћу сага иући!
Тебе деда ипреба иући!*

Четврта целина – песничка слика – ликовно остварење (Деда је код куће, баба је љута и виче на њега.)

*Оде ситарац сињем мору,
а море се мало разијрало.*

Пета целина – слика – ликовно остварење (Деда поред узбурканог мора моли рибицу да подари баби ново корито.)

*Имам сага жељу врућу,
хоћу суијра нову кућу!*

Шеста целина – песничка слика – ликовно остварење (Баба је добила нову, лепу кућу.)

*Хоћу сада кућу друју!
Хоћу у њој безброј слују!*

Седма целина – песничка слика – ликовно остварење (Баба је добила велику, лепу кућу са много слугу.)

*Сад царица ја ћу биџи,
То ми мора исјуниџи!
Злаџина риба а не друја
да ми лично буде слуја!*

Осма целина – песничка слика – ликовно остварење (Баба је царица у прелепом дворцу на дну мора, а златна рибица је служи.)

*На дну мора хоће сада
безумница да завлада.*

Девета целина – песничка слика – ликовно остварење (Бура на мору, деда понизно моли рибу.)

*Када ово каза геда,
риба њеја само љеда.
Ћуџи риба, реч не рече,
џраћакну се џа уџече.*

Десета целина – песничка слика – ликовно остварење (Љутита рибица нестаје у таласима мора.)

*Чека геда, чека џамо,
Све док данак није свано.*

Једанаеста целина – песничка слика – ликовно остварење (Ноћ је, деда погнут седи поред мора.)

*Кад се близу куће нађе,
не мојаде да се снађе.*

Дванаеста целина – песничка слика – ликовно остварење (Деда и баба су поред старе колибе и старог корита.)

Поруке бајке су:

Нескромне су жеље биле, па се нису испуниле.

Ко тражи веће, изгуби и оно из вреће.

Засвирај, али и за појас задени.

У срећу се узда луд, а паметан у свој труд.

Буди пажљив према другима.

Не понижавај друге.

Цени оно што имаш.

Не буди похлепан.

Буди умерен.

Час завршавамо у корелацији са Музичком културом: ученици играју уз Вајтину песму *Рибар*.

Домаћи задатак:

1. Сажето препричај бајку пратећи бабине жеље.
2. Напиши другачији крај бајке.
3. Напиши задатак на тему: Када бих ја уловио рибицу

Обрада приповетке *Писак локомошине* (Миленко Ратковић)

Емоционално-интелектуална припрема. (Разговор о пријатељству и путовањима.)

Најава наставне јединице: *Писак локомошине* (Миленко Ратковић)

Изражајно читање текста, емоционална пауза, разговор, читање по целинама.

Прва целина – слика – *Локомошина пролази кроз иланински предео.*

Друга целина – слика – *Машиновоћа примећује усамљену иланинску кућу и дечака који маше иза прозора.*

Трећа целина – слика – *Машиновоћа разговара са женом.*

Четврта целина – слика – *Машиновоћа узима дурбин и осматра иланинску кућу. (Схватио је да је дечак сли.)*

Пета целина – слика – *Машиновоћа и дечак су се сјријашели (Машиновоћа свакога дана иском локомошине поздравља слија дечака. Дечак је срећан.)*

Шеста целина – слика – *Машиновоћа одлази у иензију – свечаност у железничком предузећу.*

Седма целина – слика – *Воз без ииска пролази поред иланинске куће. (Дечак је иужан.)*

Осма целина – слика – *Машиновоћа седи иужан у својој кући и мисли на дечака.*

Девета целина – слика – *Митар обуче каиуи и крену.*

Какав бисмо наслов могли дати овој приповетки?

Необично иријашеливо

Пријашеливо машиновоће и дечака

Писак локомошине сјријашелио је машиновоћу и дечака

Слија дечак и машиновоћа

Поруке приповетке су:

Мало је ииребно да човек буде срећан.

*Добро се добрим враћа.
Људима треба ѿмаѿати.
Пријатељство је велико бојастиво.
Пријатељство не зна за границе.
Треба чинити добра дела.
Никад се не зна ко ће нам ѿстаити пријатељ.*

Домаћи задатак:

1. Завршите причу.
2. Насликајте крај приповетке.

