

Наташа М. Вукићевић
Факултет педагошких наука
Универзитета у Крагујевцу
Јагодина

УДК: 37.036-053.4/.5:78 ;
159.954-053.4/.5

ИД БРОЈ: 195349772

Стручни рад

Примљен: 12. септембра 2012.

Прихваћен: 18. октобра 2012.

ЗНАЧАЈ ИДЕНТИФИКАЦИЈЕ И РАЗВИЈАЊА МУЗИЧКИХ СПОСОБНОСТИ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ ДЕЧЈЕГ МУЗИЧКОГ СТВАРАЛАШТВА

Апстракт: У раду се анализира однос дечјег стваралаштва и музичких способности и дефинишу чиниоци који утичу на њихов развој. Област дечјег музичког стваралаштва представљена је са аспекта карактеристика и реализације у настави музичке културе у млађим разредима основне школе. Циљ рада је указивање на значај идентификације и развијања музичких способности ученика за успешну реализацију дечјег музичког стваралаштва.

Кључне речи: музичке способности, чиниоци музичког развоја, дечје музичко стваралаштво, естетски доживљај, настава музичке културе, млађи школски узраст.

1. КАРАКТЕРИСТИКЕ ДЕЧЈЕГ СТВАРАЛАШТВА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Специфичност процеса музичког васпитања и образовања, кроз музичке активности у предшколској установи и наставу музичке културе у основној школи, произилази из уметничког карактера садржаја који се обрађују и хетерогених музичких способности деце у групи или одељењу. Музичко васпитање, музичко описмењавање и музички развој деце представљају веома сложен задатак за васпитача/учитеља, а за успешну реализацију васпитно-образовног процеса неопходан је одређен ниво њихових стручних компетенција.

С обзиром на то да је дечје музичко стваралаштво, у односу на остале области рада у настави музичке културе, најосетљивије педагошко-психолошко подручје, циљ овог рада је испитивање корелативног односа дечјег стваралаштва и музичких способности. Музичке способности су

приказане као један од фактора реализације дечјег музичког стваралаштва јер на процес дечјег музичког изражавања и стварања утичу многобројни чиниоци као што су музичко искуство, креативност, социјализација, и личност учитеља.

Област дечјег музичког стваралаштва анализирана је кроз карактеристике и реализацију стваралаштва ученика млађег школског узраста. Разредна настава представља период најинтензивнијег развоја стваралачких потенцијала, и то из неколико разлога:

- Музичко стваралаштво представља наставак дечјег спонтаног изражавања емоционалног доживљаја у предшколском периоду;
- Настава музичке културе у млађим разредима основне школе је погодно тле за подстицање кретивности јер се ученици тог узраста слободно изражавају и музичким средствима и средствима других уметности;¹
- Циљеви наставе музичке културе у млађим разредима односе се на:
 - развијање љубави и интересовања за музичку уметност и *креативну делатност*, што је један од битних предуслова за развој музичких способности ученика и активно учешће у реализацији свих облика музичких активности – извођења музике и дечјег изражавања и стварања;
 - оспособљавање ученика за *разумевање* музичке уметности и сагледавање могућности *изражавања* путем музике, које се најнепосредније одвија у области слушања музике и дечјег музичког стваралаштва;
 - формирање *есететског критеријума* и развијање осећаја за музичке вредности реализацијом свих области рада у настави музичке културе.

Планом и програмом музичке културе у млађим разредима предвиђена је реализација музичког стваралаштва у свим његовим видовима, док се на осталим ступњевима музичког васпитања и образовања примењују само неки од њих, у складу са дидактичким принципима индивидуализације, примерености узрасту ученика, свесне активности, уважавања и развијања дечјих интересовања.

Стваралаштво означава стварање нечег новог, оригиналног и уникатног, али се дечје музичко стваралаштво не може поистоветити са музичким стваралаштвом одраслих. Дечје стваралаштво, пре свега, има васпитну уло-

¹ У предшколском периоду *не могу* се реализовати сви видови изражавања музичким целинама. У старијим разредима се *не примењује* изражавање покретом јер није примерено њиховим интересовањима и узрасту.

