

УНИВЕРЗИТЕТ УМЕТНОСТИ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ МУЗИЧКЕ УМЕТНОСТИ

Мр Ведрана Марковић

РАЗВОЈ МОДЕЛА ПОЧЕТНЕ НАСТАВЕ
СОЛФЕЂА У РАДУ СА СЛЕПОМ
И СЛАБОВИДОМ ДЕЦОМ

Докторска дисертација

Ментор

Проф. др Ивана Дробни

Београд, 2014.

САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР.....	3
1. УВОД.....	9
2. БРИГА О ОСОБАМА ОШТЕЋЕНОГ ВИДА КРОЗ ИСТОРИЈУ.....	16
2.1. Третман особа оштећеног вида од старог века до савременог доба.....	16
2.2. Положај особа са инвалидитетом у Црној Гори од средњег века до краја Другог светског рата.....	32
2.3. Школовање и професионална рехабилитација слепих и слабовидих особа у Црној Гори после Другог светског рата.....	36
2.4. Интервју са проф. др Чедом Вељићем.....	50
2.5. Приказ истраживања о третману особа са посебним потребама у Црној Гори.....	56
3. РАЗВОЈ ДЕЦЕ СА ОШТЕЋЕЊЕМ ВИДА.....	62
3.1. Улога породице.....	62
3.2. Развојне карактеристике деце са оштећењима вида.....	73
3.2.1. Карактеристике слепе деце.....	77
3.2.2. Карактеристике слабовиде деце.....	84
3.3. Теорија ума.....	90
3.3.1. Развој теорије ума.....	91
3.3.2. Развој теорије ума код слепе и слабовиде деце.....	93
4. МУЗИЧКА НАСТАВА.....	99
4.1. Испитивање музичких способности слепе и слабовиде деце у Ресурсном центру за дјецу и младе „Подгорица“ у Подгорици.....	110
4.2. Развој писма за слепе.....	117
4.2.1. Брајево писмо.....	118
4.2.2. Музичка нотација на Брајевом писму.....	122
4.3. Музичко описмењавање.....	129
4.3.1. Програмски захтеви у почетној настави.....	132
4.3.2. Поставка основних тонова и почетак рада на мелодици и опажању.....	133

4.3.3. Почетна настава ритма	143
4.3.4. Рад на развијању музичке меморије.....	147
4.4. Ефекти почетне наставе	162
5. ИСПИТИВАЊЕ СТАВОВА МУЗИЧКИХ ПЕДАГОГА ПО ПИТАЊУ ИНКЛУЗИВНОГ МУЗИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА.....	167
5.1. Истраживање.....	167
5.1.1. Предмет истраживања	168
5.1.2. Циљеви и задаци истраживања.....	168
5.1.3. Хипотезе.....	169
5.1.4. Методологија	170
5.1.5. Узорак и варијабле истраживања	171
5.2. Анализа и интерпретација резултата	172
5.3. Закључак.....	196
5.4. Компетенције музичких педагога у раду са слепим и слабовидим ученицима.....	198
5.5. Инклузивно образовање	205
5.6. Утицај инклузивног музичког образовања на процес социјализације ученика оштећеног вида – студија случаја.....	215
6. ПРИКАЗ ИСКУСТАВА ЗЕМАЉА У ОКРУЖЕЊУ	221
6.1. образовање слепих у Србији.....	221
6.1.1. Музичко образовање у Школи за ученике оштећеног вида „Вељко Рамадановић“ у Земуну	225
6.2. образовање слепих у Хрватској.....	228
6.2.1. Музичко образовање у Центру за одгој и образовање „Винко Бек“ у Загребу.....	237
6.3. образовање слепих у Словенији	241
6.4. образовање слепих у Босни и Херцеговини	242
6.4. образовање слепих у Македонији	244
7. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА	246
Литература	252
Прилози	262

ПРЕДГОВОР

Сагледавајући актуелно стање у музичкој педагогији у Црној Гори, суочавамо се са чињеницом да је врло мали број деце са оштећењем вида укључен у процес стицања музичког образовања кроз редовно школовање у музичким школама.¹ Присуство једног студента са оштећењем вида на Музичкој академији на Цетињу, који представља усамљен случај од њеног оснивања 1980. године, заинтересовало нас је за рад са ученицима са визуелним оштећењима и подстакло да дубље истражимо специфичности везане за њихово музичко школовање.

Како је могуће да је занемарљиво мали број деце са визуелним хендикепом у Црној Гори заинтересован за музичко образовање? Реална је претпоставка да проценат музикалне следе и слабовиде деце одговара проценту музикалне деце у општој популацији. Зашто их је онда тако мало у музичким школама? Да ли је проблем у средини, која их не препознаје на време, или у педагозима који немају разумевања за специфичне образовне потребе следе и слабовиде деце?

У тражењу одговора на претходно постављена питања, истражене су специфичности везане за професионално музичко образовање деце оштећеног вида, са циљем дефинисања услова које је потребно обезбедити како би се повећала доступност музичког образовања музички надареној слепој и слабовидој деци. Притом је изабран такав приступ да се уз дефинисање поменутих специфичности такође укаже и на промене које је неопходно спровести у нашем музичком образовном систему и широј друштвеној заједници. Осим уско стручног проблема дефинисаног у самом наслову, предмет овог рада је и указивање на чињеницу да је једини прихватљив облик музичког образовања за децу оштећеног вида инклузивни модел школовања. У раду ћемо покушати да укажемо на значај инклузивног образовања, његове предности и утицај на образовање, али и социјализацију ученика са визуелним хендикепом.

Рад на овој дисертацији захтевао је мултидисциплинарни приступ, који је у себи повезао и објединио знања из различитих научних области, као што су дефектологија,

¹ У Умјетничкој школи за музику и балет „Васа Павић“ у Подгорици у школској 2008/09. години школовала су се само два ученика са оштећењем вида. У школи за основно и средње музичко образовање „Вида Матјан“ у Котору школовала се једна слабовида ученица, док је један слабовиди ученик стекао средње музичко образовање, смер гитара, али није наставио образовање на некој музичкој високошколској установи јер је уписао правни факултет.

тифлологија, педагогија, психологија и методика наставе солфеђа, а са циљем да се са аспекта различитих научних и посебно педагошких сазнања расветли музичко образовање слепих и слабовидих особа и предложи конкретна решења везана за одговарајуће моделе почетне наставе солфеђа у раду са слепим и слабовидим ученицима. Додатни подстицај представљала је чињеница да смо суочени са недостатком стручне литературе која третира музичко образовање деце са оштећењем вида² и генералном незаинтересованошћу стручњака из области музичке педагогије за бављење овом проблематиком. Ова ситуација се донекле може објаснити чињеницом да се проблемима образовања и васпитања слепих и слабовидих иначе баве дефектолози, односно тифлолози – стручњаци без професионалног музичког образовања, док, са друге стране, музички педагози ретко имају било каква знања и информације из области дефектологије. У том контексту, истраживање је било вођено у правцу повезивања сазнања из области дефектологије и музичке педагогије у оној мери која је потребна да музички педагози могу разумети специфичне потребе ученика са оштећењем вида, те успешно одговорити захтевима њиховог обучавања и музичког образовања.

Реализација ове студије одвијала се у два правца која су се међусобно преплитала и надовезивала: теоријски и емпиријски. У оквиру теоријског дела истраживања проучена је научна и стручна литература из области солфеђа, методике наставе солфеђа, педагогије, тифлопедагогије и психологије, уз неопходни аналитичко-компаративни приступ. Емпиријски део обухватио је два важна истраживања. Прво истраживање је везано за испитивање музикалности деце са оштећењем вида, са циљем да покаже колико деце међу наведеном популацијом поседује музичке способности и склоности за професионално бављење музиком. Друго истраживање је обухватило музичке педагоге и има за циљ да покаже какво је њихово искуство у раду са ученицима оштећеног вида, какве ставове имају у погледу инклузивног музичког образовања, као и да ли сматрају да су довољно оспособљени за рад са овом популацијом.

² На Факултету музичке уметности у Београду је, од како постоји пракса израде дипломских радова из предмета Методика наставе солфеђа на Катедри за општу музичку педагогију, а према подацима које је прикупила и објавила у *Зборнику радова петог педагошког форума* Јелена Петровић, само један студент дипломирао са темом која се бави проблематиком рада са децом оштећеног вида. Рад под називом *Музичко образовање слепе деце у специјалним школама за слепо децу* одбранио је 1975. године Миленко Карастанковић, такође слеп и у то време наставник у Школи за слепо у Зрењанину. Ментор овог рада била је проф. Мирослава Васиљевић-Дробни.

Најважнији сегмент емпиријског дела истраживања представља, по нашем мишљењу, практични рад са слепом и слабовидом децом, где ћемо неексперименталним емпиријским проучавањем и методом моделовања потврдити или одбацити полазну хипотезу – да је могуће одговарајућим, специјализованим, добро осмишљеним, испланираним и прилагођеним методским поступцима пренети слепој и слабовидој деци почетна знања из предмета солфеђо, музички их описменити и тиме омогућити стицање професионалног музичког образовања.

Циљ дисертације *Развој модела почетне наставе солфеђа у раду са слепом и слабовидом децом* јесте дефинисање методских поступака и решења која ће водити ка реконцептуализацији постојећих модела образовања и инклузији слепе и слабовиде деце у професионално музичко образовање, уз обезбеђивање квалитета и несметаног наставног процеса за све остале ученике. Један од циљева јесте и пружање путоказа ка начинима смањивања постојећих баријера између хендикепираних особа и опште популације, како би се њиховим укључивањем у савремени концепт музичког образовања створили услови за остваривање њихове индивидуализације, интегритета и социјализације. У условима савремене друштвене стварности активно бављење музиком доприноси развоју аутономије личности и њеном поштовању, подстиче код деце свесну активност, доприноси осећању припадности групи, доводи до социјалне ангажованости, па самим тим и социјалне компетенције, развија кооперативност и спремност за дијалог.

У уводном делу излагања било је неопходно приказати и појаснити најважније појмове из области тифлологије, тифлопедагогије и методике рада са особама оштећеног вида, чије је разумевање потребно свима који се у свом професионалном раду срећу са особама оштећеног вида, при чему је присутно настојање да се одабрани појмови прикажу на начин разумљив у првом реду музичким педагозима који немају никакво искуство у раду са ученицима са оштећењем вида, односно немају предзнање из области дефектологије, конкретно тифлопедагогије.

У другом делу рада дат је историјски преглед третмана особа са оштећењем вида од најстаријих времена до савременог доба. У оквиру овог поглавља било је неопходно пружити слику односа друштва према визуелно хендикепираним особама у различитим историјским раздобљима и у различитим друштвеним уређењима. Посебно је истакнут историјски приказ односа према овој популацији у Црној Гори и расветљен однос према особама са оштећењем вида у савременом тренутку.

Трећи део обрађује чиниоце који утичу на развој и образовање особа са оштећењем вида. Као посебно значајан фактор издвојен је утицај породице, где смо покушали да покажемо на који начин ставови који владају унутар породице и њен однос према хендикепу утичу на развој детета са оштећењем вида, његову већу или мању успешност у савладавању свакодневних животних тешкоћа, али и да расветлимо аспекте позитивног или негативног утицаја породице када су у питању школска постигнућа. Истакнуте су развојне карактеристике деце оштећеног вида, које треба да буду познате музичком педагогу који има слепог или слабовидог ученика, како би на одговарајући начин могао искористити и развијати његове очуване потенцијале. Такође, у складу са најновијим закључцима истраживања у области неурологије и психологије, растумачени су постулати теорије ума када је реч о деци са оштећењем вида и њен утицај на процес стицања музичког образовања.

Централни, четврти део рада бави се музичком наставом слепих и слабовидих ученика. На почетку овог поглавља дат је осврт на почетке музичког образовања слепих и слабовидих особа у Црној Гори, уз указивање на значајне музичке педагоге и анализу наставних садржаја предвиђених програмом које су савлађавали ученици са визуелним оштећењима. Током овог истраживања и бављења темом везаном за музичко образовање слепе и слабовиде деце, предмет интересовања била су музикална слепа и слабовида деца која из различитих разлога нису имала могућност да стичу музичко образовање редовним школовањем у музичким школама. Да би било несумњиво утврђено у којој мери ученици са оштећењем вида поседују музичке способности потребне за стицање музичког образовања, у Ресурсном центру за дјецу и младе „Подгорица“ у Подгорици³ спроведено је испитивање музичких способности слепих и слабовидих ученика свих узраста, са циљем да извештај број оних са музичким способностима буде препознат и усмерен ка бављењу музиком и стицању музичког образовања.

Будући да основу сваке музичке наставе чини музичка писменост, посебан део овог поглавља бави се Брајевом музичком нотацијом, уз указивање на чињеницу да се процес професионалног музичког образовања ове популације не може замислити без потпуне описмењености на Брајевом музичком писму. Затим је указано на који начин треба да тече музичко описмењавање и развој музичке писмености, и

³ Претходни назив ове установе је био Завод за школовање и професионалну рехабилитацију инвалидне дјеце и омладине у Подгорици, а садашњи назив носи од 2012. године.

предложени су основни принципи рада са слепим и слабовидим ученицима у области мелодике, ритма и развоја музичке меморије.

Како се током истраживања издвојио закључак да један од значајнијих фактора у процесу стицања музичког образовања слепих и слабовидих ученика представљају музички педагози, било је потребно истражити њихове ставове о професионалном музичком образовању ученика са оштећењем вида, практичном раду у музичким школама, као и о сопственој оспособљености и стручности која је потребна за рад са овом специфичном популацијом. У том смислу је спроведено истраживање којим је обухваћен велики број наставника запослених у основним и средњим музичким школама у Црној Гори. Организација, ток и резултати истраживања, који су значајан показатељ актуелног стања у музичкој педагогији и смерница шта треба мењати како би се број ученика са оштећењем вида у нашим музичким школама повећао, представљени су у петом поглављу. У складу са научном и стручном литературом, а поткрепљено личним искуствима стеченим у раду са ученицима оштећеног вида, било је потребно и важно одредити компетенције музичких педагога потребне за рад са слепим и слабовидим ученицима. С обзиром на залагање за инклузивно музичко образовање као једини прихватљив облик музичког образовања ученика са оштећењем вида, објашњени су основни принципи инклузивног образовања, с посебним нагласком на услове које треба обезбедити у музичкој школи у којој се школује ученик са оштећењем вида. У овом поглављу такође су приказани резултати студије случаја, чији је циљ указивање на утицај инклузивног музичког образовања на социјализацију ученика са оштећењем вида.

С обзиром на непостојање дуже традиције у области музичког образовања слепих и слабовидих ученика у Црној Гори, приликом почетног осмишљавања ове дисертације била је присутна идеја да се посебно истраже искуства и достигнућа наставне праксе везане за музичку педагогију слепих и слабовидих ученика у иностранству, што је у образложењу теме и наведено. Међутим, у самом почетку реализације ове идеје појавили су се бројни проблеми, везани како за комуникацију са колегама у иностранству, тако и за практичну доступност наставних планова који се у појединим институцијама користе. Како због професионалних обавеза није постојала могућност личне посете одређеним иностраним институцијама, као ни могућност прикупљања жељених података на лицу места, одлучено је да се спроведе истраживање искуства и праксе у непосредном окружењу, у срединама које имају

вишедеценијско искуство у овој области музичке педагогије. Зато је у шестом делу рада дат историјски приказ музичког образовања особа са оштећеним видом и начин рада у савременом тренутку у школи за слепе и слабовиде ученике „Вељко Рамадановић“ у Земуну и у Центру за одгој и васпитање „Винко Бек“ у Загребу, са циљем истицања њихових позитивних искустава и преношења у нашу средину. Такође је начињен осврт на образовање и васпитање особа оштећеног вида у Словенији, Босни и Херцеговини и Македонији.

У завршним разматрањима сублимирани су закључци из појединих области и поглавља, и истакнуте даље смернице развоја музичке педагогије слепих и слабовидих у Црној Гори. Предложена решења треба да послуже као путоказ музичким педагозима који се у свом раду сусрећу са слепим или слабовидим ученицима, али и широј друштвеној заједници како се треба односити према ученицима са посебним образовним потребама.

Посебну захвалност у смислу и помоћи при реализацији овог рада дугујемо Ресурсном центру за дјецу и младе „Подгорица“ у Подгорици, који је не само омогућио да се у њиховој установи спроведе истраживање и практична настава већ је понудио и приступ библиотеци и архивској грађи.

На крају, велику захвалност желим да искажем свом ментору професору др Ивани Дробни, на несебичној помоћи, подршци и енергији којом ме је водила приликом израде овог рада.

1. УВОД

Тифлологија⁴ је специфична научна дисциплина у области дефектологије, која проучава законитости развоја и рехабилитације слепих и слабовидих особа. Многобројна истраживања из области медицине, офталмологије, психологије, педагогије, дидактике, социологије и других наука омогућила су стварање великог фонда специфичних знања, чији је развојни пут водио ка специјалној педагогији, специјалној дидактици и педагогији. У том контексту, у другој половини 18. века као самосталне науке конституишу се педагогија слепих и слабовидих, тифлометодика и оптометрија. Средином 20. века постављају се основи теорије дефектологије, односно рехабилитационих наука, а са њима и тифлологија. Због својих посебних циљева и задатака, као и нових сазнања која се свакодневно повећавају, тифлологија данас представља сложена научну дисциплину. Она у себи повезује знања из области превенције, хабилитације, рехабилитације и социјалне интеграције особа са оштећењем вида. Већа тифлологије и њених дисциплина са другим наукама није само интеграциона, већ трансдисциплинарна. Резултати дефектолошких, конкретно тифлолошких истраживања, имају широку применљивост у другим наукама, чиме се остварује активна интеракција тифлологије са различитим научним дисциплинама.

