

PROJECT APPROACH IN MUSIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Emilija Popović

The Academy of Applied Technical and Preschool Studies, Serbia, emilija.popovic@akademijanis.edu.rs

Danijela Vidanović

The Academy of Applied Technical and Preschool Studies, Serbia,
danijela.vidanovic@akademijanis.edu.rs

Mirjana Stanković Đorđević

The Academy of Applied Technical and Preschool Studies, Serbia,
mirjana.stankovic.djordjevic@akademijanis.edu.rs

Abstract: The paper discusses the importance of the project approach in the work with preschool children, as well as the possibilities that this approach offers in the field of music education. It starts from a theoretical framework that goes beyond the use of project-based learning as a separate education method, or activities with children. The project approach understood in this way represents a framework in which play, planned learning and learning in practical life situations are integrated. Regardless of the fact that the image of a child as a competent being has been disputed for years (a child as immature, helpless, small, a candidate for life ...), in modern childhood pedagogy, the image of an active and competent child is dominant and in a unique and individual way it is included in the social context. In this sense, projects enable children to explore situations that make sense to them, as well as to build new experiences in a creative way through developing relationships with others, learning from others and sharing their experiences. Also, if we bear in mind the field of art, it is possible to overcome the old practice of artificial separation of music content from other content fields, because through projects music content becomes alive and meaningful, it is possible to explore and get to know it through different ways of participation and exchange. In projects, this is valued as a significant contribution to the learning community.

Keywords: Project approach, modern childhood pedagogy, music education, play, learning community

ПРОЈЕКТНИ ПРИСТУП У МУЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Емилија Поповић

Академија техничко-васпитачких струковних студија, Србија, emilija.popovic@akademijanis.edu.rs

Данијела Видановић

Академија техничко-васпитачких струковних студија, Србија,
danijela.vidanovic@akademijanis.edu.rs

Мирјана Станковић Ђорђевић

Академија техничко-васпитачких струковних студија, Србија,
mirjana.stankovic.djordjevic@akademijanis.edu.rs

Сажетак: У раду је разматран значај пројектног приступа у в-о раду са дедом предшколског узраста, као и могућности које отвара овакав приступ у домену музичког васпитања. Полази се од теоријског оквира који превазилази коришћење пројектног учења као издвојене в-о методе, или активности са децом. Пројектни приступ у новим Основама програма „Године узлета“ се схвата као континуиран и флексибилан начин учења заснован на добробити, односима и делању. Овако схваћен пројектни приступ представља оквир у коме се интегришу игра, планирано учење и учење у практичним животним ситуацијама. Без обзира што је годинама уназад оспоравана слика детета као компетентног бића (дете као незрело, немоћно, недорасло, дете као кандидат за живот...), у савременој педагогији детињства, доминантна је слика активног и компетентног детета, које се на сасвим индивидуалан и јединствен начин укључује у социјални контекст. У том смислу, пројекти омогућавају деци да истражују у ситуацијама које за њих имају смисла, као и да на креативан начин граде нова искуства кроз развијање односа са другима, учећи од других и делећи своје искуство са другима. Исто тако, ако се има у виду област уметности, могуће је превазићи стару праксу вештачког издвајања музичких садржаја, јер кроз пројекте музички садржаји постају животи и смислени, њих је могуће истраживати и упознавати кроз различите начине учења и размене. У пројектима се то вреднује као значајан допринос заједници учења. Међутим, мора се нагласити да је пројектни приступ само још једна могућност активног рада са децом, која је сугерисана у холистичким програмима.

Кључне речи: Пројектни приступ, савремена схватања детета, концепције васпитања, музичко васпитање, игра, заједница учења.