Обрада песме *Ау што је школа згодна* (Љубивоје Ршумовић)

У настави се обрађује једна лирска песма на једном часу, најчешће овим редоследом:

- Мотивисање ученика за доживљавање песме
- Најава песме
- Интерпретативно читање песме
- Емоционална пауза
- Прво питање након читања песме
- Ученичке импресије
- Анализа песме
- Синтеза доживљеног и сазнајног
- Запамћивање песме
- Стваралачка примена – самосталан рад ученика

Ученике треба довести у одређено психичко расположење, покренути имагинацију и емоције ученика како би им омогућили да доживе песму. Песма је текст. Читањем песме неопходно је постићи максималан доживљај код слушаоца. То је могуће остварити на више начина: наставник чита текст, ученик–рецитатор интерпретира песму, слушамо звучни снимак глумца који чита песму, слушамо компоновану песму, сваки ученик тихо чита песму.

Од свих наведених могућности најбоље резултате показало је наставничко читање песме. Читање за друге је социјално-психолошки акт, читач се не прихвата само ухом већ и оком. Примећује се боја гласа, висина тона, узбуђење, покрет руку, тела, израз очију, мимика – дакле, наставничко читање има „душу“ и оно се преноси на читаоца. Комбиновањем наставничког и ученичког читања у себи ствара се снажан целовит утисак. Звучна

читанка може да буде само помагало које употпуњује емоционални доживљај, те од ње можемо очекивати већи ефекат на крају часа.

Након емоционалног доживљаја скрећемо пажњу ученицима на тему песме, шта је то песник рекао и како је то рекао. Даљом анализом посматрамо делове од којих је песма сачињена, утврђујемо песничке целине – песничке слике.

Анализом се целина рашчлањује на појединости, али се увек води рачуна о целовитости песме, о општем циљу анализе. Доживљају песме прикључује се и сазнање. Песничке слике могу се употпунити ликовним остварењем и на тај начин ученицима јасније указати на тај појам, мелодија песме ће обогатити емоције ученика.

На моделу обраде лирске песме *Ау шћо је школа згодна* Љубивоја Ршумовића указаћемо на могућности корелације са Ликовном и Музичком културом.

Наставник чита песму *Ау шћо је школа згодна*, а потом следи емоционална пауза. Ученицима постављамо питања: О коме песник пева? (О школи.)

Приказујемо слајдове песме:

*Ау шћо је школа згодна,
Лечи лењост и самоћу,
К'о да ми је кућа родна,
Шћейта шћо не ради ноћу!* (Слика – Школа је лепа.)
Са чиме песник пореди школу? (Са родном кућом.)

*Кад нисам у својој школи,
Мене моја гуша боли,
Нема оне дружине,
Да делимо ужине.* (Слика – Деца деле ужину.)
О коме песник пева? (Песник пева о друговима.)

*Ау шћо је школа сјајна,
У клуџама њар до њара,
Сваки шћай, свака шћајна,
Једну нову љубав ствара.* (Слика – Деца седе у клупама и шапућу.)
О чему песник пева? (Песник пева о љубави.)

*Кад нисам у својој школи,
Мене моја гуша боли,
Нема оне с киком,
Коју не дам ником!* (Слика – Дечак мисли на девојчицу.)
Каква осећања су приказана? (Приказана су тужна осећања.)

Шта смо сазнали о школи?

1. Школа је лепа.
2. У школи влада другарство.
3. Школа скрива тајне.
4. У школи се рађа љубав.

Песма говори о лепоти школе – у њој учимо, упознајемо нове другове, скривамо тајне, заљубљујемо се. Како то душа боли? Тешко ми је, тужан сам – размишљам о друговима и о тајној љубави према девојчици.

Појам: *стих, строфа*

Песма је писана у стиху.

Стих је један ред.

Строфа је састављена од стихова.

Строфу чине најмање два стиха.

Колико редова–стихова има ова песма? (Ова песма има шеснаест стихова.)

Колико строфа има ова песма? (Песма има четири строфе.)

Уочавање слика у песни (песничка слика).