Основна знања из тифлологије су потребна свим лицима која су у контакту са слепим или слабовидим особама, а у нашем случају музичким педагозима који се у свом професионалном раду срећу са ученицима са визуелним хендикепом. Због тога ћемо у овом делу излагања издвојити и појаснити основне тифлолошке појмове, чије разумевање треба да олакша педагошки рад и помогне у формирању јасније представе о специфичностима рада са децом оштећеног вида.

Своју теорију тифлологија заснива на основама научних дисциплина које се баве биолошким, социолошким и психолошким законитостима човековог развоја. Повезана је са дефектологијом, педагогијом слепих и слабовидих, психологијом слепих и слабовидих, офталмологијом, општом педагогијом са дидактиком, педагошком и развојном психологијом, филозофијом, историјом и кибернетиком, као и другим на-

⁴ Тифлологија – грч. τυφλός (τυφλόω), слеп; λόγος (λόγος), наука.

укама од значаја за развој тифлолошке теорије и праксе, а њени основних циљеви и задаци су:

- „Проучавање карактеристика лица са визуелним хендикепом;
- експликација типологије поремећаја функције вида;
- проучавање путева и услова компензације;
- корекције и рехабилитације поремећених и недовољно развијених функција вида;
- истраживање услова за правилан развој слепих и слабовидих лица“ (Dikić, 1997, 12).

Васпитно-образовни и едукативни сегмент рехабилитације слепих и слабовидих особа, чију основу чини тифлопедагогија, пружа велике могућности у оквиру рехабилитације као целине. Тако се снажно развијају нове научне дисциплине: педагошка корекција, корективна педагогија, педагогија лечења, тифлодидактика, методика васпитног рада са слепим особама, методика васпитног рада са слабовидим особама, програм и методе рада са слепим особама, методика почетне (разредне) наставе са слепом и слабовидом децом, методика едукације касније ослепелих лица, методика едукационо-рехабилитационог рада са одраслим особама оштећеног вида и друге.

Слепоћа и слабовидост нису једнако дефинисане и класификоване у свим земљама света. Због различитог дефинисања ових категорија ометености, у пракси долази до извесног размимоилажења када је у питању прецизирање броја слепих и слабовидих особа. Да би се правилно третирао визуелни хендикеп, Светска здравствена организација (World Health Organization – WHO) утврдила је дефиницију слабовидости и слепоће,⁵ која је усвојена у свету и код нас. Према овој дефиницији, слепим се сматра лице које на бољем оку са корекцијом има оштрину вида 0,05 или мање, као и лице са централним сужењем видног поља мањим од 10°, под условом да је губитак дефинитиван и да се медикаментима или хируршким лечењем не може поправити. По истој дефиницији, слабовидим се сматра лице које на бољем оку са корекцијом има оштрину вида између 0,05 и 0,3, под условом да је смањење видне способности дефинитивно.⁶

⁵ Светска здравствена организација (WHO): *Класификација болести (болести ока и припојака ока)*, Женева, 2003. (Golubović и сар., 2005, 75).

⁶ Да би један предмет или тачку могли јасно, оштро да видимо, њихов лик мора да се створи на мрежњачи, и то на делу који се назива фовеја. Овакав вид зове се централни. Нормална оштрина вида је 1,0 и представља способност ока да разликије две светле тачке под углом гледања који износи један минут. Оштрина вида се одређује уз помоћ специјалних таблица, оптогипа и других средстава (Dikić, 1997).

Оштећења вида могу бити урођеног и стеченог карактера, односно могу се јавити у пренаталном, наталном и постнаталном периоду. Визуелни поремећаји који се јављају у пренаталном периоду најчешће су урођени. Узроци слепоће у наталном и постнаталном периоду могу бити токсичног, инфективног и трауматског порекла. Поред наведених узрока, слепоћа или слабовидост могу бити изазвани и различитим имунолошким реакцијама, потхрањеношћу или дегенеративним болестима.

Према времену настанка, слепоћа и слабовидост се класификују у више категорија. У том смислу могу бити „настале од рођења, у раном детињству, у школском и адолесцентском добу, затим у зрелом добу и у старости“ (Антић, 2008, 71).

Према степену оштећања вида, прихваћена је следећа подела у пет категорија:

1. „слабовиде особе чија је коригована оштрина вида на бољем оку између 0,3 и 0,1;
2. слабовиде особе чија је коригована оштрина вида на бољем оку 0,1 до 0,05;
3. слепа лица чија је коригована оштрина вида на бољем оку 0,05 до 0,02, односно чије је видно поље, без обзира на оштрину вида, централно сужено на 5° до 10° ;
4. слепе особе чија је коригована оштрина вида на бољем оку између 0,02 и осећаја светлости, односно чије је видно поље, без обзира на оштрину вида, централно сужено на мање од 5° ;
5. слепа лица без видне функције, односно без способности перцепције светлости (amaurosis)“ (Dikić, 1997, 15).

Према подацима Светске здравствене организације, данас у свету живи око десет милиона апсолутно слепих особа. Александар Миљковић указује на то да су, такође према подацима Светске здравствене организације, од укупног броја деце узраста од 0 до 18 година 0,02% слепа, а 0,2% слабовида деца (Miljković, 1982). У Црној Гори не постоји јединствена евиденција, нити регистар о броју слепих и слабовидих особа. Према подацима који су у септембру 2013. године добијени у Савезу слијепих Црне Горе, 1038 особа са оштећењем вида је учлањено у овај савез. Ипак, треба имати на уму чињеницу да нису све слепе и слабовиде особе у Црној Гори чланови Савеза слијепих, као и чињеницу да поједине локалне организације не ажурирају редовно податке, па овај број треба узети са извесном резервом. Одређена слика о броју ове популације може се извести из пописа становништва које

је МОНСТАТ⁷ спровео у 2011. години. Међутим, због питања које није било довољно прецизно формулисано⁸ број особа који се изјаснио да има визуелни хендикеп ни приближно није у складу са подацима којима располаже Савез слијепих Црне Горе. Нажалост, не постоји ни тачна медицинска евиденција.

Међутим, није довољно дефинисати појам практичног слепила и слабовидости само са медицинског аспекта. Неки аутори сматрају да би основни критеријум по коме се дефинише визуелни хендикеп детета требало да буде начин на који дете стиче сазнање: путем додира, аудитивно или визуелно (Ličina, 1967). У пракси је, поготово у музичкој педагогији, много прихватљивија педагошка дефиниција коју формулише Зовко, а према којој „слабовидим сматрамо децу и омладину која под нормалним условима у редовној школи, искључиво због ограничења вида и његових последица, не могу нормално да напредују у усвајању знања, вештина и навика и да се нормално развијају“ (Zovko, 1966, 115).

Када се говори о карактеристикама деце са визуелним хендикепом, треба знати да се она развијају као и деца опште популације, али са одређеним специфичностима. У складу са тим, циљеви васпитно-образовног процеса су исти као и код деце без оштећеног вида. Могу се појавити извесна одступања, условљена оштећењем вида, која се огледају пре свега кроз изражену и специфичну потребу за заштитом. Слепо и слабовидо дете често може испољавати пасивност, мању покретљивост, незаинтересованост, а све проузроковано немогућношћу да се визуелно прати понашање других људи. Због свега наведеног потребан је специјални третман, али спроведен тако да деца оштећеног вида буду што мање изолована од деце здравог вида. Посебан циљ васпитно-образовног рада са слепим или слабовидим ученицима јесте ублажавање последица које настају због оштећеног чула вида.

Специјална педагогија слепих и слабовидих је педагошка дисциплина која представља саставни део опште педагогије. Њене методе, средства, принципи, циљеви и организација васпитања и образовања прилагођени су слепим и слабовидим лицима са циљем да, колико је више могуће, доведу до превазилажења сметњи које проистичу од визуелног хендикепа. Угрожена подручја развоја слабовиде деце која мора познавати сваки, па и музички педагог, јесу: слаба визуелна перцепција, развој перцепције путем осталих чула, ослабљен моторни развој, неусклађеност перцепције и моторике,

⁷ МОНСТАТ – Завод за статистику Црне Горе.

⁸ Питање је третирано визуелне проблеме становништва, па је тако и особа која користи наочаре за читање могла да се изјасни као особа са визуелним тешкоћама.

тешкоће у социјалним вештинама, као и тешкоће у говору и комуникацији (Tobin, 1980). Угрожена подручја развоја слепе деце су иста као и код слабовиде деце, с тим што су слепа деца у немогућности да опажају фацијалну експресију других особа, што отежава вербалну комуникацију. Визуелна имитација, иначе врло важна за усвајање навика, у овом случају у потпуности изостаје, што битно утиче на држање тела, координацију покрета, сиромашне и неприкладне гестове. Релације, односи у простору, величине и облици предмета – за слепо дете су апстрактне категорије.

Да би се организовала програмирана настава са слабовидом, односно слепом децом, потребно је изградити и применити адекватна наставна средства. Дидактичка средства и учила за рад се морају посебно прилагодити слабовидој деци. Важно место и значајну улогу има уџбеник. Под техничком адаптацијом уџбеника за слабовиде ученике подразумева се прештампавање одобрених уџбеника тако што се графичко-ликовни прилози прилагођавају перцептивним могућностима слабовидог детета,⁹ док се уџбеници за слепе ученике израђују на Брајевом писму.

Радне површине у учионици у којој бораве слабовиди ученици не смеју бити глатке и не треба да рефлектују светлост. Мора се водити рачуна о правилној осветљености радног места, која је у вези са врстом и степеном оштећења вида. Потребне су посебно дизајниране клупе, чија горња плоча може да се помера и подешава у положај који најбоље одговара сваком поједином ученику.

Од наставних метода које се примењују у раду са ученицима са визуелним хендикепом, посебно место и значај припада демонстративно-илустративној методи. Дијалошку и монолошку методу потребно је стално обогаћивати квалитетним, конкретизованим описима и објашњењима. Од наставних принципа, ма како то парадоксално деловало, треба нагласити принцип очигледности, активности и посебно индивидуализације. У последње време све се више говори о значају принципа економичности и рационализације. Организовање овакве наставе од стране музичког педагога омогућава бољи развој опажања, мишљења, памћења и других когнитивних функција ученика са визуелним оштећењима.

Савремена настава са слепом и слабовидом децом не може се замислити без електронских помагала за слепе и слабовиде. Због тога сваки музички педагог који

⁹ Уџбеници за слабовиде ученике израђују се у колор техници, са ограниченим бројем детаља и јаким контрастом између фигуре и позадине од 60 до 100%; хартија треба да буде формата Бе-5, Це-5, без сјаја – мат, како би се избегла рефлексија која отежава визуелно опажање; боја папира треба да омогући потребан контраст између фигуре и позадине.

ради са дететом које има визуелно оштећење треба да познаје могућности које пружају савремена електронска помагала. Увођење рачунара у педагошки рад и у професионално музичко образовање слепе и слабовиде деце има вишеструки значај. Првенствени циљ јесте оспособљавање деце оштећеног вида да се, путем стручно вођене наставе, припреме за коришћење савремених техничких средстава, ради што лакшег укључивања у савремене друштвене токове. Познавање рада на рачунару и свих могућности које такво знање пружа олакшаће комуникацију слепој и слабовидој деци и допринети њиховој бољој информисаности.

Постоје два начина прилагођавања рачунара и такозваног стандардног излаза¹⁰ за слепе особе:

- Брајев ред – специјални додаток који кориснику омогућава да Брајевим писмом чита по реду направљеном од Брајеве ћелије по један ред на монитору. Али док особа са здравим видом може видети на екрану одједном целу страницу текста, слепа особа на Брајевом ретку добија само један његов ред. Када се прочита један ред текста, прелази се на следећи, и тако до краја странице или књиге.
- Звучни излаз – даје говорне информације о садржају који се налази на екрану, на језику корисника. То је спољашњи уређај, прикључен на рачунар, који помоћу програма Screen Reader озвучава текст који се налази на екрану.

Посебно дизајниран штампач – embroser – намењен је штампању материјала на Брајевом писму. Особама са оштећењем вида веома је драгоцен и FineReader – OCR softver (Optical Character Recognition), за претварање скенираних папирних докумената, PDF-ова и дигиталних фотографија у изменљиве и претраживе електронске фајлове. FineReader скенирани документ (или књигу) претвара у рачунарски читљив текст који може да се сними (сачува), уз помоћ читача екрана и синтетизатора говора (претвори у глас), или уз помоћ читача екрана и Брајевог реда – дисплеја који текст претвара у Брајево писмо. Нажалост, поменуте додатне компоненте за рачунар прилично су скупе и то је главни разлог због чега су недоступне већини слепих особа.

Наставник који обучава ученика са визуелним хендикепом мора бити свестан великог значаја и важне улоге коју у процесу стицања знања има аудитивна перцеп-

¹⁰ Стандардни излаз је један од три главна дела рачунара. Чини га екран монитора или дисплеј. Излаз омогућава претварање резултата обраде података у електрични сигнал, помоћу Д/А конвектора, у скуп разумљивих знакова приказаних на екрану монитора.

ција. Она омогућава на првом месту учење и развој говора, као и стицање искустава из различитих области. У настави музике, аудитивна перцепција је неопходан предуслов који омогућава препознавање тонских висина, њихових међусобних односа, вокално и инструментално репродуковање, као и контролу репродуковања. За стручњака је важно да зна на чему се заснива посебност специјалне педагогије, у каквој су вези поједини елементи дечјег развоја са елементима специјалне педагогије, као и да ученик са оштећењем вида може постићи све што и ученик типичног развоја, али на други начин, другачијим путем и уз помоћ другачијих наставних средстава. Како би могао адекватно развијати музичке способности ученика са визуелним оштећењем, музички педагог мора бити упознат са његовим моторичким способностима.¹¹ Важно је поменути и сиромашну фацијалну експресију, која се најчешће огледа у укоченом осмеху и гримасама које нису примерене ситуацији, а која може изазвати погрешан утисак код неискусног или недовољно информисаног наставника. Такође, музички педагог мора бити упознат са проценом визуелних и других способности детета са визуелним хендикепом од стране стручњака, како би у наставном раду могао применити адекватан педагошки приступ, у коме ће доминантну улогу имати принцип индивидуализације.

Елементарно познавање основних појмова из области тифлологије, као и сродних научних дисциплина, омогућиће музичком педагогу пре свега успешније разумевање специфичних карактеристика и потреба слепог или слабовидог ученика, што води ка успешнијем наставном процесу, чији је циљ развијање музичких способности детета са визуелним хендикепом и стицање професионалног музичког образовања.

Како бисмо што боље разумели специфичне карактеристике и потребе особа са оштећеним видом, потребно је да сагледамо однос друштва према слепим и слабовидим особама у различитим историјским раздобљима. Због тога ћемо у наставку излагања пажњу посветити историјском прегледу односа друштва према особама оштећеног вида и облицима друштвене бриге о таквим особама.

¹¹ У раду са слепом и слабовидом децом сваки педагог, па и музички, сусрешће се са појавом стереотипних покрета, који су у литератури познати као блиндизми. Они се манифестују кроз притискање очних јабучица прстима, махање рукама испред очију, цупкање, љуљање и поскакивање у месту. Истраживања показују да се проценат деце основношколског узраста са блиндизмима значајно повећава са повећањем степена оштећења вида (Jablan, 1997).

2. БРИГА О ОСОБАМА ОШТЕЋЕНОГ ВИДА КРОЗ ИСТОРИЈУ

У различитим историјским периодима и различитим облицима друштвених уређења битно се разликовао однос према хендикепиранима, конкретно према слепим и слабовидим особама. Начин на који су такве особе биле прихватане или неприхватане у друштву, њихов социјални положај и улога у друштвеним односима мењали су се кроз историју. Већина истраживача, када је реч о третману хендикепираних особа, издваја три главна периода. За први је карактеристично примитивно схватање, које најчешће резултира убиством хендикепираног детета. Други период је период азила, у коме се истиче сегрегација¹² као основни однос друштва према хендикепиранима (Дамјановић, 2006). Последњи, трећи период обележен је социјалном интеграцијом, односно покушајем да се хендикепиране особе укључе у све друштвене активности заједно са неометеним особама. Разматрајући специјалне проблеме дефектологије везане за рад се слепом децом, Виготски (Выгóтский, Лев Семёнович)¹³ у својој књизи *Основи дефектологије* први период означава као мистичан, други период као наивно-биолошки, а трећи, савремен, као научни или социјално-психолошки.

2.1. ТРЕТМАН ОСОБА ОШТЕЋЕНОГ ВИДА ОД СТАРОГ ВЕКА ДО САВРЕМЕНОГ ДОБА

Старе културе припадају такозваном периоду примитивног схватања хендикепираности. У античкој Грчкој и Риму дефектне особе су сматране недостојним живота, теретом за друге, и као такве обично су напуштане, или убијане (Роровић, 1991). О томе постоје бројна сведочанства у античком законодавству и записима историчара. Римски *Законик дванаест таблица* (или *Законик дванаест плоча*), који је представљао основу правног система, бележи право оца да одлучује о судбини

¹² Одвајање или издвајање једне или више категорија популације (деца ометена у развоју, расна припадност и слично) у посебне школе, одељења; одвајања у географском смислу (посебни квартави за становање, у гетоима и слично); пружање посебних олакшица за поједину групу корисника услуга (позоришта, ресторани, спортски терени, железница, црква и слично) (Дамјановић, 2006, 272).