1. УВОД

У програмима који полазе од теоријских оквира Виготског (Vigotski), улога просветног радника је да подстиче откривање промишљеном и надахнутом подршком и стимулацијом говора детета, кооперације и стицање знања, будући да је интелектуално откриће по својој суштини социјални процес, где се и најмлађој деци пружа могућност учешћа и учења, слушања других, као и могућност активног и унутрашњег конструисања знања. Теорија о социјалном пореклу виших менталних функција, већ много година уназад, представља инспиративни оквир за различите иновације у образовању. Социокултуролошки приступ образовању захтева преобликовање радног простора у заједницу васпитаника, просветних радника и других (заједница која учи) који могу допринети ефикаснијем функционисању заједнице као оквира сталне размене, акције и кооперативног учења. Управо пројектни (пројекатски) приступ у васпитном раду, полазећи од идеја Виготског, Пијажеа (Piaget), Гарднера (Gardner), Фериера (Ferriere), Брунера (Bruner), Бронфенбренера (Bronfenbrenner) и других, омогућава уважавање детета као способног и сложеног друштвеног бића, које је спремно и мотивисано да учи из различитих друштвених интеракција и односа са другима.

2. ПРОМЕЊЕНО ДЕТИЊСТВО

Последњих година синтагма „промењено детињство“ изазива велики интерес јавности. Научни истраживачи из различитих области (социологија, педагогија, психологија, етнологија, антропологија...), без обзира на различите предмете истраживања, истрајавају у намери да објасне свет детињства и омогуће разумевање детета као субјекта индивидуалног и друштвеног развоја.

Студија Филипа Аријеса (Philippe Aries) Векови детињства, приказује промену концепције детињства кроз векове, уводећи нову идеју о детињству као временској и друштвеној конструкцији. Нема сумње да је ова књига променила начин постављања питања и теоријски оквир истраживања детињства (Bašić, 2011). Наиме, од почетка XVII века, како наводи Аријес, детињство се издваја као посебна категорија и до данашњих дана слика о детету/детињству се значајно мењала (Aries, 1989).

Седмдесетих година XX века, **дете као субјект властитог развоја**, постаје водећа парадигма у савременој педагогији. У намери да укаже на нову слику детета и детињства А. Марјановић наводи резултате истраживања из различитих научних области (Marjanović, 1971), који потврђују да су могућности развоја мале деце много веће, него што се то раније претпостављало. Наводећи сазнања развојне психологије (Пијаже, Виготски, Хант), истраживања мозга и истраживања развоја језика, ставове когнитивне и психоаналитичке психологије А. Марјановић даје озбиљну научну аргументацију новог схватања развоја детета и нове представе о детету као актеру властитог развоја, као особи која су-одређује свој образовни процес, али истом мером су-одређује и социјалне односе.

Када говори о развоју и формирању виших психичких функција, Виготски наводи да је свака виша психичка функција најпре била спољња, јер је најпре била социјална, па онда постала унутрашња, психичка функција у правом смислу речи. „Све више психичке функције су интериоризовани односи социјалног реда, основа социјалне структуре личности. Њихов састав, генетска структура, начин деловања, односно целокупна њихова природа је социјална. Чак и када се претварају у психичке процесе оне остају квазисоцијалне. И када је сам са собом, човек чува функције општења“ (Виготски, 1996:114). Из наведеног се може видети да Виготски, развој, дете и детињство види као продукте социјалног живота, па у том смислу напредовање и развој у великој мери зависе од богатства социјалне средине која би детету требала да омогући вишеструке сусрете и интеракције са другима.

Као посебно значајна обележја нове педагошке слике детета (наведена су само она обележја која имају смисла за тему којом се бавимо), С. Башећ наводи следеће

1. Дете је активно и компетентно биће које се на сасвим индивидуалан и биографски јединствен начин укључује у социјални контекст. Поред заједничких активности учења неопходне су и индивидуалне стратегије које прате интересе и надареност сваког детета.

2. Активност детета у његовом образовном процесу не састоји се само од онога што одрасли очекују од њега, дете има властите теорије које треба уважити, индивидуалне стратегије мишљења, властите грешке и странпутице у тражењу решења и упознавању света.

3. Не постоји типичан модел детета (ни у науци, ни у педагошкој пракси), па самим тим не постоје ни јединствени модели учења, већ различити путеви који зависе од могућности сваког детета или социјалне групе.