гу. Представља специфичан облик дечјег уметничког изражавања, повезан са осталим музичким активностима и другим областима дечјег креативног рада (Плавша, 1961: 158). Музичка стваралачка активност и слободно изражавање деце „представља виши степен активирања музичких способности, које се стичу у свим музичким активностима, а као резултат креативног односа ученика према музици“ (Просветни гласник, број 5, 1995: 15).

Приоритетни задатак учитеља јесте да мотивише и ослободи децу страха од неуспеха, критике или неуважавања њихових стваралачких активности, чак и када спонтано настају у игри. „Ове активности треба вредновати у смислу стваралачког ангажовања ученика, а не према квалитету насталог дела, јер и најскромније музичке импровизације су педагошки драгоцене“ (Просветни гласник, број 5, 1995: 15). Понекад је довољно пробудити стваралачки дух ученика и изазвати радост при самом чину стварања, а испољавање стваралачких потенцијала може бити правилан пут ка формирању стваралачке личности ученика и његовом свестраном развоју.

Применом одговарајућих метода и облика рада у области дечјег стваралаштва код ученика се подстиче слободно изражавање, усмерава њихова стваралачка активност, избегава шаблонизирање и развија креативно мишљење. Учитељ анализира и вреднује радове на основу остварених задатака и активности ученика, без оцењивања уметничког квалитета. Анализа радова је завршна и важна етапа у реализацији стваралаштва јер ученици морају имати повратну информацију о својим радовима. Конструктивистички став о учењу наглашава важност потпуних повратних информација које садрже опис тренутног стања (оствареност задатака), али и важност посматрања и праћења радова у току стварања; иако се дечји радови не оцењују, кориговање грешака, усмеравање ученика и упућивање на промене неопходне су да би напредовали у даљем раду (Визек-Видовић, Влаховић-Штетић, Ријавец, Миљковић, 2003: 342). На тај начин ученике постепено оспособљавамо за самосталну анализу и естетско вредновање радова.

Осим тога, имајући у виду значај стваралаштва за свестрани развој личности ученика, ова област рада је недовољно заступљена у наставној пракси, а један од начина превазилажења проблема јесте индивидуализација наставе у поменутом предметном подручју. Индивидуализација наставе имплицира познавање индивидуалних музичких способности ученика у разреду, па је неопходно нагласити значај идентификације, праћења и развијања музичких способности. Континуирано праћење индивидуалних музичких способности омогућава адекватно планирање облика и организације рада на њиховом развоју, а како се у настави музичке културе оцењују само основна знања из основа музичке писмености (музичке теорије) и активност у осталим областима рада, ангажовање ученика у настави и напре-

дак у развоју његових способности важни су елементи у процесу евалуације рада ученика.

Могућност дијагностификовања музичких способности и факторе развоја музичких способности деце млађег школског узраста, приказаћемо са становишта неколико различитих психолошких теорија. Као што смо већ напоменули, развој музичких способности је дуг и континуиран процес, са низом различитих фактора који на њега утичу, а плански усмерен процес музичког васпитања и образовања у школи је само један од њих. Из тог разлога смо у раду направили кратак преглед музичког развоја деце *предишколској* узраста и чинилаца који на њихов развој утичу, како бисмо имали целовитији увид у њихове могућности и прецизније одредили границе до којих се могу развити њихови стваралачки и креативни потенцијали кроз област музичког стваралаштва.

Примена одговарајућих облика рада и видова дечјег музичког стваралаштва предуслов је успешне реализације дечјег стваралаштва, а за правилан избор неопходно је познавање њихових могућности, условљених одређеним стадијумом музичког развоја.

2. ТОК И ФАКТОРИ МУЗИЧКОГ РАЗВОЈА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Кључна питања психологије музичких способности, значајна и са становишта предмета нашег истраживања, односе се на појмовна одређења музичких способности, почетак и ток музичког развоја деце, утврђивање фактора који утичу на развој музичких способности, могућност дијагностификовања, а све у функцији правилног усмеравања и вођења ученика у наставном процесу.

Одговори на покренута питања наведеним хронолошким редом биће разматрани у наредним поглављима, са аспеката различитих научних области, психолошких теорија и аутора.