¹³ Лав Виготски (1896–1934), руски научник, један од пионира психологије. Остварио је значајне радове на пољу развојне психологије, психологије уметности, филозофије науке, методологије психолошких истраживања, људског учења и развоја, и слично.

свог дефектног детета (Romas, 1994).¹⁴ У цивилизацијама Атине и Спарте хендикепирана деца су била убијана. Херодот (Ἡρόδοτος Ἀλικαρνασσεύς) и Демокрит (Δημόκριτος)¹⁵ сматрали су да је убијање слепих и других за рад неспособних – право сваке заједнице. Овакав став су оправдавали Платон (Πλάτων), Аристотел (Αριστοτέλης) и Сенека (Lucius Annaeus Seneca), будући да у друштву које је тежило идеалу физичке и духовне лепоте дефектни људи нису могли пронаћи своје место. И у египатским изворима могу се наћи подаци који говоре о нехуманом односу према особама са инвалидитетом, где су осим инвалидне деце убијана чак и остарела и онемоћала лица.

Слепа деца код којих хендикеп није примећен одмах по рођењу или код којих је слепило наступило нешто касније, остављана су да се сама сналазе. Нису имала заштиту од стране државе, а ставови филозофије и религије нису према њима подстицали хумане односе. Дечаци су се најчешће бавили просјачењем, или су продавани као робови на галијама, док су девојчице најчешће биле принуђене да се баве проституцијом.

Захваљујући свом богатству, слепи људи из имућнијих породица имали су савим другачији друштвени положај. Било им је омогућено да стекну образовање, па су углавном постајали учитељи и били поштовани и цењени. У античком друштву било је прослављених слепих музичара, учењака и песника,¹⁶ али они нису имали никакав утицај на побољшање положаја и статуса слепих особа у античком периоду.

Упоредо са оваквим односом, слепим људима приписиване су натприродне моћи – сматрани су видовитима, окренутим ка духовном свету, и на њих се гледало са сујевјерним поштовањем. Такво схватање о слепом човеку огледа се и у легендама, бајкама и пословицама. Ванечек (Wanecsek, Otto),¹⁷ који је проучавао ликове слепих у сагама, бајкама и легендама, открио је да се у народном стваралаштву слеп човек

¹⁴ *Законик дванаест таблица* (лат. *Leges duodecim tabularum*) прва је и најважнија кодификација Римског грађанског права. Његов изворни текст није сачуван, а формулације одредаба познајемо из цитата античких писаца, од којих је најпознатији Тит Ливије (Titus Livius). Овај *Законик* дефинише појам очинске власти – *patria potestas*, као доживотну и у најстарије време неограничену власт кућног старешине – *pater familias* – над особама и породичном имовином. Између осталих права, *pater familias* је имао право *ius vitae ac necis* – одлучивао је о животу и смрти, било кроз кажњавање или убијање своје деце. *Pater familias* је ово право изгубио у доба владавине цара Јустинијана (Romas, 1994).

¹⁵ Постоји предање да је Демокрит сам себи одузео вид, како би се потпуно предао филозофији. Виготски примећује да само постојање оваквог предања, које се никоме није чинило недостојним, говори о таквом гледању на слепило према коме се филозофски дар могао повећати губитком вида.

¹⁶ Чувени антички песник Хомер (Ὅμηρος), творац епова *Илијада* и *Одисеја*, био је слеп. У Плутарховом (Λούκιος Μέλτριος Πλούταρχος) *Есеју о музици* (Περὶ μουσικῆς) помиње се еп *Титаномахија* (Τιτανομαχία), који се приписује слепом трачком песнику Тамирису (Θάμιρις).

¹⁷ Ото Ванечек, аустријски тифлопедагог, заступао је идеју обавезног увођења језика есперанто у аустријске школе за слепе (Vigotski, 1996).

приказује као човек са пробуђеним унутрашњим видом, обдарен духовним знањима каква остали људи не познају.

За разлику од Европе, где су хендикепирани били сурово одбацивани, филозофија и религија источних земаља имале су знатно блажи став, који је био прожет духом толеранције. Будисти су подучавали вернике да саосећају са физички онеспособљеним и несрећним људима. У Индији је већ у 3. веку пре наше ере Ашока Велики (Ashoka Maurya, अशोक मौर्य) градио болнице на 'општи терет' и поручивао људима да буду толерантни према сиромашнима и физички неспособним људима.

Појава монотеистичких религија, хришћанства и ислама, доноси, између осталих, и промене у односу према хендикепираним особама. Ову фазу Ловенфелд (Lowenfeld, Berthold) назива 'фазом сегрегације' (Lowenfeld, 1975). У разним хришћанским заједницама хендикепирани су сматрани штићеницима. Била им је пружана одређена материјална помоћ и нега. Постепено, неке цркве постају прави азили за хендикепиране. Азили за све врсте хендикепа, под називом ксенодохије, свој настаanak дугују Светом Василију Кесаријском, код нас познатијем под именом Василије Велики (Βασίλειος Καισαρείας), који је око 369. године основао једну такву установу. У Кападокији је још у 4. веку постојало склониште за слепе, док је у 5. веку такво склониште основано и у Јерусалиму.

У 9. веку четири слична склоништа је основао Вилијам Освајач (William the Conqueror, Guillaume le Conquérant) у Француској. Једну од најстаријих институција за хендикепиране особе Дом и конгрегација три стотине (*Quinze-Vingts*) ставио је 1250. године под своју заштиту француски краљ Луј IX (Louis IX, Saint Louis), док је у Лондону 1330. године био основан самостални азил *Elsing-hospital*, намењен првенствено слепима. Сличне институције постојале су и у Немачкој, Италији и Шпанији. У њима су слепе особе биле укључене у обављање једноставнијих, безначајних и свакодневних послова унутар заједнице. Из оваквог односа према особама са оштећењем вида може се закључити да је једина улога институција за смештај слепих била брига о њима, док очигледно оне нису имале никакву педагошку улогу.

У старом и средњем веку однос према особама са визуелним хендикепом може се и данас сагледати кроз легенде, бајке и пословице везане за слепило,¹⁸ на које се, из сујевеља, гледало са поштовањем. У том дугом временском раздобљу формирају се према слепоћи и слепима два става, која, иако међусобно у супротности,

¹⁸ Немачка народна узречица каже: Слеп жели све да види (Vigotski, 1996).

делују упоредо. Тако се слепило доживљава као велика несрећа, али му се истовремено приписују виша мистична душевна сила, духовна знања и видовитост као замена за изгубљени физички вид (Vigotski, 1996).

У касном средњем веку развијају су цеховски организована братства слепих. Нека од њих су фактички представљала организације просјака, али су постојала и удружења чији су се чланови бавили музиком.

Први писани документи о слепима и могућностима њиховог социјалног збрињавања и образовања датирају из доба ренесансе. Тада се формирају световни азили за слепе ратнике, чиме државе показују бригу према ратним инвалидима. Први такав азил формиран је у Немачкој 1178. године.

Иако су филозофи и педагози у доба ренесансе износили бројне апеле и предлоге по питању образовања слепих путем зборника у којима су се износила достигнућа слепих који су се истакли ученошћу или неким другим способностима, сама идеја да слепим особама треба омогућити образовање није бивала шире друштвено прихваћена. Дубоко је било усађено мишљење да физички недостатак елиминише сваку могућност за образовањем и прилагођавањем друштву. Међутим, у доба ренесансе помиње се велики број слепих са високим академским образовањем, који су понекад предавали и на универзитетима. Такође, треба поменути чувене музичаре из доба ренесансе. Као композитор и музиколог истиче се Франческо Ландини (Landini, Francesco, 1325–1390), који је од великих богиња ослепео у трећој години живота. Виртуозним свирањем на оргуљама прославио се Пауман (Paumann, Konrad, 1410–1474, 1410–1474), немачки оргуљаш, лаутиста и композитор слеп од рођења, коме се приписује и осмишљавање система табулатуре¹⁹ за лауту.

Велики значај за образовање слепих имала је Академија основана 1660. године у Палерму, где су се школовали слепи музичари и песници. Њени чланови су морали водити рачуна о пристојном понашању и обавезати се да своју уметност неће приказивати на улицама, нити у кућама које су на лошем гласу. Главни циљ Академије био је оспособљавање њених чланова за уметничка остварења високе вредности.

Појавом реформације значајно је ограничена помоћ коју је црква пружала хендикепиранима. Азили су све више постајали стедишта сиротиње и просјака, док се помоћ хендикепиранима најчешће сводила само на обезбеђивање повлашћеног

¹⁹ Табулатура је систем музичке нотације намењен жичаним инструментима као што су лаута или гитара, заснован на обележавању позиције прстију приликом извођења одређеног тона или акорда.

места за просјачење на улазима у храмове. Осим просјачења, слепе особе налазиле су своје место у друштву као путујући певачи и рецитатори. Често су се бавили и прорицањем судбине, јер је њихов физички недостатак повезиван са натприродним моћима, будући да се у то време веровало да „способности приписиване слепима представљају надчулне душевне силе и да је њихова веза са слепилом загонетна, чудесна, несхватљива“ (Vigotski, 1996, 75).

О статусу хендикепиране деце пре 18. века тешко се нешто поуздано може рећи, јер се врло мало зна о начину на који се друштво односило према њима. Ретки писани подаци говоре да су најчешће стицала знања из области музике, док је готово у свакој заједници одређен број хендикепиране деце просјачио.

У земљама Истока наставило се са неговањем благонаклоног става према хендикепиранима и идеји да они могу самостално да се брину о себи. И док је у Европи однос према слепима био обележен углавном милосрђем, у државама изван Европе слепи су знатно раније били обучавани вештинама појединих заната. У том смислу су у корист слепих особа биле предузимане делотворне мере, које су биле чак и регулисане законом.

Најстарија организација слепих постојала је у Кини. У Пекингу су слепи свирачи били удружени у посебну заједницу. Та заједница је била нека врста цеха који је удруживао слепе певаче и свираче, али и слепе врачеве и приповедаче. Ова организација је и школовала подмладак.

У Јапану се пажња слепима почела обраћати у доба будизма који је у Јапан пренесен из Кине 754. године посредством једног слепог свештеника (Wanecsek, 1973). У ритуалима нове религије посебно место имали су слепи музичари. Око 850. године цар Коко (*Kōkō-tennō*, 光孝天皇) посебно је обдарио слепе – занимања музичара и масера постала су монопол слепих, професије којима су се могле бавити само слепе особе. Оне су се делиле у две групе. Једну су чинили монаси, звани *мосо*, који су рецитовали велике верске епове и свирали на жичаном инструменту *бива*, приликом служби у храмовима. Другу групу чинили су лаици, *тодо*, који су зарађивали за живот као музичари, рецитатори или масери. И једни и други уживали су велики углед у друштву. Врло је важно нагласити да се њихов значај огледа у добро разрађеном систему образовања подмлатка. Ове институције одржале су се све до насилног отварања Јапана према свету 1853. године. Продором западне културе слепи губе свој

монополистички положај. Јапан је добар пример радног оспособљавања слепих, али и најстарији пример самопомоћи слепих.

У Египту су током 11. века на каирском универзитету *Al-Azshar* школовани слепи наставници и проповедници по џамијама, што је омогућавало слепим особама да се баве одређеном професијом и самостално брину о себи (Farrell, 1956).

Познато је да су у старом Перуу слепе особе биле укључене у рад. Болесни и оштећени били су издвојени у класе. Слепи, глуви и други хендикепирани смели су се само међусобно венчавати. Додељивани су им комади земље и бивали су распоређивани на рад. Слепи су се запошљавали као ткалци, а често и као свирачи фруле. Овај облик бриге за слепе карактерише социјални моменат, јер је рехабилитација особа са хендикепом била усмерена ка добробити целе заједнице (Scholtyssek, 1960).

Све до почетка 19. века већина слепих особа бавила се просјачењем, док је мали број њих бивао збринут у малобројним азилима. Филозофска искуства, па чак ни практични примери слепих који су, оспособљени за рад или образовани, били у стању да живе од свог рада, нису могли искоренити дубоко усађено мишљење да слепи нису способни за образовање. Овакво мишљење било је присутно чак и у педагошким круговима. Тако је Де Лепе (del'Épée, Abbé Charles-Michel), утемељивач знаковног језика и писац прве књиге намењене образовању деце са оштећењем слуха, тврдио да „...слепи не могу ништа придонети добру држави, па да за њих може доћи у обзир само чиста материјална опскрба“ (Wanecsek, 1973, 23). Када се узме у обзир горенаведено, постаје разумљиво зашто је Друштво филантропа (*Société philanthropique*), основано 1780. године у Паризу, проширило своју делатност везану за помоћ старима и за рад неспособним радницима и на бригу о слепима. Та се брига у почетку испољавала искључиво кроз финансијску помоћ. Тек мало касније почело се мислити о радном оспособљавању слепих, обучавањем у неким занатским вештинама. Реније (Regnier, Edmond), аутор бројних индустријских проналазака, подстакао је поменуто Друштво филантропа да размишља о оспособљавању слепих за рад.²⁰ Он наглашава да је „...без сумње много већ то што се дају прилози за уздржавање слепих,

²⁰ Реније је чак саставио и листу послова за које је сматрао да их слепи могу успешно обављати: дробљење дувана, туцање цигли, мрвљење и пулверизирање у аванима, окретање точка за погон пумпе, гажење меха на оргуљама, полирање мрамора, челика и дрвета, прављење ланаца од жице помоћу клешта, плетење столица, плетење отирача, гребенање вуне и памука, плетење мрежа за лов птица и риболов, плетење подвезица, пресвлачење дугмади козјом длаком, обрада конопље, предење и прављење ужади. На овој листи налази се и музика, али нема ни помена о интелектуалном образовању слепих (Wanecsek, 1973, 24).

али да то значи да за њих ваља још више учинити како би своје уздржавање темељили на своме властитом раду, ... те уредили свој живот бољим и сретнијим тиме што ће и они моћи пружати друштву нове вредности“ (Wanesek, 1973, 25). Тако је Реније заправо изразио мисао коју је тек следеће раздобље јасно спознало и прихватило као циљ образовања слепих, а то је да се животна срећа слепих не може темељити на милостињи и добротворима, већ једино на радном ангажовању слепе особе која ће, стварајући нове вредности, бити укључена у све друштвене токове.

Епоха просвећености доноси нова тумачења слепила. Виготски овај период назива наивно-биолошки. Највећи значај овог периода јесте у томе што на сцену ступају наука, огледи и проучавања. Развија се ново схватање психологије, које се исказује кроз учење о компензацији чула. Основна идеја се састоји у томе да се „губитак једне од функција опажања, недостатак неког органа, компензира... појачаним функционисањем и развојем других органа“... „Сматрало се да недостатак вида подстиче појачан развој слуха, чула додира и других преосталих чула. Стваране су читаве легенде о натприродној осетљивости чула додира код слепих; ...веровало се да је сваки слеп човек ... музичар, тј. човек обдарен већим и изузетним слухом; откривено је код слепих ново, специјално, недоступно онима који виде, шесто чуло“ (Vigotski, 1996, 77). Истраживања су убрзо показала неодрживост ових теорија. Доказано је да не постоји натприродни развој функције чула додира и чула слуха код слепих особа – уколико су те функције повећане у поређењу са нормалним, оне се јављају као последица развоја, а нису проузроковане самим одсуством вида. Немачки психолог и физиолог Вилхелм Вунт (Wunt, Wilhelm) закључује „да замена у области физиолошких функција представља посебан случај увежбаности и прилагођености. То значи да надокнаду не треба тумачити као да други органи директно преузимају физиолошке функције ока, већ као сложену реорганизацију читаве психичке делатности до које је дошло услед поремећаја најважније функције, као реорганизацију усмерену посредством асоцијација, памћења и пажње на стварање и успостављање новог облика равнотеже организма који треба да замени поремећену равнотежу“ (исто, 78). Виготски примећује да је таква наивно-биолошка концепција, иако нетачна, веома важна, јер је, користећи се научним посматрањем и огледима, „...открила чињеницу да слепило није само недостатак, само хендикеп, већ да оно подстиче на живот и активност нове снаге, нове функције и обавља извешан стваралачко-творачки органски рад“ (исто).

Највећи значај ове епохе огледа се свакако у схватању да се васпитањем и образовањем слепих постиже њихово укључивање у друштвени живот и културу. Томе су највише допринеле рационалистичке идеје Волтера (Voltaire, François Marie Arouet), Русоа (Rousseau, Jean-Jacques) и Дидроа (Diderot, Denis). Они су истицали чињеницу да физички хендикеп било које врсте не може бити основа за искључивање из образовања и нормалног учешћа у социјалном животу (Popović, 1991). У свом филозофско-психолошком раду *Писмо о слепима за оне који виде (Lettre sur les aveugles pour ceux qui voient)*, објављеном 1749. године, Дидро, у духу античко-римске филозофске традиције која је у то време била омиљен и устаљен облик изношења идеја и ставова, пише о могућностима за образовање слепих особа, дајући и конкретне примере из живота слепих људи. Иако ова књига због својих формалних и апстрактних размишљања није у том тренутку пронашла пут до примене у пракси (Minić, 1984), интересовање за слепе које су Дидро, Волтер и Русо пробудили, довело је до стварања друштвене климе која је омогућавала другачију врсту бриге о слепима.