4. Дете учи самоиницијативно и та активност настаје у социјалним односима, односима између деце и одраслих, односима међу вршњацима, као и укључености у односе између природе и културе. У односима треба имати у виду емоције, које том односу и дају значење.

5. Дете је истраживач свог предметног и социјалног окружења. Одрасли деци не могу посредовати своје тумачење и разумевање света, дете је упућено на властито искуство, тако да може решавати једноставне проблеме на које наилази.

6. Дете није само истраживач свог света, већ тај свет и доживљава. Свет за њега има субјективно значење, и управо је то значење кључ целокупног образовног процеса.

7. Деци је потребна друга особа која реагује на њихова искуства. Одрасли се треба повезати са оним што дете чини, дететова активност за одраслог мора бити значајна, и то дете треба да види и доживи (Bašić,2011:31-33).

Начин на који одрасли схватају природу детета повезан је са тиме како одрасли виде методе опхођења и рада са децом, права деце, положај деце у друштву, као и квалитет односа који одрасли гради са децом (Jul,2017). Полазећи од наведене чињенице, може се говорити о различитим васпитним концепцијама које доминирају у култури сваког друштва. Део тога су свакако, и институције система васпитања и образовања. Дакле, сваки систем васпитања и образовања почива на једној или више концепција образовања. „Концепције образовања су исход интеракције између релевантних научних теорија и систематских научних истраживања, с једне стране, и исказаних друштвених, групних и личних развојних и/или образовних потреба, с друге. У средишту сваке концепције су циљеви васпитно- образовног рада, питање положаја и улоге ученика и наставника у образовном процесу, утврђивање продуктивних облика рада према узрасту ученика, специфичностима образовног програма и реалним условима рада, као и дефинисање основне стратегије и вредновања остварених ефеката“ (Хавелка, 1998: 119).

Међу савременим реформистичким концепцијама образовања, могуће је разликовати когнитивистичке или академске, персоналистичке или хуманистичке, бихејвиористичке или технолоистичке и интеракционистичке или социјално- активистичке концепције. Као посебну групу која се најчешће среће у пракси, Н. Хавелка наводи еклектичке концепције образовања.

Свака од наведених концепција, како каже наведени аутор, може бити оријентисана ексклузивистички, када се јасно и доследно дистанцира од других концепција и инсистира на оригиналности сопствених идеја, концепата, претпоставки и аргумената. Исто тако, могу се оријентисати и инклузивистички, што подразумева отворено преузимање од других концепција оно што је у духу њених вредности и водећих циљева, што сматра ваљаним и поузданим. Иначе, у школској пракси је мало чистих модела, те је скоро једино оправдано говорити о комбинованим моделима (Хавелка,1998: 119-123).

3. ПРОЈЕКТНИ ПРИСТУП КАО МОГУЋНОСТ УЧЕЊА И РАЗВОЈА

Историјске чињенице указују да пројектни приступ није нови приступ у учењу, јер се са његовим развојем и применом кренуло крајем XIX и почетком XX века. Међутим, иако у васпитно-образовној пракси постоји више од једног века, он представља савремени приступ учењу о чијим бенефитима сведоче бројна истраживања различитих аутора (Bender,2020). Како то Кац и Чард (Katz and Chard, 2000) истичу, пројектни приступ је почео најпре да се примењује у Великој Британији, где су се уместо термина пројекат користили термини попут „интегрисани дан“, „интегрисани курикулум“ или „неформално образовање“. Средином XX века, многи васпитачи и учитељи из Америке одлазили су у Велику Британију како би се боље упознали са применом пројектног приступа, а већ 60-их и 70-их година XX века, овај приступ почео је да се користи и у Америци под називом „Отворено образовање“.Када је у питању Европа, пројектни приступ је присутан у Ређо концепцији (Reggio Emilia), као њен интегрисани и конститутивни део, а развио га је Малагуци (Malaguzzi) након Другог светског рата у Италији.