Колико строфа има ова песма? (Песма има четири строфе.)

Колико слика има у овој песни? (У овој песни су четири слике.)

Да ли се строфа поклапа са сликом? (Строфа се поклапа са сликом.)

Песма садржи четири строфе – четири песничке слике.

Закључак

Савремена теорија наставе у интерпретацији уметничког текста проучава комуникацију на релацији писац (дело), читалац (прималац) полазећи од тога да ученик доживљава књижевни рад као активни учесник. Класично предавање у савременој настави уступа место другим методским приступима.

Ликовно изражавање, најчешће *слика* или *цртеж*, представљају неопходно дидактичко средство у настави Српског језика и књижевности, нарочито у нижим разредима основне школе. Ликовно изражавање представља значајно средство за подстицање креативних способности ученика, а музика богати њихов емоционални доживљај.

У приказаним моделима обраде бајке, приповетке и песме у корелацији са Ликовном и Музичком културом: *Бајка о рибару и злајној рибици* (Пушкин), приповетка *Писак локомошиве* (Миленко Ратковић), лирска песма *Ау шћо је школа згодна* (Љубивоја Ршумовића), доживљају књижевног де-

ла прикључује се и сазнање, песничке слике употпуњују се ликовном сликом, док се мелодијом песме богати емоционални живот ученика и негује потреба за музиком.

Литература

- Николић, Милија (1999): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства.
- Илић, Павле (2006): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Змај.
- Цветковић, Томислав (2003): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Сомбор: Учитељски факултет.
- Цветановић, Владимир - Милатовић, Вук - Јовановић, Александар (1995): *Методика наставе српског језика: избор текстових за стицање ученичког факултета*, Београд: Учитељски факултет.
- Вучковић, Мирољуб (1993): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства.
- Стевановић, Марко (1988): *Теорија и пракса у настави усменој и писменој изражавања*, Горњи Милановац: Дечје новине.
- Лекић, Ђорђе (1991): *Методика разредне наставе*, Београд: Просвета.
- Радојица, Јаковљевић (1989): *Настава ликовне културе од I до IV разреда основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Којов Буквић, Ирена (1989): *Методика наставе музичког васпитања за II годину студија педагошке академије*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Mara Knezevic, PhD, Faculty of Education, Sombor

MODELS OF INTERPRETING THE LITERAL WORKS IN LOWER GRADES OF PRIMARY SCHOOL IN THE CORRELATION WITH ART AND MUSIC CULTURE

Summary: The literature as art has very important significance in the educational process. Besides the emotional experience, the literal work gives to a child the knowledge of life. The literature work paints human life showing the world inside and outside our personality. The painting that a poet describes the reader imagines and experiences. The interpretation of the literal work will be easier to understand if we complete it with music and painting. The teacher should be creative in interpreting the literal work not only in analysing but also in making the correlations with other school subjects. Poetical moments in literal piece of work are realised through the correlation with art culture and that will help a child to better understand the concept of painting and the concept of a character in that piece of work. If a teacher includes listening to the music in the process of interpreting a literal work then students will have stronger emotional experience. Therefore, the literature, art and music culture create unique system in interpreting the short story, poem and fairytale.

Key words: literal piece, painting, art culture, music culture, correlation

CIP Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371.3(082)

37.036(082)

МЕЂУНАРОДНИ научни скуп

Уметност у методикама наставе (2008 ; Јагодина)

Уметност у методикама наставе : зборник
[радова са међународног научног скупа одржаног
9.10. маја 2008. године на Педагошком факултету у
Јагодини] / [главни уредник Сретко Дивљан] . –
Јагодина : Педагошки факултет, 2010 (Београд :
Мио књига) . – 311 стр. : илуст. ; 24. цм – (Посебна
издања. Научни скупови / [Педагошки факултет,
Јагодина] ; књ. 5)

„Објављивање овог зборника део је пројекта 'Развој
курикулума' ... “ → колофон. – Напомене и библио-
графске референце уз текст. Библиографија уз сваки
рад. – Summeries.

ISBN 978-86-7604-071-1

а) Настава – Методика – Зборници
б) Уметничко васпитање - Зборници
COBISS.SR-ID 175863308