Крајем 18. века, тачније 1784. године, Валентин Ај (Haüy, Valentin)²¹ уз помоћ Француске академије наука отвара у Паризу прву школу за слепе. Ај је по струци био филолог и своје знање користио је у организовању наставе за слепе ученике. Оно што је Аја подстакло да прихвати бригу о слепима и оснивање завода био је, између осталог, и призор који је доживео 1771. године пролазећи трговима Париза. Видео је како „маскирани слепи и накарадно обучени са магарећим ушима, репом пауна и папирнатим наочарима свирају и певају песме забављајући пролазнике“. Он даље наставља: „Ова ужасна слика, која се појавила пред мојим очима, изазвала је код мене саосећање, а у мом духу се родила мисао на какав начин уклонити ово зло“. Од тада је Ај био опседнут идејом како помоћи слепима и како променити њихов положај у друштву. Зато је смишљао шта да уради, па даље наставља: „Да, рекао сам сам себи, ја морам нешто учинити. Уместо овога призора, учинићу нешто стварније, лепше. Научићу слепе да читају, даћу им у руке књиге које ће они сами штампати. Они ће писати, и своје властито писмо читати. Научићу их да играју и певају како би могли

²¹ Ај Валентин (1745–1822), француски тифлопедагог, први је организовао обучавање слепих у Француској, Немачкој и Русији у специјалним установама. Његово дело *Обучавање слепих (Essai sur l'éducation des aveugles)* објављена је 1786. године, била је у оно доба једини приручник за тифлопедагоге. Књига је штампана избоченим, опипљивим, али истовремено и црно обојеним словима, па су је могле читати и слепе и видеће особе (Wanecsek, 1973). Овај концепт читања помоћу додира представља основу и за систем тачкастог писма Луја Браја (Vigotski, 1996).

да приређују концерте“ (Veljić, 2005, 22). Легенда каже да је Ај у априлу 1784. године срео пред црквом Сен Жермен де Пре (Saint-Germain-des-Prés) у Паризу слепог младића који је просио. Сентименталан по природи, Ај му је уделио сребрњак. Изненађен дарожљивошћу, младић је запитао Аја да се можда није забунио. На питање како је знао да је добио сребрњак, слепи младић је одговорио да је новац препознао по звуку и опипу.²² Још један сусрет одиграо је кључну улогу у опредељењу Аја да се бави образовањем слепих лица. У априлу 1784. године у Паризу је гостовала славна пијанисткиња, слепа уметница Марија фон Паради (von Paradis, Maria). Велике успехе доживљавала је у Енглеској и Француској. Њено завидно знање и способности из области музичке уметности, као и високо опште образовање, оставили су велики утисак на Аја, који се са уметницом и лично упознао, и подстакли га да коначно приступи остварењу своје замисли о отварању школе за слепе. Већ у мају 1784. године, слепи младић, који се звао Франсоа Лезијер (Lesueur, François), постао је Ајев први ученик. Ај је од тада животни смисао проналазио у васпитању и образовању слепих. Подучавајући свог слепог ученика, Ај је развио метод рељефног писма, како би младић могао учити читање додиром. Прве године рада ове школе протекле су у проналажењу наставних метода и средстава. Главна пажња била је поклањана увежбавању читања линеарног писма,²³ рачунању, учењу класичних језика, историје и географије, затим вокалне и инструменталне музике. Питомци Валентина Аја имали су много успеха у музици. Већ 1791. године изван број слепих способних музичара добија статус редовних чланова Краљевске капеле. Са Ајевим ученицима радили су истакнути музички стручњаци Париза, па су два оркестра била сврставана међу најбоље у граду (Minić, 1984). У каснијим годинама, поред предмета општег образовања, уведени су неки нови занати, са циљем да штићеници овладају практичним вештинама и оспособе се за самосталан живот. Интересантно је поменути да је париски надбискуп одобрио ученицима који су имали смисла за музику да свирају на оргуљама и певају у црквеним хорovima. На тај начин су слепе особе у два манастира стицале додатне приходе за живот у заводу.

Аја су на првом месту занимале стварне могућности систематског образовања слепих, као и њихово радно оспособљавање. Са великим интересовањем је проуча-

²² Ову причу Ај је унео у своје мемоарске записе, а њену поенту чине управо звук и опип, односно чуло слуха и чуло додира (Minić, 1984).

²³ Линеарно писмо је заправо било обично писмо за људе са здравим видом, само што су слова утискивана у папир како би се могла опипати и како-тако прочитати. Слова су се у папир утискивала помоћу специјалног апарата.

вао литературу која се односила на слепе особе, пре свега на њихове перцептивне и интелектуалне могућности. Тражио је начине за најлакше и најбрже описмењавање слепих, али је пуну пажњу посвећивао и учењу занатских вештина, као што су плетење, везење, предење ужади, израда предмета од златних жица, хартије и картона, штампање и повезивање књига, јер је знао да на тај начин слепа особа може себи обезбедити егзистенцију.

Успеси које је Ај постигао са својим слепим ученицима у Француској били су запажени и ван граница његове домовине. Године 1806. Ај добија позив од руског цара Александра I (Алекса́ндр I Павлович Благословенный) да дође у Петроград и да тамо оснује школу за слепу омладину. Ај је одмах прихватио позив и заједно са породицом креће на пут. На путу за Русију, Ај се извесно време задржао у Берлину. Познати немачки лекар Грапенгизер (Grapengiβer, Carl Johann Christian) и немачки цар Вилхелм III (Friedrich Wilhelm III, Preuβen) обраћају се Ају са молбом да и у Берлину помогне оснивање школе за слепе. Тако Ај одлаже путовање за Русију и заједно са Аугустом Цојнеом (Zeune, August) ради на темељним припремама за отварање Завода, који је почео са радом у Штеглицу код Берлина у октобру 1806. године. Цојне је био гимназијски наставник, а показао се као изузетан руководиоцац. Да би се што боље информисао о достигнућима везаним за образовање слепих особа, Цојне је путовао у Француску, Холандију и Енглеску, где је посетио тамошње заводе за слепе. Од посебног је значаја његов сусрет са Песталоцијем (Pestalozzi, Heinrich), познанство са творцем идеје о основној школи, те спознаја какву би улогу основна школа могла имати у образовању слепих ученика. Као писац стручних радова, Цојне је значајан по свом делу *Белизар или о слепима и заводима за слепе (Belisar oder über Blinde und Blindenanstalten)*, које је данас интересантно само са историјског аспекта. Његов јасан став по питању образовања слепих види се из предговора који је написао за спис Фројденберга (Freudenberg, Georg), у коме се каже да је „...задатак образовања слепих у хармоничном уважавању тројства интелектуално, обртно и гласно образовање“ (Wanesek, 1973, 32).

Након оснивања завода у Берлину, Ај наставља путовање у Русију. У Петрограду се сусреће са бројним тешкоћама. Радећи неуморно на сакупљању неопходних средстава и нужне опреме, успева да 1807. године отвори Завод за слепе у Петрограду.

Име Валентина Аја, оснивача прве школе за слепе у свету, остаје запамћено по дубокој хуманости и пожртвованости, бризи и старању за слепе особе, а време у коме

је живео и радио забележено је као епоха у којој је утемељено систематско васпитање и образовање слепих. На споменику Валентину Ају, за чије подизање су средства прикупили слепе занатлије и музичари, написане су речи обраћања слепом детету, које у себи носе суштину Ајовог циља: „Светлост ћеш пронаћи у школовању и раду“.

Исте године када је са радом почео завод у Берлину, Пер Арон Борг (Borg, Pär Aron) у Шведској примио је на школовање једну слепу девојчицу и за кратко време обучио је у елементарним школским знањима и неким ручним вештинама. Истовремено, Борг се бави и образовањем глувонемих. Испит његових штићеника пред члановима двора и владе имао је пуно успеха, па му држава додељује субвенцију која омогућава наставак рада. Године 1823. бива позван у Лисабон, како би помогао у основању тамошњег завода за слепе и глувонеме.

Након отварања првог Завода за слепе у Паризу, почињу се отварати слични заводи и у другим земљама. У Енглеској је још 1744. године, пет година пре појаве Дидроовог дела *Писмо о слепима за оне које виде*, лист *Edinburgh magazine and review* писао о питању образовања слепих у Енглеској. Крајем 18. века постојала су у Енглеској четири завода за слепе, у којима су слепе особе стицале само занатска умећа, или који су представљали азиле (Wanecsek, 1973).

На иницијативу Едварда Раштона (Rushton, Edward), у Ливерпулу је 1791. године основан Институт за сиромашне слепе. У почетку су се слепе особе само бавиле занатима, али се у одређеној мери неговала и музика – певање и свирање на оргуљама. У овом институту није постојало формално образовање. У Бристолу је, на иницијативу Бата (Bath) и Фокса (Fox), године 1793. отворена радна школа у којој су се слепе особе подучавале у изради метала и предењу лана. Школа је у почетку била организована као екстерна школа за четири дечака и две девојчице. Веровало се да ће овакав вид оспособљавања допринети већој самосталности и економској независности слепих особа. Године 1803. ова школа је претворена у школу са интернатом. У Единбургу је сличан институт отворен 1793. године, а значајну улогу у његовом оснивању имали су пречасни др Дејвид Џонстон (Johnston, David), слепи Дејвид Милер (Miller, David) и познати проповедник и песник тога доба, такође слеп, др Томас Блеклок (Blacklock, Thomas). У заводу је прве године било смештено десет ученика. У Лондону је 1799. године основана школа и азил за убоге слепе (Farrell, 1956).

Школе – заводи за слепе почињу се почетком 19. века отварати широм Европе. У Бечу је Васпитни институт за слепе отворен 1804. године, а његов утемељивач

је био Јохан Вилхелм Клајн (Klein, Johann Wilhelm). По струци дипломирани правник, човек великог академског образовања, бавио се бригом о сиромашнима. У Бечу се већ од раније размишљало о потреби школског образовања за слепе, чему је допринело дело *Кратак нацрт за институт за слепу децу (Kurzer Entwurf zu einem Institut für blinde Kinder)* педагога Франца Гајса (Gaheis, Frantz). Након што је свог првог слепог ученика у потпуности припремио за јавни испит, Клајн је своја искуства у образовању слепих изложио у делу *Опис успелог покушаја оспособљавања слепе деце за користан грађански живот (Beschreibung eines gelungenen Versuches blinde Kinder zur burgerlichen Brauchbarkeit zu bilden)*. Овај спис је с временом преведен на неколико страних језика. Клајн је био плодан писац. Сва његова дела имала су за циљ промоцију могућности образовања слепих. Дело *Уџбеник за обучавање слепих како би се олакшало њихово стање, како би се они корисно запослили и оспособили за користан грађански живот (Lehrbuch zum Unterrichte der Blinden, um ihrein Zustand zu erleichternmsie nützlich zu beschäftigen und zur bürgerlichen Brauchbarkeit zu bilden)* објављено је 1819. године и током многих деценија било је незаобилазно штиво за учитеље слепих. За разлику од Аја, Клајн је много реалистичније процењивао могућности образовања слепих, те је указивао на ограничења у односу на образовни план ученика здравог вида. Он је истицао да је у раду са слепима потребно користити посебне наставне методе, а наслућивао је и издвајање образовања слепих као посебног педагошког подручја (Wanecsek, 1973). Из распореда који је Клајн навео у свом делу *Историја обучавања слепих и завода посвећених слепима заједно са обавестима о заводима за слепе у другим земљама (Geschichte des Blindenunterrichtes und der den Blinden gewidmeten Anstalten in Deutschland samt Nachrichten von Blinden-Anstalten in anderen Landern)*, издатом 1837. године, може се видети које су области изучавали ученици у заводу. Били су подељени на млађу и старију групу. Млађа група је стицала знања из области веронауке, срицања, читања, писања, граматике, математике, музике, природописа, земљописа, ручне спретности и ручног рада. Старија група је изучавала следеће предмете: веронауку, граматику, математику, музику, природопис и земљопис. Старија група је такође имала и часове рада. Међутим, ни у једном наставном плану и програму нема помена о физичком васпитању или физичкој култури. Клајн је, међутим, испољавао велико занимање за физичко вежбање слепих, па је већ у својој дубокој старости написао књигу *Гимнастика за слепе (Gymnastik für Blinde)*, која је издата 1847. године. Клајн је такође оснивач и познатог Завода за

опскрбу и запошљавање слепих, којим је уз школски завод руководио дужи низ година (Wanecsek, 1973).

Убрзо након оснивања завода за слепе у Бечу, у раздобљу од 1805. до 1818. године, отварају се нове школе – заводи за слепе: у Лондону (1805), Берлину (1806), Милану, Амстердаму, Прагу, Будимпешти и Напуљу (Wanecsek, 1973).

Већ 1837. године Клајн је описао 32 постојећа завода за слепе, од чега су 11 биле установе само за образовање деце. У 16 таквих завода штићеници су поред школског образовања имали обезбеђен смештај и бригу, а у 5 преосталих завода биле су смештене заједно слепе и глувонеке особе (Wanecsek, 1973).

Како се може приметити, развој установа које су се бавиле образовањем слепих одвијао се релативно брзо. Посматрано са историјске тачке гледишта, примећује се да је први образовни завод за слепе основан 1784. године, дакле много раније него што су се појавиле опште народне школе, чију је идеју утемељио Песталоци.²⁴ Најзначајнија тековина просветитељства – опште интелектуално образовање, настала је првенствено из моралне дужности бриге о другоме. Идеја о једнакости међу људима, њиховој вредности и достојанству позната је још од доба античких стоика. Ово учење хришћанство је повезивало са појмом верске одговорности, док код Русоа ова идеја има политички карактер. У свом делу *Didactica magna* Коменски је заступао идеју да се васпитањем и образовањем човек може усавршавати, те се образовање сматра правом које се ником не сме ускраћивати (Komensky, 1632, према Wanecsek, 1975, 35). На темељу ових размишљања настају етичке идеје просветитељства. Њихову срж чине нова схватања о човеку, његовој вредности и достојанству. Све док се на све људе није почело гледати као на једнаке, пуновредне, достојне интелектуалног образовања, све док свима нису била призната људска права, докле ни идеја о потреби образовања за све људе, па тако и за слепе, није могла заживети у стварном животу. Како је учење о људским правима изашло из филозофских кругова и добило социјално-политичко значење, било је могуће отпочети процес остваривања права на образовање сваког човека. Томе је допринела и спознаја да право на образовање поуздано следи и из религијских учења, која је довела до идеје да се слепима, који су докле живели у сиромаштву и незнању, помогне путем образовања и васпитања, а

²⁴ На надгробном споменику Песталоција пише: „Утемељитељ пучке (народне) школе у Бургдорфу и Мунхенбухсеу“, а тај догађај се везује за период између 1799. и 1805. године (Wanecsek, 1973).

европска средишта била су духовно спремна за нову еру.²⁵ Образовање слепих се готово истовремено значајно развија у разним деловима света,²⁶ што се може објаснити снажном социјално-педагошком мисли просветитељства. Песталоци истиче како он бољим васпитањем жели помоћи народу, сиромашнима и пониженима, што правац и циљ његовог деловања одређује као социјално-педагошки (Wanecsek, 1973). Песталоцијеву су тезу Ај, Клајн и Цојне примењивали на начин да се слепом може помоћи само образовањем и васпитањем.

Просветитељство су у огромној мери обележиле две доктрине: рационалистичка и сензуалистичка. За рационализам ум је одлучујуће средство спознаје. Ако је ум снага која може савладати све тешкоће, онда је могуће да интелектуално образовање слепих буде пресудан, одлучујући фактор. Слепоћа, као апсолутни губитак једног чула, свакако осим животних тешкоћа доноси још теже и дубље тешкоће које утичу на човека. Ако је могуће да образовање унесе светлост у разум и живот слепога, онда је идеја водилца рационализма доказана, онда су доказани снага и ауторитет ума. У том смислу схватљива је реченица Клајна, који 1844. године каже: „Изван је сумње да попут осталих људи и слепи, као разумна бића, полажу право на образовање“ (Wanecsek, 1973, 39). С друге стране, сензуализам није пружао чврсту подлогу општем образовању слепих. Сматрајући да се у основи духовног живота и доживљавања налазе сензорно опажање и доживљавање, за сензуалисте је непостојање тако важног чула као што је чуло вида било узрок 'образовног песимизма'. Међутим, утемељитељи образовања слепих веровали су да се доживљавање спољашњег света код слепих одиграва на исти начин као и доживљавање код особа здравог вида. Сматрали су да се за слепе све може учинити приступачним уколико се учини опипљивим. По њиховом мишљењу, визуелне перцепције се, уз малобројне изузетке, могу заменити тактилним перцепцијама. Тако су прве методе обучавања слепе деце биле засноване управо на чулу додира, као природног извора сазнавања код слепих.

Треба такође истаћи да је општа педагогија била на исти начин одређена филозофијом просветитељства, те је као таква извршила трајни утицај на образовање слепих. У односу на претходну епоху, у којој је образовање било доступно само одређеним друштвеним сталежима, у овој епохи Русо истиче да је циљ одгајати чове-

²⁵ То је доба када настају прве јавне болничке установе, као што је била Општа болница у Бечу (Wanecsek, 1973, 35).