Према Кац и Чард (Katz and Chard, 2000) пројекат подразумева темељно проучавање и истраживање неке посебне теме. То истраживање подразумева укљученост деце која радећи у малим групама, или по потреби индивидуално, трагају за одговорима на питања која су сама поставила. Када је у питању процес учења код деце и васпитача, пројекат представља основу у којој је акценат стављен на јаком уверењу да је учење путем делања, размене идеја и искустава кроз дискусију, најбољи начин за стицање знања. Пројекат представља део истраживања неке области или неке шире теме у којој су дечје идеје, питања, теорије, претпоставке и интересовања главна детерминанта и полазиште у обезбеђивању различитих искустава, садржаја и активности. Општи циљ пројектног приступа, према поменути ауторима, јесте развијање дечјег ума, при чему оне под термином „ум“ не подразумевају само знања и вештине, већ и социјалну, емоционалну, естетичку и духовну сензибилност. Одговарајуће образовање за децу подразумева холистички приступ у развоју деце, који ће им омогућити што разноврсније активности у којима ће она моћи да постављају

питања, трагају за одговорима, проблемима и њиховим решењима. У Ређо концепцији пројекат представља средство обликовања искуства деце и васпитача, као и окосницу њиховог заједничког учења. Своје највеће упориште пројекат проналази управо у учењу кроз делање као и заједничким дискусијама и расправама између саме деце и васпитача о њиховим личним искуствима учења, при чему се користе различите технике присећања (које су поткрепљене документацијом) и рефлексије на њихове претходне идеје и искуства.

Интересовања за примену и вредности пројектног приступа, нарочито су се интензивирала након што су професорке Кац и Чард (Katz and Chard, 1989) објавиле књигу под насловом „Укључивање деце у Пројектни приступ“, у којој су веома детаљно објасниле и образложили концепт и суштину пројектног приступа. Међутим, још већем интересовању за овакав приступ у васпитно-образовном раду, сигурно су допринели бројни и импресивни извештаји и прикази групних пројеката које су радила деца предшколског узраста у Ређо Емилији. Позитивни примери примене пројектног приступа у пракси и његовој дисеминацији, свакако, је допринела поменута Ређо концепција (Reggio Emilia).

О историјском развоју, природи и примени пројектне Ређо концепције сведочи интервју који је вођен са оснивачем ове концепције, Малагуцијем, који се може наћи у литератури Едвардса и сарадника. (Edwards, Gardini and Forman, 1998). Пројекти или у оригиналу Пројетационе (Progettazione) у овој концепцији означавају отворени курикулум, курикулум у чијем се централном делу налази дете. Пројекти се не базирају на крутим распоредима, већ се развијају полако пратећи ритам деце. Деца су субјекти сопственог учења и развоја, а одрасли их охрабрују у њиховом раду на пројектима и ка решавању проблема који се јављају. Како то објашњава Валентин (Valentine, 2006), васпитач представља средство које може „позајмити“ помоћ, информацију и искуство када је то неопходно. Овај начин учења и подучавања се фокусира на узајамној сарадњи и веровању између деце и одраслих. Пројекти временски трају различито и завршавају се када деца и одрасли одлуче да пређу на нову тему.

У публикацији „Пројектни приступ учењу“ из 2017 године ауторке Ж.Крњаја и Д.Бренеселовић, пројектни приступ сагледавају као континуиран и флексибилан начин учења који је заснован на доброти, односима и делању. По њима пројектни приступ није синоним пројектном учењу, већ представља интегрисани оквир за примену различитих стратегија учења- учења кроз игру, учења кроз истраживање, учења кроз решавање проблема, ситуационог учења, искуственог учења, учења заснованог на имагинацији итд. Предности оваког приступа ауторке виде у следећем: дете у пројектном приступу учи кроз сарадњу са вршњацима и одраслима, има могућности да утиче на сопствено учење, као активни и компетентни учесник учи кроз учешће у локалној заједници и себе доживљава као вредног члана заједнице, има могућности да прави изборе у истраживању у односу на начин учешћа и изражавања, ужива у истраживању, има иницијативу и учење доживљава као смислен, стваралачки, сврсисходни процес...итд. (Krnjaja, Pavlović-Breneselović, 2017:8-9)..