Иако су предмет интересовања и испитивања психолога природа и квалитет музичких способности, и ванмузички чиниоци – својства личности, когнитивне способности и подстицаји средине – одређују испољавање музичких потенцијала.

Развојем музичких способности и проналажењем могућности да се на њихов развој утиче традиционално се, у нашим условима, баве музички

педагози², остајући у оквирима практичних питања о идентификацији талентованих ученика и специфичностима рада са њима у процесу музичког образовања. Различите изразе као што су: *музикалност*, *музички таленат*, *музичке способности*, *музичка надареност* и *музичка интелигенција*, користе у синонимном значењу. Са психолошког аспекта, када је у питању појмовно одређење музичких способности, аутори Тјеплов, Ревеш, Винг, Шoen, Сишор, Ландин (Teplov, Revesz, Ving, Schoen, Seashore, Lundin) исте термине различито објашњавају и користе.

У континуираном процесу музичког образовања сваки ученик може да учествује у активностима, као извођач, стваралац или активни слуша-лац. Сложеност психолошких својстава која једној особи омогућавају да опажа, доживљава и разуме музику, указује на нужност психолошког изучавања музичких способности.

Психолози проблем музичких способности проучавају и са практичног и са теоријског становишта; баве се проблемом природе музичких способности, њихове повезаности са осталим способностима и улоге наследних и срединских чинилаца у њиховом развоју. У нашој средини и условима, са изузетком емпиријског истраживања Ксеније Мирковић-Радош осамдесетих година прошлог века, психолошких истраживања структуре дечјих музичких способности није било. Усаглашавање ставова у погледу дефинисања музичких способности допринело би бржем развоју психологије музике и психологије музичких способности као младе научне дисциплине. У досадашњим теоријама већина аутора је сагласна само када се говори о почецима музичког развоја детета. „Способност детета да у првим данима живота реагује на различите врсте слушних и музичких дражи, доказ је да музички развој почиње у првим данима живота, па чак и раније, у пренаталном периоду“ (Мирковић-Радош, 1996: 237).

Амерички професор музичког васпитања Доналд Шетлер указује на изузетан значај музичке стимулације у пренаталном периоду. О поменутом феномену – да интензивно излагање музици будућих мајки подстиче музички развој будућег новорођенчета – још шездесетих година 20. века говорио је чувени виолински педагог Сузуки³. Шетлер је у свом научном истраживању утврдио да су деца чије су мајке у трудноћи биле у сталном контакту са музиком, раније, у односу на постојеће норме и децу која нису

² Овде, пре свега, мислимо на активне учеснике у наставној пракси, односно на учитеље и наставнике који реализују наставу музичке културе, за разлику од музичких педагога који се баве научно-истраживачким радом.

³ Гарднер у својој концепцији о мултиплим интелигенцијама говори о Сузуки методу (musical-talent education program), који је намењен развоју музичког талента трогодишњака (према: Gage, N.L., 1998: 75)

стимулисана музиком у пренаталном периоду, испољавала поједине музичке реакције.

Упркос практичним потешкоћама у спровођењу истраживања која се односе на музичке реакције новорођенчади и мали број радова, може се установити изузетан значај најранијег детињства и раног музичког искуства за каснији музички развој. Истраживања Михела (Michel, 1973, према: Мирковић-Радош, 1996: 240) показала су да се већ у другој недељи јасно примећује доминација акустичних над другим врстама дражи. Дете са два месеца усредсређује пажњу и веома рано почиње да разликује звукове по боји и висини. Рана способност диференцирања звучних дражи праћена је сопственим вокалним реаговањем и имитирањем звучних утисака из окружења. Такође, Михел сматра да се темељи развоја способности детета да опажа, разликује и репродукује дурски и молски тонски род постављају у првим годинама живота, што поткрепљује сопственим налазима о формирању мелодијске секвенце код двогодишњака. Разумевање дететових могућности омогућава прилагођавање садржаја његовим потребама и способностима; ограничавање избора песама на дурске тоналитете и једноставне мелодије имало би негативне ефекте на музички развој детета. Од музичких утисака и музичког искуства зависи читав процес формирања музичких појмова на наредним ступњевима музичког развоја и васпитања. Једна од значајних студија о музичком развоју предшколског детета је истраживање немачког психолога Мога (Moog, 1976, према: Мирковић-Радош, 1998: 87), чије ћемо резултате и закључке укратко интерпретирати.⁴

У другој години расте број дететових реакција на музику: почетни покушаји усаглашавања покрета и музике, појава спонтаног певања песама веома једноставног ритма, без речи, имитација текста и мелодије песама које им певају одрасли.