²⁶ Године 1832. основан је њујоршки институт за слепе, а већ годину дана касније институт у Филаделфији. Прва школа за слепе у Канади основана је 1860. године у Квебеку (Wanecsek, 1973, 56).

ка у свим дисциплинама, у његовом целокупном физичком, интелектуалном и моралном савршенству, те да треба развијати све способности и снаге бића које васпитањем и образовањем постаје човеком. Корак даље у односу на Русоа иду филантрописти, који уводе групно, заједничко васпитање деце. Међутим, такав вид васпитања још није био приступачан сваком детету, јер су се код филантрописта школовала само одабрана деца. Она су смештана у интернате, који су се називали филантропинима. Управо од филантропина води порекло интернатски вид васпитања и образовања слепих, који се умногоме одржао и до данас²⁷ (Wanecsek, 1973). Једна од темељних преокупација филантрописта била је стварање корисних чланова грађанског друштва, што се може препознати и као главни циљ који су себи постављали утемељивачи завода за слепе: интелектуалним образовањем слепих особа створити корисне грађане.

Иако је Песталоци захтевао васпитање и образовање за сву децу, може се приметити да је трезвеност његовог размишљања ипак заснована на свесности о социјалним приликама сопственог времена, због чега је сматрао да би сиромашни требало да се васпитавају за своје сиромаштво, а богати за своје богатство. На исти начин размишља и Клајн, сугеришући да обично школско образовање могу и треба да добију сва слепа деца, док она која живе у повољнијим условима могу да се обучавају и у научним предметима (исто).²⁸

За образовање слепих у то време коришћена су линеарна писма, обична слова у рељефу прилагођена опипу, која су била тешко читљива и неприступачна за ручно писање. Таква писма су слепим лицима била потпуно бескорисна. Наставне методе које су се примењивале у раду са особама оштећеног вида биле су исте као и оне коришћене у настави са особама здравог вида, док су као наставна средства коришћене рељефне слике. Линеарно писмо Валентина Аја, које су слепи читали тактилним чулом, није било погодно за употребу и причињавало је слепима велике тешкоће. Тек појавом Луја Браја (Louis Braille) и његовог тачкастог писма, прилагођеног чулу додира, образовање слепих постаје много лакше. Зато се каже да историја образовања

²⁷ Тек је у новије доба идеја о инклузивном образовању променила готово устаљен начин школовања слепе деце у специјалним школама, односно заводима, који представљају прилично затворене средине интернатског типа, и довела до све већег броја деце оштећеног вида која се школују у својој локалној средини, у школи са својим вршњацима здравог вида.

²⁸ Клајн је био велики поштовалац Песталоција. У својој библиотеци имао је сва Песталоцијева дела, а његово име је и на списку преплатника за издање свеукупних Песталоцијевих дела, које је Кота (Cotta, Johann Friedrich), један од најплоднијих немачких издавача, планирао за 1818. годину.

слепих може да се подели на два периода: први од појаве Валентина Аја, и други од појаве Луја Браја (Veljić, 2005).

Упркос огромном залагању, труду и енергији које су утемељивачи образовања слепих улагали у свој рад, њихове визије се нису у потпуности испуниле. У почетку се веровало да ће они слепи ученици који заврше школско образовање моћи да наставе учење неког заната, али се то није догађало. Један од могућих разлога је био тадашњи начин рада, који није познавао поделе на радне операције, већ је сваки радник израђивао читав производ у потпуности сам. Стога је професионална пракса премештана у заводе за слепе.

Први конгрес европских учитеља слепих одржан је у Бечу 1873. године. Он је значајно утицао на општи пораст развоја школства за слепе, као и на развој тифлопедагошке и тифлолошке штампе. На конгресу је недвосмислено потврђен став о потреби да се у заводима за слепе музика уведе као наставни предмет (*Напредак*, 1873, бр. 30, стр. 480).

Према подацима у Брокхаусовом (Brockhaus) *Лексикону*, 1882. године деловала је у Европи и ван ње укупно 161 установа намењена васпитању и збрињавању слепих (Тонковић, 1960). Број тих установа се нагло повећавао, а ницала су и бројна добротворна друштва која су управљала судбином штићеника по изласку из завода. На међународном плану јача сарадња. Појављују се међународни стручни часописи: *Organ der Taubstummen – und Blindenanstalten*, *Mentore dei ciechi*, *Der Blindenfreund*, *Le Valentin Hay* и други, у којима се обрађује тифлопедагошка и шира тифлолошка материја, и износе појединачно стечена искуства.

Наука новог времена расветљава много тога о психологији слепог човека. Најзначајнији радови из ове области настају у оквиру индивидуалне психологије, тј. социјалне психологије личности, коју је развио Алфред Адлер (Adler, Alfred).²⁹ Социјална психологија личности открива на који начин органски недостатак утиче на развој и формирање личности. У додиру са спољашњом околином јавља се конфликт због неусаглашености између жеља и потреба хендикепиране особе и става друштвене заједнице. Такав конфликт, међутим, ствара услове у којима се јавља наткомпензација. Централни нервни систем и психички апарат преузимају на себе задатак да компензују отежано функционисање органа. Адлер изводи закључак да недо-

²⁹ Алфред Адлер (1870–1937), аустријски лекар-психијатар и психолог. Виготски придаје посебан значај Адлеровим идејама о проблему компензације као покретачке снаге у процесу развоја хендикепираног детета.

статак, хендикеп, постаје полазна тачка и основна покретачка снага физичког развоја личности. Организам се, због хендикепа и ограничења која хендикеп проузрокује, уздиже на виши ступањ развоја и ствара „од мањка – надареност, од недостатка – способност, од слабости – снагу, од недовољне вредности – високу вредност“ (Vigotski, 1996, 78).

У савременом друштву положај лица са оштећењима вида свакако је много бољи у поређењу са ранијим периодима. Пре свега, њихово професионално оспособљавање није више усмерено само на узак круг занатских делатности, већ и према индустрији и другим делатностима. И поред тога, у многим срединама још се осећа јак утицај предрасуда према слепим особама и њиховом хендикепу. Људи без хендикепа често нерадо примају ометене у своју породичну или радну средину. Драгиња Поповић сматра да управо предрасуде представљају највећу препреку за потпуну социјализацију и пуноправно повезивање хендикепираних са друштвом (Poročić, 1991).

Модерно грађанско друштво има став да хендикепиране особе имају право на пуноправан живот чланова друштвене заједнице. Овај став исказан је и декларацијом о правима инвалидних лица, коју је донела Генерална скупштина УН у резолуцији од 9. септембра 1975. године, у којој се каже: „Дефектна лица имају природна права на поштовање свог људског достојанства, иста основна права која и њихови суграђани истог узраста, што у првом реду подразумева право на живот, што је могуће нормалнији и пунији“ (Poročić, 1991, 33).

2.2. ПОЛОЖАЈ ОСОБА СА ИНВАЛИДИТЕТОМ У ЦРНОЈ ГОРИ ОД СРЕДЊЕГ ВЕКА ДО КРАЈА ДРУГОГ СВЕТСКОГ РАТА

У периоду од средњег века до краја Другог светског рата у Црној Гори је однос према особама са инвалидитетом био сличан као и у земљама у окружењу. Расположиви подаци говоре да се интерес за пружање помоћи инвалидним особама јавио још у 16. веку. Године 1427. у месту Грбаљ, које се налази у црногорско-приморском залеђу, донет је *Грбаљски законик* који је предвиђао начин организовања друштвене заједнице и спровођење различитих активности како би се пружала помоћ лицима са инвалидитетом и водила брига о њима. Нажалост, након поменутог периода, све до краја Другог светског рата, не постоје подаци о организованој заштити особа са инвалидитетом у Црној Гори.

У средњем веку хендикепиране особе – слепи, глуви, хроми и други, називани су у Црној Гори „убоги“. Из грађе која се налази у Которском и Државном архиву Црне Горе сазнајемо да су при болницама старог Котора, као и при манастирима, постојале собе за „убоге“. Ова здања подизали су богати грађани. Болнице су деловале при манастирима и у њима су већином радили световни лекари. У време Немањића у Котору су постојале четири болнице:

- Болница Светог духа, основана 1350. године;
- Болница Светог крижа, основана 1372. године;
- Лепрозијум, основан 1431. године, а који се налазио изван зидина старог града Котора и
- Болница Светог Јована и Свете Марије.³⁰

Подаци у архиви града Котора говоре да је у доба владавине лажног цара Шћепана Малог радила и Млетачка војна болница, основана 1767. године.

Све которске болнице настале су по узору на западне, и то као сиротишта, а њихово постојање заснивано је на милосрђу (Мијушковић, Ковијанић, 1964).

За време кнежевине Црне Горе лица са инвалидитетом била су смештана у манастирима, као и у болницама које су биле грађене за потребе самих манастира.

Први попис инвалидних лица у Црној Гори сачинио је 1891. године др Петар Миљанић, на молбу професора Универзитета у Харкову. Како би што боље сачинио попис, Миљанић је саставио упитник, који је дао митрополиту Митрофану са молбом да га проследи свештенству православне, католичке и мухамеданске вероисповести, знајући да они најбоље познају своје парохије и своје вернике. Рад на прикупљању података о лицима са инвалидитетом др Миљанић је описао на следећи начин: „Ради тога саставим у виду штампаног формулара питања о лудилу, додавши неке ниже њих узгред и питања о глухонијемима, горопадним и слијепим“.³¹ Питања су била дефинисана тако да се из добијених одговора могло сазнати који су узроци изазвали слепило, као и узраст када је особа ослепела. Резултати пописа су објављени у часопису *Отаџбина*, који је излазио у Београду, и бавио се темама из културе, друштвеног живота и науке. Подаци које је др Миљанић објавио представљају прву писану студију из области дефектологије, па се због тога он сматра родоначелником

³⁰ Не постоје сведочанства на основу којих би се могла утврдити година оснивања ове болнице.

³¹ Опширније видети: Миљанић, Петар: „Душевно болесни, глухонијемима, епилептичници и слијепи у Црној Гори“, *Отаџбина* (књижевност, наука и друштвени живот), година X, књига Београд, 1891.

дефектологије на просторима Црне Горе. У тексту „Душевно болесни, глухониједи, епилептични и слијепи“, др Миљанић износи став да народ Црне Горе треба да упозна себе у сваком погледу, те да из тог разлога мора да се прикаже бројно стање „ова четири недуга“, како је у народу био одомаћен израз за следе, глуве, епилептичне и душевно болесне (Miljanić, 1891). Сабирајући податке о слепим људима, др Миљанић констатује да слепих има 353. На основу одговора које је добио, др Миљанић издваја 116 слепих лица којима се може хируршки помоћи, знајући да описи као што су „пала му мрака на очи“, „створила му се навука на оба ока“, „навукла му се мрена“ и слични представљају заправо катаракту, болест која се у то време у Немачкој могла отклонити хируршким путем (Miljanić, 1891).

Не постоје сасвим поуздани подаци о томе када је отворена прва школа у Црној Гори. Многи аутори наводе да је прву световну школу отворио Петар II Петровић Његош 1834. године на Цетињу, чиме је направљен прелаз од манастирских ка световним школама. Лекић, аутор књиге *Школе у Црмници 1832–2002*, наводи да је школа у брчелском манастиру почела са радом 1832. године и да ју је такође отворио Петар II Петровић Његош. У њој су се образовали свештеници и војне старешине (Lekić, 2002).

У годинама које су уследиле, број школа у Црној Гори је растао, да би 1870. године тај број износио 38. Уставом из 1905. године настава је проглашена слободном, обавезном и бесплатном. Школе су, међутим, били ослобођени „душевно болесни или сакати“, као и деца заостала у развоју и женска деца старија од десет година. Законом о основној школи, који је био донет 1870. године, предвиђена је могућност и обавеза учитеља да сваког дана по један сат подучава инвалидног ученика у својој кући (Veljić, 2005). Овакву могућност Ивановић објашњава следећим речима: „Посебна пажња је поклоњена инвалидима, а нарочито ученицима инвалидима зато што су ови често заједно са својим учитељима ишли у рат. Из ратова су многи од њих изашли као инвалиди“ (Ivanović, 1981, 51).

Часопис *Просвјета*, који је излазио на Цетињу и бавио се проблемима образовања, као и новине *Глас Црногорца* скрећу пажњу јавности на број инвалидне деце којој се мора помоћи како би се школовала и оспособила за самостални рад. У то доба у Црној Гори није било кадрова за такав вид помоћи, па су се деца која су имала материјалних могућности образовала у специјалним установама које су у то доба почеле да се отварају у Краљевини Србији.

Као лекар и први управник болнице „Данило I“, која је 1873. године отворена на Цетињу, др Миљанић је имао значајну улогу у изради првог Санитетског закона у Црној Гори. На основу тог закона може се говорити о два периода у историји медицинских третмана: први период до 1891. године, у коме доминирају народни лекари, травари и видари, и период после 1891. године, када је донесен Зборник правила, прописа и наредаба у санитетској струци, а који је строго забрањивао рад надрилекара.

Стање у социјалној политици није се променило набоље ни након уједињења 1918. године и стварања Краљевине Југославије. У периоду од 1929. године до почетка Другог светског рата Краљевина је била подељена на девет бановина. Законом о бановинској управи, који је донет 3. 10. 1929. године одређене су надлежности из области социјалне заштите и образовања. Одлуку о буџету бановине доносило је бановинско веће, али је за његово проглашење бан морао тражити сагласност Државног савета. Тачан број инвалидних лица у Зетској бановини³² може се видети из пописа становништва који је обављен 1921. године (Veljić, 2005). Овај попис је значајан за дефектологију, јер су њиме први пут била обухваћена и инвалидна лица. Зетска бановина имала је 782.972 становника у 14.500 домаћинстава. Поред 213 ментално ретардираних, 650 телесно инвалидних, 239 глувих, 59 трауматичних, 142 туберкулозних, 29 заражених сифилисом и 440 васпитно запуштена детета, пописом су регистроване и 82 слепе особе. И поред прецизно изведеног стања о броју инвалидних лица и донесеног *Закона о народним школама*, у Црној Гори се није поправило стање у области заштите инвалидних лица, вероватно због тога што у то време није било образованих људи који би радили на рехабилитацији инвалида. Деца са сметњама у развоју и даље су се школовала у народним школама, по плановима и програмима који су били идентични плановима и програмима редовних школа.³³ Општим законом о народним школама, који је донесен 15.12.1929. године дефинисана је обавеза школовања до нивоа осмог разреда за све ученике. У члану 14. поменутог закона наводи се: „Школе за недовољно развијену и дефектну децу похађају она деца која су

³² Од 1929. до 1941. године административно-управна јединица у Краљевини Југославији, са седиштем на Цетињу. Поред територије данашње Црне Горе, Зетска бановина је обухватала подручје јужне Далмације са Дубровником, Херцеговине до Неретве и Вележа (Требиње, Гацко, Билећа, Невесиње, Чапљина), Фочу са Калиновиком, као и подручја бившег Новопазарског санџака (Пријепоље, Прибој, Нова Варош, Сеница, Рашка, Нови Пазар, Митровица).

³³ „Народне школе су и забавишта, школе за недовољно развијену и дефектну децу и установе које служе општем народном просвећивању: анафалетски течајеви, школе и течајеви за домаћице, привредни течајеви, хигијенски течајеви и сл.“ Чл. 7 Закона о народним школама у Краљевини Југославији, Просветни гласник, Службени орган Министарства просвете бр. 12, Београд, децембар 1929.

неспособна да прате наставу у народној школи (слепа, глува, телесно и душевно заостала)“. Међутим, када су у питању деца са инвалидитетом у Зетској бановини, то је била искључиво декларативна одредница, јер у Црној Гори у то време није постојала ниједна установа која се бавила образовањем инвалидних ученика.

У периоду између два рата (1914–1941) инвалидна лица из Црне Горе, већином слепи или глувонери из имућнијих породица, одлазили су на школовање у Србију (Ivanović, 1988). Петронић и Батоћанин (1967) наводе да се у Заводу за слепу децу и омладину у Земуну у периоду од 1921. до 1928. године школовало 24 инвалида из Црне Горе (слепих, глувих и физичких инвалида). Нема тачних података колико је од овог броја било слепих особа.³⁴

Пре Другог светског рата у Црној Гори није било озбиљне организоване бриге за слепе, нити је за то постојало услова. Узроке треба тражити како у економској неразвијености, тако и у чињеници да су инвалиди, па тако и слепе особе, скривани далеко од очију јавности, јер су се у патријархалној средини каква је била Црна Гора сматрали срамотом за породицу. У Краљевини Југославији слепа лица из Црне Горе помињу се само у горепоменутом писаном приказу др Миљанића. За разлику од других крајева Краљевине Југославије, у Црној Гори није постојала ниједна специјална установа која би се бавила третирањем лица са оштећењима вида (Veljić, 2005).