4. УМЕТНОСТ У ПРОЈЕКАТНОМ ПРИСТУПУ

Образовање, без обзира на то како је устројено у разним културама, увек оставља траг у каснијем животу оних који су му изложени. Како наводи Брунер (Jerome Bruner), школе су одувек биле селективне у односу на то које функције ума треба неговати, односно које су базичне вредности и знања које треба да промовише (Bruner, 2000). Уметност као делатност, или као производ људске делатности, историјски гледано, кроз школске системе и програме васпитног рада се различито схватала и у складу са тим, садржаји уметности су у школским програмима заузимали више или мање простора.

Улога уметности у систему васпитања и образовања зависи од схватања шта су њена посебна својства, као и које су њене могућности и основне функције у процесу васпитања и образовања. Савремени приступи образовању кроз уметност руководе се идејама Рудолфа Арнхајма и Елиота Ајзнера, (Rudolf Arnhem, Elliot Eisner) који поред афективне димензије уметности, посебно истичу њен когнитивни и интегративни карактер. Исто тако, по њима, уметност осим емоционалних, имагинативних и комуникацијских способности, развија и процес сазнања и мишљења. Холистичка природа уметности, омогућава утицаје на све аспекте развоја деце (Хаџи-Јованчић, 2012).

У поменутом интервјуу о природи и примени пројектне Ређо концепције, а који се може наћи у литератури Едвардса и сарадника. (Edwards, Gardini and Forman, 1998), Малагуци истиче да симболички језик уметности и изражавање кроз уметност представљају део целовитог развоја деце. Уметност је важно средство комуникације и учења, покретач мишљења и сазнања. Уметнички медији представљају интегративни део симболичког изражавања које је присутно у свим сферама сазнања. Бонд (Bond, 2013), наводи неколико сугестија о томе шта би музички педагози могли да примене из Ређо Емилија пројекатског приступа.

1. Дечји напредак се константно прати и документује и то представља полазиште за планиране оквире музичких активности.

2. Мора се имати у виду флексибилност у планирању уопште и стално реаговати на децје импровизације и преференције.

3. Важно је подстицајно окружење са ресурсима за децје музицирање и експериментисање, као и охрабтивање различитих музичких покушаја.

4. Креирање заједнице оних који уче, стицање активног односа деце према процесу учења. Извесно је да интеграција музике (уметности) кроз пројекатски приступ, прати тенденције савремене прешколске педагогије која полази од органског јединства и међузависности телесног и духовног, наслеђеног и стеченог, емоционалног и социјалног, индивидуалног и друштвеног. У том смислу музика свим својим садржајима, у оној мери колико је то разумљиво деци, треба да прожима и повезује, врло често и оне (за око лаика) садржаје који су на први поглед сасвим удаљени и неповезани. Фрагментарна музичка искуства (што је било присутно у вртићкој пракси која је подразумевала одређене области- музичко извођење, слушање музике, децје музичко стваралаштво), бирана од стране васпитача, унапред планирана у виду програмских садржаја, не доприносе развоју, нити омогућавају детету да кроз сопствену и заједничку акцију са другима упозна и доживи свет музике као саставни део онога што је његов животни контекст и што је за њега смислено. Управо, доживљај свеопште повезаности и условљености животних садржаја, појава и процеса, могуће је пропратити кроз различите пројектне теме, а оне су ствар размене, праћења и дијалога између деце и васпитача. У супротном, знања удаљена од онога што је животни контекст детета се брже заборављају, па се самим тим смањује њихова употребљивост. Појединачна и уситњена знања, удаљена од стварности изазивају досаду и незаинтересованост код деце, јер проблеми и збивања са којима се свакодневно сусрећу остају ван онога што би доприносило примарној мотивацији деце за развој и учење. Исто тако класично планирање не одговара учењу деце у природним, спонтаним, истраживачким и ситуационим активностима, а меморисање садржаја постаје значајније од онога што је разумевање света и стицање компетенција за живот у садашњости. Занемарује се природна радозналост детета и капацитет чуђења, као и спремност детета да поставља хипотезе и долази до решења.