Трећа година означава фазу пажљивог слушања музике, повећања броја покрета у складу са музиком и броја спонтано изведених песама, као и успешног опонашања основних елемената песме: речи, ритма и мелодије. Песме четворогодишњака су разноврсне, занимљиве и инвентивне, оригиналне творевине или комбинације познатих песама.

У петој години деца могу да отпевају песму ритмички и мелодијски тачно, са мањим грешкама у интонирању интервала. Звучно богата мелодија има и даље примарну улогу у музичком искуству, а нарочито се развија способност одржавања ритма и правилне пулсације.

⁴ Винг је у свом истраживању дошао до сличних резултата, на основу којих наводи фазе развоја музичких способности, готово идентичне фазама у Моговој концепцији.

За период од шесте до девете године, дакле, за млађи школски узраст, карактеристичан је нагли развој и мелодијских и ритмичких видова музичких способности.

* * *

Значајно питање у вези са изучавањем музичких способности, осим стадијума музичког развоја, представља и одређивање чинилаца тог развоја и њихове улоге у развоју музичких способности.

Бројни теоријски и емпиријски радови још увек нису прецизно одговорили на питање одређивања пресудног фактора музичког развоја. Психолози који су испитивали утицај наследног фактора, представници генеалогске оријентације, Карл Сишор и његови истомишљеници, заступају становиште да је музичка способност урођена; Сишор наглашава да су урођени чак и специфични видови музичког талента, а готово идентично је гледиште Ревеша, Шоена и Винга. Наследни чиниоци једној особи дају предиспозицију да опажа, памти, репродукује или вреднује музику ефикасније него нека друга особа без такве предиспозиције. Већина музичких својстава резултат су урођених диспозиција, које одређују границе до којих неко може развити своје способности. Потенцијали детета се активирају и у потпуности остварују тек у оквиру одређених повољних срединских услова које ученицима треба обезбедити у наставном процесу.

Примаран утицај породице, школе и шире социјалне и културне средине истиче представник бихејвиористичке оријентације Роберт Ландин (Lundin), сматрајући да се музичка способност састоји од извесног броја стечених понашања која су настала кроз процес интеракције у музички стимулативној средини.

Проучавање срединских чинилаца у развоју музичких способности најчешће се своди на проучавање примарне улоге породице и секундарне улоге школе и шире социјалне и културне средине. Породица је значајан чинилац музичког и општег развоја детета; у њој дете стиче основна знања, искуства и доживљаје. Деца која у породичном окружењу немају повољне услове за активирање својих музичких диспозиција и њихово развијање, услед неразвијених музичких диспозиција (слух, ритам, музичко памћење), показују и мању заинтересованост за песму, музику, игру и слушање музике у вртићу од својих вршњака који долазе из музички подстицајних средина.

С друге стране, деца која одрастају у музички активној породици, у којој се радо пева и слуша музика и где родитељи подстичу дете да се бави музиком, имају знатно развијеније музичке диспозиције и долазе у вртић са одређеним фондом научених песама и игара.

Музичка стимулација у породици нарочито је важна у периоду између треће и четврте године, зато што дете у том периоду у директној интеракцији са члановима породице може да научи да пева и прихвата одређене музичке активности. Психолози истичу да је посебно важно да се слуша певање у породици, да мајка пева детету и са дететом, затим активно учествовање у заједничком певању и свирању у оквиру породице, као и музичко образовање родитеља.

Музички подстицајна средина се, у ширем смислу, може одредити као свеукупно дејство друштвених и културних услова на музичко искуство и понашање, а у ужем, као низ конкретних поступака у циљу музичког развоја детета. Општи друштвени и културни утицаји обликују емоционално и естетско реаговање, пре свега музички укус, преко својих посредника: породице, вртића, школе, групе вршњака, средстава масовне комуникације и појединих утицајних особа, узора са којима се дете поистовећује.