2.3. ШКОЛОВАЊЕ И ПРОФЕСИОНАЛНА РЕХАБИЛИТАЦИЈА СЛЕПИХ И СЛАБОВИДИХ ОСОБА У ЦРНОЈ ГОРИ ПОСЛЕ ДРУГОГ СВЕТСКОГ РАТА

Истражујући ову област, важан извор сазнања била нам је књига др Чедо Вељића *Заштита и третман особа са инвалидношћу у Црној Гори* (2005), у којој аутор износи податке до којих је дошао темељном анализом бројних питања везаних за третман особа са инвалидитетом, поредећи актуелно стање у Европи са стањем у Црној Гори. Рад обухвата све категорије инвалидитета: заштиту и третман глувих и слепих лица, ментално ретардираних лица, третман деце и омладине са умереном, тешком и тежом менталном ретардацијом. Такође се бави и законским регулативама које третирају особе са инвалидношћу у Црној Гори.

³⁴ Опширније видети: Петронић, Ж., Батоћанин, А. (1967): Педесет година рада Завода за слепу децу и омладину у Земуну, *Пола века рада са слепима*. Зборник радова поводом 50-годишњице оснивања и рада Завода за слепу децу и омладину у Земуну

Тек после Другог светског рата, 1947. године, заједничком одлуком Министарства просвјете и Министарства народног здравља и социјалног старања, извршене су припреме за отварање дома за слепе. У одлучивању о месту оснивања превагу је добило црногорско приморје, првенствено због повољне климе, саобраћајница и лакшег снабдевања.

Током 1946. године Министарство просвјете у Влади Црне Горе отвара основне школе у свим местима, селима и градовима. Нажалост, у старој Југославији није било довољно школованих кадрова, а велики број учитеља је погинуо у рату. Зато су надлежне власти ангажовале ђаке са по неколико разреда гимназије или учитељске школе и за њих организовали скраћено педагошко школовање путем течајева и курсева. Како би се обезбедио наставни кадар, савети за просвету при среским народним одборима прибегли су пракси враћања у завичај свих учитеља из Црне Горе, који су службовали широм предратне Југославије. Тако је у свој завичај Беране, половином 1946. године, из Земуна дошао Милисав Дошљак. Он је имао богату учитељску праксу и искуство у раду са слепом децом (Група аутора, 2003). Дошљак је декретом министарства постављен за првог управника дома у оснивању. У својим сећањима Милисав Дошљак записује да га је у јулу месецу 1946. године примио председник Владе Црне Горе Блажо Јовановић, коме је изнео проблеме великог броја слепих особа и дао свој предлог за отварање установе за њихов смештај и школовање. Јовановић је дао налог Министарству народног здравља и социјалног старања да се реализује идеја о окупљању слепих. Тако је Дошљак скупа са Михаилом Милоњићем, начелником одељења за социјалну заштиту, добио задатак да обиђе Црногорско приморје и пронађе одговарајуће зграде за планирани Дом слепих. Након обиласка неколико приморских места, Милоњић је обавестио надлежно Министарство да су пронађене две погодне зграде у Перасту, које се могу брзо оспособити да приме слепе питомце (исто, 2003). Извештај је написан у августу 1947. године, а већ почетком септембра ресорно министарство је декретом поставило Милисава Дошљака за првог управника дома у оснивању. О почетку рада на стварању услова за боравак првих питомаца Дошљак је записао: „Са Среским народним одбором у Котору уредио сам да нам се двије зграде, означене у већ поменутом извјештају, додијеле за потребе Дома и једна мања зграда за потребе особља. Зграде су биле прилично оштећене па се изгубило око њихове адаптације прилично времена. Тешко је данас вјеровати, али у оно вријеме ни за новац се није могао наћи инвентар, а ми смо и новца мало имали. Зато су се мо-

рали проналазити други путеви да се добије инвентар. Државне резерве су биле мале, па ипак смо нешто добили: постељину, посуђе, кревете, столове итд., тако да сам већ у децембру 1947. године могао поднијети извјештај Министарству да је Дом слијепих спреман да прими до сто питомаца. Тада су примљена и два службеника – један васпитач и један магационер. Када сам се вратио са реферисања из Цетиња у Пераст, око 20. децембра 1947. године, донио сам рјешење којим се отвара Дом слијепих у Пересту са почетком рада од 1. јануара 1948. године и то је био новогодишњи поклон слијепима Црне Горе, највећи у њиховој дотадашњој историји“ (исто, 15). У жељи да окупи што већи број слепе деце и омладине, Дошљак се обраћао средњим народним одборима са молбом да органи старатељства евидентирају слепу децу и омладину на свом терену и да учине све да се исти упуте на смештај у новоотворену установу. Први именовани васпитач Миличко Микетић, из околине Андријевице, који је у рату изгубио вид, и председник Организације слијепих Црне Горе Драго Ражнатовић, скупа са првим управником, обилазе Црну Гору, разговарају са родитељима слепе деце, држе предавања о значају окупљања слепих и њиховог школовања и улажу огромне напоре да се слепа лица пошаљу у тек отворени Дом. Међутим, бројне нетачне гласине о третману слепих лица након окупљања у Дому³⁵ утичу на слаб одзив од стране породица у којима су живела слепа лица. У јануару су у њему смештена само два штићеника, у фебруару један, а у марту четири. Томе треба додати и бројне предрасуде типичне за црногорско поднебље, а које су везане за хендикепиране особе. Дубоко је укорењено схватање да је хендикеп код човека „божије давање“, да хендикепирани човек не може ништа да ради и да је дужност породице да се о њему стара. У априлу је у Дому било 13 штићеника различитог узраста. Са петоро деце врше се припреме за почетак наставе у школској 1948/49. години, док се за одрасле слепе особе организује курс описмењавања. Запослени се суочавају са проблемом недостатка ђачких клупа, уџбеника и наставних средстава. Биле су потребне табле за Брајево писмо,³⁶ рељефне карте, уџбеници и лектира на Брајевом писму и посебна наставна средства прилагођена специјалним условима рада. Велику помоћ и подршку пружио је тада Завод за слепе из Земуна из којег су у Пераст послати буквари, читанке, књижевна дела на Брајевом писму, таблице и апарати за наставу математике.

³⁵ У народу су биле раширене гласине да се слепа лица, након што се сакупе у Перасту, бацају у море, како не би била на терет друштву.

³⁶ Табле за Брајево писмо представљају најпримитивније средство помоћу којег је могуће записати симболе Брајевог писма. Израђивале су се од метала, а тачке су се пробијале шилом. Табла данас представља реткост и може се срести код старијих слепих особа.

Интересантан и поштовања вредан податак је да су слепи ученици на почетку свог школовања у својој библиотеци имали око две стотине књига на Брајевом писму.

У септембру 1948. године колективу Дома за слијепе прудружује се Душан Ћупић, предратни учитељ, који је у рату изгубио вид. Пре доласка у ову институцију, он је боравио неколико месеци у Земуну у Заводу за слепе, како би се оспособио за рад са децом оштећеног вида. Тако ће у септембру 1948. године Дошљак, Микетић и Ћупић започети тифло-педагошки рад у Дому за слијепе и тиме означити прекретницу у третману и образовању слепих особа у Црној Гори.



Колектив Дома за слијепе – Дошљак седи први слева

Због веома малог броја слепих ученика, као и малог броја глувих ученика у Дому за глуве у Котору, у октобру 1948. године Министарство здравља и социјалног старања доноси решење о заједничком образовању слепих и глувих, те су ове две установе спојене у једну са седиштем у Перасту. Оснива се установа под називом Дом слијепих и глувонијемих – Пераст. Врло брзо се показало да ова два хендикеп не могу да се третирају под истим условима, те се дом за глувонеме ученике крајем исте школске 1948/1949. године враћа у Котор. Школску 1949/50. годину Дом за слијепе започиње са новим управником, дотадашњим васпитачем Миличком Микетићем, а Дошљак одлази на место директора новоформираног Васпитно-поправног дома у Ластви, код Тивта. С обзиром на то да је истовремено обављао и дужност инспектора за школе глувонемих и слепих, и даље је пратио рад Дома у Перасту.

Три прве школске године наставу је у свим разредима изводио учитељ Душан Ћупић. Ученици су били различитог узраста, а пратили су наставу за првих пет

разреда. Стални недостатак наставних и других средстава додатно је отежавао и тако напоран и тежак посао учитељу. Сви ученици морали су прво бити описмењени на Брајевом писму. Деца која су пре неголи што су изгубила вид завршила по неколико разреда основне школе била су упућивана на школовање у Дом слепих у Земуну.

Наредних година број слепих ученика се постепено повећава, што је наметнуло потребу за отварањем нових одељења и радионица за оспособљавање слепих. Просторни услови у Перасту били су доста скучени, па Министарство народног здравља доноси одлуку да се Дом у новембру 1950. године пресели у Рисан, у зграду за „убоге и болне“, коју је завештањем оставио Ришњанин Димитрије Љубатовић. Ученици и особље су добили већу спратну зграду, у којој су створени основни услови за рад. У наставни процес се укључују и наставници из основне школе у Рисну, чиме се постиже већи квалитет у настави и олакшава рад учитеља Душана Ћупића. Важно је напоменути да у то време у Црној Гори није било школованих тифлопедагога, па су се у процес наставе са ученицима оштећеног вида укључивали стручњаци других профила.

Према подацима које налазимо у архиви Ресурсног центра за дјецу и младе у Подгорици, број штићеника за време рада у Рисну кретао са између 21 и 47. Школске 1955/56. године Дом слијепих у Рисну прераста у Завод за слијепу дјецу и омладину, суштински мењајући концепт деловања. У периоду од 1955. до почетка 1964. године основна школа кадровски јача и значајно се побољшава квалитет наставе. Наставни процес се обогаћује набавком и сопственом израдом наставних средстава, чиме је ојачана васпитно-образовна функција ове установе. Такође, долази до спајања образовне институције – школе са производњом, односно истовременог основног образовања деце и образовања одраслих слепих лица која су била усмерена на одређена занимања, а све у истим условима. Ова ситуација је вероватно настала из страха да због малог броја ученика установа неће опстати, будући да су је константно пратили проблеми у вези са недостатком стручног кадра, простора за смештај ученика, стамбеног простора за особље Дома и др.

У Перасту је почело описмењавање одраслих слепих особа, њихово школовање и оспособљавање у занатима: четкарском, метларском, рогозарском и изради кожне галантерије. Прва је отворена корпарска радионица у августу 1948. године. Ондах затим почела је и израда предмета од рогоза. Производи као што су корпе, асуре, брисачи и слично појавили су се на црногорском тржишту, а сазнање да их производе слепи људи доприносило је рушењу предрасуда о неспособности слепих особа и

њиховој немогућности да самостално брину о себи. У првој половини 1949. године почиње обучавање радника за четкарски занат. Несебичну помоћ у радном оспособљавању слепих радника пружио је Завод из Земунa, набавком алата и дела материјала за рад. Радно ангажовање слепих лица стално је подстицано од стране Савеза слијепих, јер је ова организација настојала да помогне свом чланству у решавају егзистенцијалних питања.

Поменућемо овде да је 1951. године организован и течај за телефонисте, који је сам по себи био врло успешан. Међутим, течај је убрзо престао са радом, јер оспособљени радници нису имали где да се запосле. У то време телефонских централа је било само у већим местима.

Међутим, установу у којој се истовремено образују деца основног школског узраста и радно оспособљавају и учествују у процесу производње одрасле слепе особе нису подржавали носиоци образовно-васпитне функције Завода. Они су сматрали да није добро да на једном месту заједно живе и школују се и деца и одрасли са оштећењем вида. Просветним радницима је у таквим условима рад био отежан, па је 1955. године одлучено да се производна радионица одвоји и пресели у Иванград (данашње Беране). Радионица у Иванграду није раскидала везе са Заводом у Рисну јер је стручно особље, васпитаче и инструкторе плаћао Завод, док је службенике и помоћно особље плаћао Савез слијепих (Кујовић, 2003).³⁷

У периоду од 1951. до 1955. године укидају се неки послови из домена рогозарије као превазиђени, а радници који су обављали те послове шаљу се у Београд ради обучавања за занимања из области обраде метала. Међутим, показало се да у Црној Гори то не може функционисати на одговарајући начин, пре свега због великих материјалних трошкова у вези са набавком основних средстава за рад, обезбеђивања просторија за рад, стручних кадрова за оспособљавање и слично. Важно је истаћи и чињеницу да су се у овом периоду најбољи слепи ученици упућивали да наставе школовање у средњим школама, што је као резултат имало пуну афирмацију слепих и разбијање предрасуда о њима.

Број корисника у Заводу нагло се повећава 1959. године. Томе су свакако допринеле прве генерације школованих слепих ученика. Они су утицали на промену ставова о могућностима школовања слепих особа. Од те године поново започиње рехабилитација слепе школске деце.

³⁷ У то време Завод је био без организоване рехабилитације.

Године 1964. долази до укидања радионице у Иванграду. Томе је највише допринео застарео, превазиђен начин производње у радионици, и роба која није добро пролазила на тржишту, чиме је отворен велики проблем за организацију слепих. Нажалост, архива радионице није у потпуности сачувана, па се не зна тачан број слепих људи који се у њој рехабилитовао од њеног оснивања па до престанка рада. Но, и поред бројних проблема који су пратили професионалну рехабилитацију слепих, треба истаћи посебан значај који је она имала у животу особа оштећеног вида. Као прво, такве особе биле су најчешће без претходног основног образовања, а у Заводу су имали могућност да заврше течајеве описмењавања. Међутим, док се у другим деловима државе радило на што већем оспособљавању и укључивању слепих особа у савремене процесе производње, у Црној Гори се организовало рогозарство, четкарство и плетење корпи. Ипак, треба истаћи да је већ и само окупљање слепих особа, њихово образовање и укључивање у друштвене токове имало огроман значај.

Анализирајући рехабилитацију слепих особа у Перасту, Рисну и Иванграду, група аутора износи следеће закључке:

„1. Непревазиђена друштвена схватања о способностима слијепих су била сметња радикалнијег окупљања слијепих и њиховог оспособљавања за занимања адекватна њиховом инвалидитету.

2. Материјална основа друштва није била довољно развијена да би овај вид надградње могао бити финансиран за задовољавајући начин.

3. Питању професионалне оријентације младих уопште није се прилазило у мјери у којој то овај проблем завређује.

4. Због малобројности популације младих слијепих људи, понекад је маргинализован и проблем њихове професионалне рехабилитације.

5. Често су Савез слијепих и Дом у Рисну били једини покретачи рјешења радног оспособљавања својих чланова, иако друштвена брига никада није изостала.

6. Организованог стручног, односно тимског, рада није било, или га је било у недовољној мјери.

7. Укидањем радионице у Иванграду, престају активности на професионалној рехабилитацији слијепих у Црној Гори, као посебне дјелатности организоване искључиво за ову категорију инвалида.

8. Слијепо лице, као, уосталом, и сва друга лица са психосоматским сметњама, не може бити интегрисано у друштвене токове без претходног образовања и

припреме за одређену дјелатност. На том плану друштво је чинило колико је било у његовој материјалној и духовној моћи, али је било пропуста и грешака које нијесу такве природе да би бацале у засенак резултате са којима можемо бити задовољни“ (Група аутора, 2003, 28).

Најстабилнији сегмент Завода представљала је Основна школа за слијепу и слабовиду дјецу. Поред бројних проблема са којима се Завод свакодневно сусретао, као што су мањак материјалних средстава, недостатак стручног кадра, несигурност у концепту установе, квалитет основног образовања ученика са оштећењем вида стално је растао. Настава је реализована по програмима и плановима редовних школа уз нужна прилагођавања специфичностима рада са овом популацијом ученика. Наставно-васпитни рад су изводили учитељи, наставници и нешто касније дефектолози. Кадар запослен у Заводу морао је прво да обезбеди поверење родитеља, који су се тешко одлучивали на одвајање од хендикепираног детета, а затим и да уложи огромне напоре да се та деца и образују. Напори су имали позитивног ефекта, што се види из бројног стања уписаних ученика по школским годинама, у периоду од оснивања до пресељења Завода у Титоград (данашња Подгорица).

Бројно стање уписаних ученика у периоду од оснивања Завода до пресељења	
Школска година	Број ученика
1948/49.	4
1949/50.	28
1950/51.	24
1951/52.	21
1952/53.	37
1953/54.	47
1954/55.	31
1955/56.	35
1956/57.	37
1957/58.	37
1958/59.	51
1959/60.	48
1960/61.	45
1961/62.	29
1962/63.	32
1963/64.	34
1964/65.	30

Старосна структура ученика је била врло разноврсна, и у већини случајева је превазилазила прописима предвиђен узраст. Али ако се узму у обзир четири ратне године, као и године које су биле потребне за лечење и адаптацију лица која су изгубила вид, онда се већа старосна граница може узети као нормална последица. И у редовним школама је долазило до сличних ситуација, па је уведено скраћено школовање, где су ученици за једну школску годину завршавали по два разреда. Чак и у савременим условима деца и омладина обухваћена специјалним васпитањем и образовањем често касне при упису у односу на ученике редовне школе, што је углавном последица потреба лечења, као и предрасуда о могућностима хендикепираних особа.

Примарни задатак коме су приступали педагози у Заводу било је описмењавање слепих лица. У зависности од интелектуалних способности кандидата, описмењавање је имало нижи и виши ниво. Већина полазника је успешно завршавала основно образовање и оспособила се за неко од раније поменутих занимања.

Важно је истаћи да је на самом почетку тифлопедагошке праксе у Црној Гори, још 1949. године, у Дому био основан и припремни разред, састављен од деце која су у Дом дошла недорасла за праћење наставе. У постојећој документацији нема података о њиховом тачном броју, али нам сама чињеница да је такав разред постојао говори да се веома водило рачуна о адаптацији деце на нове услове живота и организованог припреми за праћење редовне наставе.