Уколико су деца млађа, утолико је мање оправдано уситњавање садржаја на начин како је то урађено у науци или у школи где постоје наставни предмети. Предшколској деци и њиховој природи одговара активно и истраживачко стицање искуства, кроз ситуације које су интегрисане у шире теме-пројекте. За другачије концепције васпитног рада, нема много логичког, психолошког, као ни научно-системског оправдања (Каменов, 2006).

У интегрисаном пројектном приступу, не треба одвајати ни један посебан аспект развоја, нити пак одвајати целину живота (музика као свакодневно искуство) од онога што треба да буде целина утицаја. Полази се од онога што је тоталитет личности, који се даље гради кроз избор, разраду и развијање различитих тема које омогућавају ангажовање свих потенцијала и типова способности.

5. УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Да ли ће, и у којој мери овакав приступ заживети у нашој педагошкој пракси, зависи од неколико фактора. У Републици Србији, постоји институционални оквир (Нове Основе програма „Године узлета“) који промовише пројекатски приступ који је схваћен као интегрисани оквир за примену различитих стратегија учења. Какве ће се варијанте овог приступа развијати, зависи од самих установа, њиховог опредељења да раде, истражују и уводе иновације сагласне са њиховим културним специфичностима. Исто тако, примена и квалитет оваквог приступа зависи од спремности и уверења васпитача, као и њихове компетентности да мењају стару и уводе нову рефлексивну праксу, кроз стални процес документовања и евалуације. Пројекатски приступ у васпитном раду то захтева.

КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Arijes, F. (1989). *Vekovi detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji detinjstva. *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Bender, V. (2020). *Projektno učenje*. Beograd: Clio.
- Bond, V. (2013). Fallow and Facilitale: What Music Educators Can Learn From the Reggio Emilia Approach. *General Music Today* 27(1), 24-28 <https://doi.org/10.1177%2F1048371313480798>, приступљено 02.7.2021 yllати.
- Bruner, Dž. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Eduka.
- Bronfrenbrener, U. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Edwards, C., Gardini, L., & Forman, G. (1998). *The hundred languages of children. The Reggio Emilia approach – Advanced reflection*. APC. London

- Ferrier, J. F. (1854). *Theory of Knowing and Being*, Edinburgh and London: Black wood and Sons.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for 21 century*. Now York: Basic Books.
- Juul, J. (2017). *Kompetentno dete*. Beograd: Laguna
- Katz, L., & Chard, S. (2000). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. APC. USA.
- Krnjaja, Ž., & Pavlović Breneselović, D. (2017). *Projektni pristup učenju*. Beograd: IPA
- Каменов, Е. (2006). *Васпитно-образовни рад у дејем вртићу*. Нови Сад: Драгон.
- Marjanović, A. (1971). Nauka i obrazovanje predškolskog deteta, u Petrov, N. i drugi (ured.). *Predškolsko dete*, br. IV (443-456).
- Основе програма предшколског васпитања и образовања- Године узлета (2018). <https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf> приступљено 25.7.2022 у 10 сати.
- Pavlović Breneselović, D., & Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop - Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, Beograd: IPA.
- Pijažе, Ž., & Inhelder, B. (1996). *Intelektualni razvoj deteta*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Valentine, M. (2006). *The Reggio Emilia approach to early years education*. Learning and Teaching Scotland
- Vigotski, L. S. (1996). *Istorija razvoja viših psihičkih funkcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Врањешевић, Ј., Калезић Вигњевић А., Златаровић, В., & сар. (2019). *Вртић као сигурно и подстицајно окружење за учење и развој деце*. Београд: Министарство просвете науке и технолошког развоја Републике Србије
- Хавелка, Н. (1998). Улога наставника и ученика у основној школи, у Вилотијевић, М. и Ђорђевић, Б. (уред.). *Наша основна школа будућности*, Београд: Учитељски факултет, (99-163).
- Хаци-Јованчић, Н. (2012). *Уметност у општем образовању: функције и приступи настави*. Београд: Учитељски факултет у Београду и Клет.