Музичке способности су производ међусобног дејства два пресудна чиниоца развоја музичких способности: наследног фактора и фактора средине. Иако резултати истраживања показују да су наследни фактори значајнији, потребно је нагласити важност интеракције наведених елемената: урођених могућности за развој и срединских чиниоца који су покретач развоја и представљају активност појединца у асимиловању стечених музичких искустава (Мирковић-Радош, 1998: 105).

3. МУЗИЧКЕ СПОСОБНОСТИ ДЕЦЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

И поред неоспорних емпиријских показатеља да су године најранијег детињства и предшколског узраста од пресудног значаја за развој музичких способности, не смемо занемарити период млађег школског узраста као важну етапу у даљем напредовању и формирању дечијих способности.

У претходном поглављу указали смо на свеукупни значај и улогу наслеђа и средине, без истицања појединачне улоге коју поменути фактори имају у музичком развоју и која у досадашњој психолошкој литератури још увек није егзактно одређена. С друге стране, са практичног становишта, много важније је утврдити начин њиховог деловања. Развој урођених диспозиција у великој мери зависи од музичких активности и продуктивног рада ученика у настави музичке културе. Оптималан развој диспозиција зависиће од усмеравања ученика на одабране музичке садржаје, музичких активности прилагођених њиховом узрасту и могућностима, и подстицања креативности и стваралачке инвенције.

Настава музичке културе у млађим разредима основне школе, применом специфичних метода учења у музици, може да убрза процес развоја музичких способности ученика, што у великој мери зависи од степена музичких компетенција учитеља који наставу изводи, његове унутрашње мотивације и креативног приступа организацији часа Музичке културе. Упознавање и рад на развоју музичких способности ученика у разредној настави јесте континуиран процес који од учитеља захтева стручност, стрпљење и пуну ангажованост како би се систематски пратили музичко понашање и напредак у развоју музичких способности ученика. Најједноставнији и најзаступљенији начин упознавања музичких способности ученика у разредној настави јесте интерпретација песама. Певањем песама различитог жанра и карактера на непосредан начин може се испитати низ способности: мелодијски слух и способност схватања мелодије, музичке меморија, осећај за ритам и ритмичко кретање и способност одржавања ритма и правилне пулсације. Развој способности опажања и репродуковања наведених елемената песме је од посебне важности за реализацију дечјег стваралаштва; стваралачки радови деце тог узраста су у оквирима музичких искустава стечених у области певања, па је дечја песма, у том смислу, спона ове две области у настави музичке културе.

Недовољно познавање природе музичких способности, начина њихове идентификације, немотивисаност учитеља за константан рад на њиховом развијању, произвело је низ проблема у наставној пракси у области дечјег музичког стваралаштва. Поједини видови изражавања ученика заокруженим музичким мислима, без одређеног степена развијености музичких способности ученика, остају на почетном нивоу стваралачких покушаја.

Када је област дечјег музичког стваралаштва у питању, нема много емпиријских истраживања и података. О реализацији се говори у контексту подстицања и развијања креативности у настави музичке културе. Емпиријско истраживање поменутог проблема требало би да обухвати низ поступака, од којих ћемо навести основне: тестирање ученика ради утврђивања нивоа њихових музичких способности, континуирано праћење њиховог развоја, реализацију појединих (одабраних) видова стваралаштва и квантитативну анализу дечјих радова. Због сложености и ширине проблема, у раду смо представили само његов теоријски оквир.

4. ЕСТЕТСКО ВАСПИТАЊЕ И ЕСТЕТСКИ ДОЖИВЉАЈ – ПОКРЕТАЧ ДЕЧЈЕГ МУЗИЧКОГ ИЗРАЖАВАЊА И СТВАРАЊА

Све активности у настави музичке културе су у функцији изграђивања естетске културе ученика, а као главни узрок њене недовољне развијености истиче се управо изостанак организованог и доследног рада на подручју естетског васпитања, које је и данас маргинализовано.