У првим годинама рада у основну школу су се уписивала слепа лица, док се касније уписују и слабовиде особе. Генерације ученика из послератног периода, који су вид већином изгубили у ратним дејствима, замениле су генерације ученика чији је губитак вида узрокован генетиком, болешћу или неким другим узроком.

Домски смештај је био у складу са општим сиромаштвом у послератној Црној Гори. Евидентан је био недостатак простора, дотрајао намештај, оскудна храна. Сви васпитачи и наставници су и сами становали у Дому и тако непрекидно пратили рад штићеника.

У току 1965. године покренута је од стране ресорног органа у Извршном вијећу Скупштине Црне Горе иницијатива о оснивању установе која би образовала слепо и слабовиду децу и професионално рехабилитовала инвалиде, који би се оспособљавали за делатности према својим преосталим способностима. Такав концепт није био проверен у пракси, јер је у претходној Југославији радила само једна установа сличног типа. Иако су се томе оштро супротставили педагошки радници, одлука о

формирању такве хетерогене установе је ипак донешена. Нова установа, под називом Завод за школовање и професионалну рехабилитацију инвалидних лица, почела је са радом почетком јануара 1966. године, у Титограду. Била је смештена у монтажним баракама у насељу Забјело. Оснивање завода у Титограду било је оправдано потребом да се на једном месту школују и рехабилитују телесно-инвалидна деца и омладина. Наставно-васпитни рад који обухвата слепе, слабовиде и телесно-инвалидне ученике је могућ, а као што је дугогодишња пракса у Заводу показала и успешан. Такође, одлуку да се Завод пресели у главни град Републике подржали су и чланови колектива Завода, јер су услови живота и могућности школовања штићеника у Титограду били много повољнији. У току васпитно-образовног процеса Завод је извршио неке корекције на плану организације наставе. На основношколском ступњу уписиваће се и телесни инвалиди, а на II ступњу ће се школовати и рехабилитовати инвалиди са завршеном медицинском рехабилитацијом и завршеном основном школом. У почетку се међу уписанима могао наћи и понеки млађи инвалид рада, а касније је заживела пракса редовног школовања на неком од усмерења у Заводу. Као нова установа, Завод је у свом саставу имао Основну школу за слијепу и слабовиду дјецу, Школу ученика у привреди за тјелесне инвалиде, Школу ученика у привреди за ментално ретардирану омладину, Интернат завода и Заштитну радионицу као производни погон са 15 слепих радника. Као такав, представљао је радну организацију веома сложеног типа.

Интересантно је запажање које износи Миличко Микетић, управник Завода у Рисну од октобра 1949. до 1952. године, у свом излагању на Другом конгресу дефектолога Југославије, а у вези са професионалном оријентацијом слепих особа. Он примећује да у заводима у Југославији основну школу годишње завршава око 80 ученика са оштећењем вида. Од тога се око 36 ученика уписује у средњу медицинску или биротехничку школу, док су остали углавном оријентисани на школе ученика у привреди. Микетић сугерише да би требало „...размислити о питању упућивања већег броја свршених ученика основних школа за слијепе у средње музичке школе, јер постоје широке могућности запошљавања стручних учитеља у масовним школама или на другим мјестима где се траже музичари“ (Miketić, 1966, 278). Сугестија Микетића могла би и данас бити актуелна. Он даље наводи да у Југославији ради „свега око 40 слијепих у школама као учитељи, наставници и професори музике“ (исто, 279). Основне разлоге због којих не долази до уписа већег броја слепих

ученика у средње музичке школе Микетић дефинише на следећи начин: „И поред чињенице што се у средњим музичким школама настава углавном организује индивидуално, предавачи нису у могућности да слијепим ученицима посвете посебну пажњу која је нужна да би они са успјехом савладали градиво. Средње музичке школе немају специјалних уџбеника, па су слијепи ученици принуђени да скоро све уче по диктату. Посебан проблем представља вјежбање, јер ове школе не могу слијепом ученику дати довољно времена за вјежбање због великог броја ученика. Увиђајући поменуте и још многе друге тешкоће, неке музичке школе пружају огорчен отпор пријему нових ученика с оштећењем вида, а и ако их приме, под притиском друштва, ослобађају их неких предмета, примјењују друге критерије оцјењивања и сл. Ученици који овако завршавају средње музичке школе излазе из њих са довољним стручним знањем, што се неминовно негативно одражава на њихов рад. То су, донекле, и разлози због којих се мало слијепих одлучује да се посвети музичкој професији“ (исто, 279).

Потребно је нагласити да су се ускоро по формирању нове установе десиле одређене промене у сфери образовања. Половином 1968. године извршене су корекције наставног плана и програма редовних основних школа који је примењиван на ученички састав у Заводу, а од почетка 1971/72. школске године двогодишње школовање телесних инвалида у школи ученика у привреди је продужено на трогодишње, чиме су кандидати стицали звање КВ радника. Школовање на другом ступњу се одвијало по наставним плановима и програмима масовних средњих школа.

Крајем 1968. и почетком 1969. године, мења се структура установе и начин рада. Новим Статутом установа се конституише као образовна институција са Основном школом, Школом ученика у привреди и Интернатом. Задржане су радионице за праксу ученика, а слепи радници који су радили у заштитној радионици су пензионисани.

Основна школа је у почетку уписивала слепе и слабовиде ученике, а крајем седамдесетих година и телесно-инвалидну и децу са комбинованим сметњама. На срећу, број слепих ученика се смањује, али расте број слабовидих. Малобројност деце (слепе, слабовиде и телесно-инвалидне) главни је разлог њиховог заједничког васпитно-образовног третмана. Предност малог броја ученика у одељењу омогућава индивидуални приступ из свих научних дисциплина, што је веома важно у раду са овим категоријама ученика.

Тачан број ученика са оштећењем вида који су у Заводу завршили основну школу, од пресељења те установе у Подгорицу 1965. године па до данас, није могуће поуздано утврдити. Разлоге томе проналазимо у организационим проблемима, као и чињеници да ученици нису били евидентирани према врсти хендикепа. За потребе овог рада тражили смо од надлежних у Ресурсном центру за дјецу и младе „Подгорица“ у Подгорици податке о тачном броју слепих и слабовидих ученика у последњих једанаест школских година. Тражени подаци су на нашу иницијативу систематизовани, те ћемо их представити у табели која следи.

Бројно стање ученика са визуелним хендикепом у основној школи Ресурсног центра за дјецу и младе „Подгорица“ од школске 2003/04. до 2013/14. године		
Школска година	Слепи ученици	Слабовиди ученици
2003/2004.	11	6
2004/2005.	11	4
2005/2006.	11	4
2006/2007.	12	5
2007/2008.	11	5
2008/2009.	15	4
2009/2010.	18	1
2010/2011.	15	1
2011/2012.	12	2
2012/2013.	11	2
2013/2014.	9	2

Максималан број ученика у одељењу је 10, а минималан одређује наставничко веће према различитостима хендикепа, а тиме и отежаности рада наставника у одељењу. Ове се одлуке усклађују са Одредбама закона о специјалном васпитању и образовању.

У школској 1982/83. години настава је почела у новој школској згради. Извршена је адаптација простора у монтажном објекту, који од поменуте школске године служи за смештај ученика и васпитни рад. У приземљу се одвија настава за ученике

основне школе, а на спрату су кабинети за стране језике, за биротехнику, физику и хемију, историју и географију, ликовно васпитање, општетехничко образовање, музичко васпитање³⁸, кабинет за математику.

Завод се посебно стара о набавци Брајевих машина за слепе ученике, као и дидактичких средстава за слепе и слабовиде (лупе, рачунаљке и сл.). Када је реч о уџбеницима на Брајевом писму, истиче се тешкоћа њиховог штампања у специјализованој штампарији у Београду. Наиме, за популацију слепих и слабовидих потребан је мали број примерака, а цена штампања је врло висока, тако да се потребни уџбеници штампају у сарадњи са Заводом из Земуна.

Завод поседује савремено опремљену медијатеку, чији посебан део чини фонд књига за слепу и слабовиду децу на Брајевом писму. Осим комплета лектира, остале књиге и уџбеници нису по наставном плану и програму. Ученици читају лист за слепе *Забавни листићи*, као и звучне часописе *Наша радост* и *Распјевано сунце*.

Почетком школске 2003/2004. године отворен је кабинет са компјутерском опремом са звучном подршком, који је намењен слепим ученицима. На тај начин успешно се превазилазе проблеми у извођењу наставе код ове категорије деце. Идући у корак са временом, Завод прати најсавременија достигнућа информатике и настоји их применити у процесу наставе.

Данас се ученици са оштећењем вида школују и рехабилитују у Ресурсном центру за дјецу и младе у Подгорици. Центар је установа од посебног друштвеног интереса, а 2013. године је обележено 65 година педагошког и хуманитарног рада. У њој се рехабилитују још и деца и омладина са телесним инвалидитетом, као и деца и омладина са комбинованим сметњама (са телесним инвалидитетом, слепа и слабовида деца и омладина која интелектуално функционише на нивоу лакше интелектуалне ометености). Ресурсни центар је једина институција у Црној Гори која на комплексан континуиран начин води бригу о деци са сметњама у развоју и омладини са инвалидитетом, почев од предшколског васпитања и образовања до завршетка средње школе. Опремљена је наставним средствима и неопходним машинама за квалитетно обављање праксе у радионицама, а у оквиру интерната налази се школска библиотека која поседује 1600 књига на Брајевом писму за слепе и слабовиде ученике. Поред основног образовања, у оквиру две школе Центра врши се оспособљавање

³⁸ Кабинет за музичко васпитање је савремено опремљен. Поред пијанина и хармонике, ту су и многи други инструменти, чиме је омогућено практично упознавање са музичким инструментима, затим Орфов инструментариј, уређаји за репродукцију звука, уџбеници на Брајевом писму.

рехабилитаната за делатности као што су: РТВ механичар, електромеханичар, кројач женске одеће и часовничар.

Школске 1974/75. године у образовни систем се уводи средње усмерено образовање, након чега су се почели уписивати први ученици на административно-правни смер (у трајању од четири године) и за занимање трговац (у трајању од три године). За штићенике су ова занимања и до данас остала најпривлачнија. Од школске 1994/95. године уводе се и нови смерови – кожарство и текстилство, и то за занимања помоћни обућар и помоћни конфекционар (други степен стручне спреме). За ова занимања се углавном школују лица са телесним инвалидитетом и лица са лакшим сметњама у психичком развоју.

Подручје рада Ресурсног центра обухвата: васпитно-образовни рад, у оквиру којег се обезбеђује предшколско образовање за децу узраста од пет година, затим основно и средње образовање, здравствена и социјална заштита ученика. Процесу професионалне рехабилитације у овој установи претходи васпитно-образовни рад, чији је циљ откривање и евидентирање деце која имају сметње у психофизичком развоју, категоризација и њихово усмеравање на одговарајући васпитно-образовни третман, као и стварање услова за смештај, васпитање и образовање деце. Посебна пажња се поклања индивидуалности и креативности сваког ученика. У почетном периоду опсервације, индивидуалним радом и одговарајућим третманима настоје се открити способности сваког појединачног ученика, а затим се ради на њиховом максималном развоју. Имајући у виду сложеност инвалидности, одељења која се формирају имају највише десет ученика. У одељењима се налазе слепа и слабовида деца, деца са парализама, ампутацијама, као и деца са лакшим менталним сметњама.

С обзиром на састав одељења, главна одлика наставно-васпитног рада јесте индивидуални приступ ученицима. Наставни планови и програми су исти као и у редовним школама, осим за ученике са комбинованим сметњама и смањеним менталним способностима, за које су ти програми у скраћеним верзијама. Професионална оријентација је процес који почиње у Основној школи и подразумева две важне компоненте: професионално информисање и професионално саветовање. Професионална оријентација и саветовање се врши кроз свакодневни наставно-васпитни рад. Током целе школске године наставници кроз различите програмске садржаје уносе елементе који доприносе професионалном информисању ученика. Предавања и разговори које са ученицима спроводе наставници и васпитачи имају за циљ правилно

уознавање са различитим врстама занимања. Важан облик професионалне оријентације представља испитивање професионалних интересовања и психофизичких способности ученика, а спроводе га стручњаци за професионалну оријентацију, кроз анкетирање ученика завршних разреда основне школе, у сарадњи са родитељима и Законом за запошљавање. Од посебног је значаја саветовање ученика при избору занимања. Ученици који се уписују у средњу школу пролазе комисију за професионалну оријентацију коју чине дефектолози (соматопед³⁹ и тифлопедагог), логопед, социјални радник, организатор наставе, организатор васпитног рада, а по потреби и лекар одређене специјалности. Обавезан члан комисије је и родитељ. Комисија има задатак да, узимајући у обзир предзнања и психофизичке способности ученика, омогући најпогоднији одабир занимања које пружа Ресурсни центар, или нека друга образовна институција, и усмери ученика на најадекватније занимање.

У средњој школи постоје следећи смерови: текстилни смер (други и трећи степен стручне спреме), обућарски смер (други степен стручне спреме), трговински смер (трећи степен стручне спреме) и правно-административни смер (четврти степен стручне спреме).

Слободно време ученици проводе у интернату, као и у раду секција уз стручну помоћ наставника и дефектолога. Кроз овакву врсту рада ученици показују креативност у различитим областима, што даје значајан допринос за њихово оспособљавање и специјализацију. Посебно су важне активности ученика у оквиру литерарне, новинарске, ликовне и музичке секције. Креативност ученика нарочито долази до изражаја кроз издавање школског часописа *Сунце*, који је почео да излази у децембру 1999. године, а у чијем осмишљавању учествују ученици и наставници запослени у овој установи. За слепе и слабовиде ученике од 2002. године се издаје звучни часопис *Распјевано сунце*, који је први часопис такве врсте у Црној Гори.

2.4. ИНТЕРВЈУ СА ПРОФ. ДР ЧЕДОМ ВЕЉИЋЕМ

Да би се што боље и објективније сагледало актуелно стање у Црној Гори када су у питању заштита и третман особа са инвалидитетом, неопходно је било чути реч стручњака. Избор је пао на проф. др Чеду Вељића, дефектолога-тифлопедагога,

³⁹ Соматопед је дефектолог – специјални едукатор и рехабилитатор особа са моторичким поремећајима.

предавача на Педагошком факултету у Никшићу и Факултету политичких наука у Подгорици. Професор Вељић је водећи стручњак у Црној Гори у области дефектологије и инклузивног образовања. Бави се научно-истраживачким и практичним радом, те је стога у потпуности меродаван дати судове о горепоменутој проблематици. Разговор с професором Вељићем обављен је у јуну 2013. године.

Професоре Вељићу, на који начин су организовани заштита и третман особа са инвалидношћу у Црној Гори?

Заштита и третман особа са инвалидношћу у Црној Гори одвијају се у оквиру институција које су у надлежности државе. Оне се налазе у корпусу Министарства просвјете и науке, односно Министарства социјалног старања. Надлежности ова два министарства се често преплићу и допуњују.

Заштита особа са инвалидношћу се простире кроз Закон о васпитању и образовању, Закон о социјалној заштити, Закон о пензијском и инвалидском осигурању и Закон о запошљавању. Унутар сваког закона, особа са инвалидитетом се третира са аспекта правног дејства актуелног закона. При томе се не заборавља ни породица особа са инвалидитетом, па се и на њу преносе обавезе и престације. Може се рећи да је обим права особа са инвалидитетом и њихових породица у свим законима веома широк.

Када говоримо о спровођењу закона у којима се третитају особе са инвалидитетом често се догађа да закони нијесу до краја компатибилни, па се дешавају системски застоји, или за одређене животне ситуације не постоје адекватна законска рјешења. Када су у питању социјалне престације, оне су у оквирима економске моћи државе, а то значи да су у овом тренутку веома ниске.

Да ли сви облици инвалидности имају подједнак и равноправан приступ школовању и професионалној рехабилитацији?

Сви облици инвалидности имају подједнак и равноправан приступ школовању, и то од предшколског до средњошколског, односно високог новог. У складу са својим способностима и у законским оквирима, ученици са инвалидитетом се школују по посебном програму у специјалној школи или по посебном програму у редовној школи. У Црној Гори постоји школа за глуве и наглуве ученике у Котору, за тјелесно инвалидне и слијепе у Подгорици, за интелектуално ометене у Подгорици, за дјецу и омладину са поремећајем у друштвеном понашању у Подгорици. Такође, као резиденцијална установа функционише и установа за умјерено, теже и тешко ментално

ометене особе у Подгорици. Ријеч је, дакле, о четири образовне установе и једној установи за смјештај особа са инвалидношћу.

Године 2011. обележен је својеврстан јубилеј: сто десет година социјалне заштите у Црној Гори. Тим поводом из штампе је изашла и Ваша књига. Како бисте оценили тренутно стање у Црној Гори када је у питању социјална заштита особа са посебним потребама, посебно особа са оштећењем вида?