Естетско васпитање је процес планског и систематског обликовања естетских својстава личности и развијања способности деце предшколског и школског узраста да схвате, доживљавају, стварају и процењују лепо у животу и уметности (Грандић, 2001: 103). Основни циљ естетског васпитања је формирање естетског односа према свету. Савремена концепција естетског васпитања истиче значај доживљајних и изражајних способности које је могуће развити стваралачким активностима у васпитно повољним условима. Ученицима, пре свега, треба омогућити естетски доживљај, правилним указивањем на естетске утиске обликовати њихов естетски укус и оспособити их за остваривање естетских вредности (Грандић, 2001:103). Естетско васпитање представља саставни део васпитно-образовног рада; заједно са осталим његовим подручјима чини јединствену целину и доприноси свестраном – *физичком, интелектуалном, моралном* – развоју ученика.

Свако дете у извесној мери поседује предиспозиције за развој способности опажања, доживљавања и стварања лепог. Период детињства, између треће и седме године, представља период игре и функционалних активности, у којима дете испољава своје стваралачке потенцијале и стиче прве естетске перцепције. Многи психолози, међу којима су Пијаже, Шато и други, дефинисали су однос између дечје игре и естетских активности као основу целокупног развоја детета.

Према Пијажеовој теорији рана манифестација естетских активности условљена је унутрашњим потребама детета за стваралачким изражавањем свог односа према околини и изражавањем своје индивидуалне стварности. На квантитет и квалитет радова утицаће музички и немузички садржаји којима је дечји живот испуњен у породици и предшколској установи. Стваралаштво деце тог узраста може бити средство комуникације са околином, средство за успостављање међусобних односа и стицање самопоуздања. Пијаже ове активности посматра као низ настојања детета да задовољи своје унутрашње потребе, интересовања и жеље. Његове идеје прихвата и Рид, који игру третира као облик уметности и покушај природне интеграције детета, начин којим оно успоставља равнотежу између свог спољашњег и свог унутрашњег света (Грандић, 2001: 174).

Ученици млађег школског узраста, осим својих музичких и креативних способности, у настави музичке културе испољавају и свој емоционални доживљај кроз разне видове музичког стваралаштва. Музички доживљај слушаног дела такође изражавају ликовним, литерарним или музичким средствима, дакле, уметничким садржајима. Циљ наставе музичке културе је да се разним музичким активностима и областима рада интензивира и њихов *естетски доживљај* и ученици оспособе за естетско вредновање музичког дела, али и самовалуацију и одређивање естетских квалитета у сопственим стваралачким продуктима.

Естетски доживљај, услед одређених семантичких тешкоћа, не може се тачно описати. Према Ландиновом мишљењу, естетско реаговање на музику је један од значајних процеса у проучавању музичког понашања које се стиче током живота. Дечје доживљавање углавном је субјективно, наглашено емоционално и импулсивно, условљено одликама и развојем дечјег мишљења. Истражујући рецепцију уметничког дела, Ингарден указује да се естетски доживљај одвија у фазама које воде ка непосредном схватању уметничког дела или естетског предмета. Ингарден наводи да доживљај почиње „естетском првобитном емоцијом“, након ње следи фаза активног уочавања квалитета, а трећа фаза подразумева очигледно поимање контитуисаних квалитативних творевина и смиривање доживљаја (Ингарден, 1975: 15).

Музички доживљај је по својој природи емоционалан и представља основу упознавања музичких способности и особина музичке личности и естетског доживљаја.

Музичким активностима покреће се естетски доживљај који појачава психичке активности (пажњу, машту, памћење), обогаћује емоције и подстиче стваралаштво. Музичка знања као резултат доживљаја су трајнија, а формирање појмова и усвајање дефиниција на основу музичког доживљаја и музичког искуства једини је исправан методски поступак у процесу музичког описмењавања и једини исправан пут који од усвајања појмова даље води ка трајности и ефикасности примене њиховог знања, подстицању мотивације за даљи рад и развијању музичких способности ученика. Сложеност музичког доживљаја и естетске вредности музике указују на то да је музички доживљај индивидуални естетски акт слушаоца, па су и сви остварени доживљаји прихватљиви. Испољавање доживљаја, избор начина на који ће се доживљај „описати“, избор средстава којима ће се изразити музички доживљај, индивидуалан је и јединствен стваралачки чин.

ЗАКЉУЧАК

Рад на децјем музичком стваралаштву, избор садржаја, тј. видова стваралаштва и облике рада на њима, треба прилагодити индивидуалним музичким и креативним способностима ученика како би сви ученици имали прилику да искажу своје потенцијале. Честа грешка коју учитељи чине у реализацији музичког стваралаштва јесте ангажовање музикалних ученика, ученика који похађају музичку школу и запостављање осталих ученика у одељењу. Задатак учитеља је да реализацијом свих облика децјег стваралаштва идентификује, активира и развија музичке потенцијале свих ученика у разреду. Индивидуализација наставе омогућава оцењивање на основу праћења напретка ученика, а не на основу поређења са постигнућима друге деце истог узраста, што је од великог значаја управо за поменућу област рада у настави музичке културе. Неравнотежа у погледу музичких способности ученика не сме бити препрека за остваривање циљева наставе; напротив, као што је Пијаже закључио и истакао у својој теорији, она подстиче мотивацију ученика, ствара интерактивни однос у групи и одељењу, поспешује комуникацију са учитељем, од кога се добијају реална очекивања, задаци примерени могућностима ученика и повратна информација о њиховим постигнућима.

Са аспекта теорија когнитивног развоја, на реализацију децјег музичког стваралаштва утичу: мотивација, облици и методе рада, индивидуализација наставе, праћење напретка, повратна информација (анализа радова), музичке способности ученика и њихова предзнања и музичка искуства.

Предуслов за успешну реализацију децјег музичког стваралаштва јесте усклађивање процеса поучавања са процесом учења прецизним дефинисањем и планирањем циљева и поступака. Наставни циљ је добро одређен уколико су испоштоване развојне могућности и музичке способности ученика, њихова предзнања и музичка искуства.

ЛИТЕРАТУРА

Братић, Филиповић (2001): Томислав Братић, Љубица Филиповић, *Музичка култура у разредној настави*, Јагодина–Приштина: Учитељски факултет у Јагодини и Факултет уметности у Приштини.

Визек-Видовић и сар. (2003): Власта Визек-Видовић, Мајда Ријавец, Весна Влаховић-Шгетић, Дубравка Миљковић, *Психологија образовања*, Загреб: ИЕП-Верн.

Воглар (1980): Мира Воглар, *Како музику приближити деци*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Вукићевић, Станојевић (2009): Наташа Вукићевић, Катарина Станојевић, Music teaching modification in order to meet the needs of the talented students, зборник радова, други део, *First international conference talented and gifted creators of progress (theory and practice)*, Битола: Педагошки факултет, Универзитет „Св. Климент Охридски“, стр. 405–409.

Gage, Berliner (1998): Gage, N. L., Berliner, D.C., *Educational Psychology*, Boston–New York: Houghton Mifflin Company.

Грандић (2001): Радован Грандић, *Прилози естетском васпитању*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Ингарден (1975): Роман Ингарден, *Доживљај, уметничко дело и вредности*, Београд: Нолит.

Мирковић-Радос (1983): Ксенија Мирковић-Радос, *Психологија музичких способности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Мирковић-Радос (1996): Ксенија Мирковић-Радос, *Психологија музике*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Плавша и сар. (1961): Душан Плавша, Боривоје Поповић, Драгољуб Ерић, *Музика у школи*, први део, Београд: Завод за издавање уџбеника.

Nataša M. Vukićević
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

THE SIGNIFICANCE OF THE IDENTIFICATION AND DEVELOPMENT OF THE MUSICAL ABILITIES FOR THE CHILDREN' MUSICAL CREATIVITY

Summary: Many research shows that the musical abilities, creative potential and the aesthetic experience are in the correlation. In this paper, the author presents the musical abilities as one of the factors that influence the realisation of the children' musical creativity. The children' musical creativity was analyzed through some forms of the realisation of the students' creativity in the younger grades of the primary school. Applying the proper working forms of the children' musical creativity is the precondition of the successful realisation of the teaching process.

Key words: musical abilities, musical development factors, children musical creativity, aesthetic experience, teaching music, young learners