У периоду од завршетка Другог свјетског рата до данас постоји организован и на закону заснован систем заштите, запошљавања и пензијско-инвалидног осигурања. Законска рјешења која се односе на заштиту особа са инвалидитетом често су некомпатибилна, па долази до ситуација које захтјевају ванредне интервенције актуелног надлежног министарства. Сви видови инвалидности, па тако и сљепоћа, законски су и институционално обухваћени. У специјалним установама је организован тимски рад, а ученици, поред васпитно-образовних садржаја, имају здравствену заштиту, исхрану и смјештај. За слијепе ученике се организује редовни школски програм, а школовање је бесплатно. Обухваћеност се креће од предшколског до средњошколског нивоа. Комисија за разврставање упућује ученика на школовање према његовим способностима. Специјална предшколска одјељења, основне и средње школе организовани су на принципу цјелодневног боравка, када је школа у мјесту боравка ученика, односно на принципу резиденцијалног боравка, ако је школа ван мјеста боравка ученика. Дјеца са оштећењем вида школују се у Ресурсном центру за дјецу и младе у Подгорици.

Да ли Црна Гора има довољан број стручњака дефектолога? Шта је по Вашем мишљењу потребно урадити како би се професија дефектолога популаризовала код младих људи и како би се они у већем броју определили за бављење овом професијом?

У свим установама за образовање и васпитање ученика са инвалидитетом у Црној Гори раде тимови стручњака које чине дефектолози, психолози, наставници и љекари. Међутим, евидентан је константан недостатак висококвалификованог кадра који се бави заштитом и третманом лица са инвалидитетом. Број стручњака не одговара потребама лица са инвалидитетом. Важно је примијетити и да је научно-истраживачки рад у овој области симболичан. Кадровска структура запослених у установама које третирају особе са инвалидношћу је различита од установе до установе, али је у цјелини изузетно неповољна. У установама заштите и третмана особа са инвалидношћу највише је помоћно-техничког особља, 29,30%, затим наставника са дефектолошким образовањем, 22,70%, док су дефектолози и наставници без

дефектолошког образовања једнако заступљени са по 11,20%. Административних радника је 11,95%, а медицинских техничара 8,10%.

Какви су заштита и третман деце са инвалидношћу у Црној Гори у поређењу са земљама Европске уније?

Систем социјалне заштите дјеце са инвалидношћу у Црној Гори заостаје за стандардима земаља Европске уније, али је близу нивоа земаља у окружењу. Образовање дјеце са инвалидношћу у Црној Гори је по својој организацији слично моделима образовања у земљама бивше Југославије и средње Европе. Постојећа кадровска структура, обученост и техничка опремљеност установа за заштиту и третман дјеце са инвалидношћу не одговарају захтјевима савремене теорије и праксе, ни специфичним потребама ове дјеце и њихових породица. Садашња системска рјешења су преваходно резиденцијалног карактера, што јесте у раскораку са савременим рјешењима, али су она изнуђена и, за сада, једини могући облик заштите и третмана дјеце са инвалидношћу. Заштита и третман особа са инвалидношћу у будућем периоду зависе од званичне политике и одлуке којим смјером се треба даље кретати. Досадашњи резултати представљају основу коју треба даље развијати, посебно у дијелу укључивања особа са инвалидношћу у друштвену средину.

Особе са оштећењем вида још увек налазе на различите препреке на свом путу професионалног оспособљавања и рехабилитације. Највеће препреке представљају бројне предрасуде. Једна од њих се тиче запошљавања особа оштећеног вида. Реците нам нешто о законодавним аспектима запошљавања особа са инвалидношћу.

Равноправност особа са инвалидношћу се огледа у њиховом једнаком третману са другим запосленим. Устав Републике Црне Горе прокламује право на рад, на слободан избор занимања и запошљавања, правичне и хумане услове рада; заштиту за вријеме незапослености и заштиту на раду. Лицима са инвалидитетом јемчи се и посебна заштита, која се даље разрађује и регулише посебним нормама – законима и подзаконским актима. По циљевима које остварују, норме се могу подијелити у двије групе: норме којима се обезбеђује помоћ за оспособљавање лица са инвалидитетом за самосталан живот и рад и норме којима се обезбјеђују средства за живот и рад – када лице са инвалидитетом није у стању да својим радом оствари та средства. Устав Републике Црне Горе садржи правни основ за доношење посебног режима оспособљавања и запошљавања инвалида. Запошљавање особа са инвалидитетом се углавном остварује на

исти начин као и запошљавање свих других запослених, осим ако се у одређеним случајевима обезбјеђују посебни услови за укључивање у рад. Овај закон даје извјесне погодности лицима са инвалидитетом које нијесу привилегија, већ једини начин остваривања права на рад условљен малим бројем послова на којима лица са инвалидитетом могу радити. У нацрту је нови Закон о запошљавању инвалида који ће уредити низ питања организованог оспособљавања и запошљавања лица са инвалидитетом, посредовања у запошљавању, начина ангажовања, професионалне оријентације и др. Законом о запошљавању предвиђене су посебне обавезе у запошљавању и заштити инвалидних лица. Агенције за запошљавање могу организовати оспособљавање, образовање и запошљавање инвалидних лица, као и израду програма запошљавања појединих категорија незапослених лица, на примјер инвалидних лица и лица која дуже чекају на запошљавање. Завод за запошљавање даје приоритет инвалидним лицима која чекају на запошљавање дуже од пет година. Мјере активне политике запошљавања подразумијевају израду програма запошљавања инвалидних лица и прилагођавање радних мјеста за поједине категорије незапослених. Једна од основних функција Завода за запошљавање јесте да организује оспособљавање и запошљавање инвалидних лица.

Законом о раду уређена су питања опште заштите запослених лица и заштите инвалидних лица. Послодавац може закључити уговор о раду са запосленим код кога је утврђена инвалидност уколико је стручно оспособљен за рад. Посредовање врши Завод за запошљавање. Запослени инвалид не може бити распоређен на посао ван мјеста пребивалишта, односно боравишта, и има право на посебну заштиту.

Руководећи се поентом заштите инвалидних лица, предвиђено је да запослени инвалид рада, као и запослени код кога постоји опасност од настанка инвалидности, имају право на распоред на одговарајуће радно мјесто, као и друга права у складу са законом и колективним уговором. Запосленом инвалиду не може престати радни однос, односно не може се отказати уговор о раду док, уз његову сагласност, не оствари право на распоред на друге послове код истог послодавца у степену стручне спреме запосленог, са пуним или непуним радним временом, стручно оспособљавање, преквалификацију или доквалификацију за рад на друго радно мјесто код истог послодавца и друге мјере у складу са колективним уговором или уговором о раду.

Закон о пензијском и инвалидском осигурању предвиђа обавезно пензијско и инвалидско осигурање. Права из пензијског и инвалидског осигурања су: право на инвалидску пензију за случај инвалидности и право на надокнаду због тјелесног

оштећења проузрокованог повредом на раду или професионалном болешћу. Инвалидност постоји кад због промјена у здравственом стању настане потпуни губитак радне способности, а инвалидност настаје због повреде на раду, професионалне болести, повреде ван рада или болести. У зависности од година стажа или узрока настанка инвалидности, одређује се инвалидска пензија у одговарајућем проценту.

Модел инклузивног образовања већ је неколико година присутан у већини школа у Црној Гори. Шта још треба урадити како би тај модел образовања био успешнији и општеприхваћен?

Одговор на ово питање јасно се може наслутити на основу резултата истраживања у вези са инклузивним образовањем, а које је спроведено у институцијама за смјештај дјеце са посебним потребама у Црној Гори. Узорак је обухватио 100 запослених радника у установама социјалне заштите, а циљ је био добијање одговора на питање: *Шта мислите о инклузији за дјецу са посебним потребама?* Питања су била постављена тако да се одговори могу дати у форми образложења. Већина испитаника који раде у непосредном раду са дјецом са посебним потребама прихвата инклузивно учење, али одмах након таквог одговора изражава бојазност због чињенице да инфраструктура не одговара потребама ове дјеце. Школе у којима би се изводили образовни програми нису кадровски оспособљене за такве програме. Средина у коју би дјеца са посебним потребама долазила није информисана на прави начин о могућностима ове дјеце и слично. Због те чињенице већина испитаника мисли да прво треба уредити инфраструктуру, оспособити кадрове, све то медијски подстицати у правцу едукације становништва о могућностима и потребама лица са инвалидитетом. Из резултата овог истраживања добија се одговор на питање које сте ми поставили: неопходна је стална едукација и информисање, на првом мјесту наставних кадрова, затим породица и шире друштвене заједнице, са циљем подизања нивоа свијести о могућностима и позитивним ефектима које инклузивно образовање има на развој младих личности.

Као дефектолог, какво мишљење имате о могућностима инклузивног образовања у музичкој школи? Да ли је оно могуће, пожељно и потребно, или представља недостижан идеал?

Инклузивни модел образовања је модел који је све више присутан у Црној Гори. Због економске неразвијености, Црна Гора није у могућности да примијени модел „школе за све“, јер нису све редовне школе програмски, кадровски и архитектонски

спремне за то. Када говоримо о музичким школама, свакако је могуће остварити неопходне услове за инклузију, јер се ради о малом броју школа, за чију је евентуалну адаптацију и опремање неопходним техничким средствима потребно релативно мало улагање. Највећи проблем јесте оспособити наставни кадар, но ни то није нерјешива ситуација, јер наставни кадар путем семинара и стручних радионица, које би водили стручњаци тифлопедагози, релативно брзо може стећи основна знања неопходна за рад са дјецом оштећеног вида.

2.5. ПРИКАЗ ИСТРАЖИВАЊА О ТРЕТМАНУ ОСОБА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА У ЦРНОЈ ГОРИ

Да би инклузија као процес заиста постала стварност, она мора имати јакو упориште у позитивним ставовима друштва према деци са посебним потребама. Испитивање ставова грађана Црне Горе везаних за децу са посебним потребама обавио је Институт друштвених наука, Центар за политиколошко истраживање и јавно мњење из Београда, у периоду од 11. до 15. марта 2001. године. Овим истраживањем било је обухваћено 20 општина на територији Црне Горе (изузев општине Жабљак). Прикупљени резултати су у уској вези са проблемима са којима се сусрећу слепи и слабовиди ученици који желе да стекну музичко образовање похађајући редовну наставу у музичким школама, па ћемо зато у наставку приказати неке од закључака до којих су истраживачи дошли, са посебним акцентом на популацију деце оштећеног вида.

Сазнање о томе какав однос грађани имају према овој специфичној популацији може помоћи у доношењу конкретних закључака и мера које би допринеле да се положај деце са посебним потребама у Црној Гори унапреди и побољша. По нашим сазнањима, ово је било прво истраживање те врсте у Црној Гори, па се може третирати као почетни покушај да се идентификују основни ставови, размишљања и степен информисаности грађана Црне Горе о деци са тешкоћама у развоју. Такође је било важно сагледати општи однос према деци са тешкоћама у развоју, као и степен прихваћености ове деце у локалној средини. Да би се побољшао положај деце са посебним потребама, потребно је било испитати колико су деца са тешкоћама присутна у свакодневном друштвеном животу, те какво мишљење грађани имају у погледу њиховог укључивања у редовне друштвене токове. Истраживање је такође

требало да пружи увид у однос и бригу друштва у целини када су у питању деца са посебним потребама.

Истраживањем је било обухваћено 1040 грађана старијих од 18 година. Овај број представља 2,12 промила од укупног броја пунолетних грађана Црне Горе у наведеном временском периоду. Узорак је био троетапни, стратификован и пропорционалан према региону (северни, централни и приморски део Црне Горе), типу насеља, полу, образовању, националности и старости испитаника. Управо ове варијабле су узете у разматрање у интерпретацији резултата као потенцијално значајне за варијације. Разлике су, међутим, нађене само код одговора на нека питања, с обзиром на старост и образовање испитаника, о чему ће више речи бити нешто касније.

У готово подједнаким процентима били су обухваћени испитаници оба пола (50,4% испитаника мушког пола и 49,6% испитаника женског пола). С обзиром на старосну доб, испитаници су били разврстани на старости до 30, до 40, до 50, до 60 и преко 60 година. Највећи проценат испитаника чинили су грађани старости до 30 година (25,8%), док су остали били заступљени у нешто мањим процентима: 20,1% старости до 40 година, 18,7% старости до 50 година, 13,7% старости до 60 година и 21,7% старости преко 60 година. У погледу образовања, 12% испитаника није завршило основну школу, 30% је завршило основну школу, школу за радничка занимања завршило је 13%, средњу школу 31%, док је вишу школу или факултет завршило 14% испитаника.

Испитаници су одговарали на различита питања у вези са свим категоријама деце са тешкоћама у развоју. Овде ћемо поменути сва питања, а посебно ћемо дати осврт на одговоре добијене на питања везана за децу са оштећењем вида.

Прво питање било је везано за осећања која се јављају приликом сусрета са слепим дететом. Највећи број испитаника (преко 50%) одговара да осећа сажаљење, а међу доминантним одговорима истичу се саосећање и нелагодност.

Четири питања односила су се на осећања у вези са глувом и наглувом децом, децом са поремећајима у говору, децу са интелектуалним тешкоћама и децу са физичким сметњама. Већина испитаника при сусрету са децом са горенаведеним тешкоћама осећа сажаљење, саосећање и нелагодност. Из одговора се може закључити да врста тешкоће коју дете има не одређује никакве различитости у осећањима. Доминантно осећање код већине испитаника је сажаљење.

Анализирајући искуства наше средине, примећујемо да постоји извесна разлика у прихватању физичких недостатака и менталних тешкоћа. Може се закључити да се лакше прихвата, поготово код самих родитеља деце са тешкоћама, чињеница да дете има неке физичке недостатке, јер је та врста потешкоћа чешће проузрокована неким спољним догађањима. За разлику од њих, менталне тешкоће су чешће узроковане генетским и наследним факторима, па је, сходно томе, код родитеља присутно осећање кривице и стида.

Када је реч о деци са тешкоћама у развоју, антисоцијалној, васпитно запуштеној, као и аутистичној деци, већина испитаника при сусрету са њима осећа сажаљење, затим долазе саосећање, нелагодност, збуњеност. Сажаљење као доминантно осећање говори заправо о томе како се заиста доживљавају деца са тешкоћама у развоју. Сажаљевају се само они људи за које се мисли да су мање вредни. Управо сажаљење одређује целокупан однос друштва према деци са тешкоћама, односно упућује на њихову изолацију и маргинализацију. Доминантан модел у нашем друштву је хуманитарни модел, који заправо подразумева само давање помоћи и држање по страни ове деце, не очекујући ништа од њих. Због оваквог односа друштва, деца са тешкоћама стално се налазе у позицији зависности, без могућности да покажу и актуализују ни оне капацитете и способности које су им очуване.

Дефинишући свој општи однос према деци са тешкоћама у развоју, изванредан број испитаника (31%) одговара да их прихвата такву каква јесу. Жељу да помогну деци са посебним потребама има више од једне четвртине испитаника, док није занемарљив проценат оних који признају да осећају непријатност и тешкоћу у комуникацији, те да би радије избегли сусрет са дететом које има неку тешкоћу у развоју. Овакви одговори показују да друштво нема адекватну комуникацију са децом са тешкоћама. Брине велики проценат људи који их не прихватају (око 40%), али свакако охрабрује већи број испитаника који желе да помогну (57,2%). Отворено је питање колико је прихватање само декларативно, ако се узме у обзир чињеница да се деца са тешкоћама већином третирају са сажаљењем, као и чињеница да већина испитаника сматра да ову децу треба одвајати у специјалне установе и васпитавати под посебним условима (што показују одговори на питања која следе).

По питању односа локалне заједнице према деци са тешкоћама у развоју највећи број испитаника (скоро 27%) сматра да су та деца прихваћена у својој локалној заједници, нешто мањи проценат сматра да грађани избегавају децу са посебним

потребама, изврстан број испитаника (21%) сматра да им се помаже више него осталој деци, док постоје и они који сматрају да се деца са посебним потребама одбацују и игноришу. Одређен, али не и занемарљив, број људи (13%) одговара да не зна какав је однос према деци са посебним потребама, што потврђује чињеницу да су деца са тешкоћама мало присутна у свакодневном животу, да се о њима и њиховом статусу мало зна и мало размишља.

Једно од питања се односило на познавање породице са дететом ометеним у развоју, односно ставу грађана о томе како саме породице прихватају децу са тешкоћама. Највећи број испитаника примећује појачану негу и бригу о деци, сматрају такође да је мали број породица које траже стручну помоћ са стране, као и да постоје породице које крију децу са посебним потребама. Остале алтернативе: *стиде их се, више их кажњавају, друго, не познајем таквее породице* – присутне су у врло малом проценту. Одговори потврђују и најчешћа искуства из праксе, а то је да родитељи често појачано брину о деци са тешкоћама, што доводи до пасивизације детета и његовог још већег онеспособљавања за обављање како свакодневних обавеза везаних за облачење, храњење, самостално кретање, тако и за понашање у друштву.

Три питања се директно односе на укљученост деце са тешкоћама у друштво и уопште информисаност о њима. Одговори показују да се највећи број испитаника (преко 50%) веома ретко или повремено (32%) у свакодневном животу среће са децом са посебним потребама, док их свакодневно среће свега 1% испитаника, а никада 2,5%.

Анкета је између осталог показала да велики број грађана није обавештен о проблемима са којима се свакодневно сусрећу деца са посебним потребама. Такав став директно утиче на споро решавање многих важних питања везаних за ову популацију деце, јер ако друштво није свесно да одређени проблеми постоје, не може ни приступити решавању тих проблема.

Иако у Црној Гори постоје специјализоване установе за смештај, образовање и бригу о свим категоријама деце са посебним потребама, велики проценат испитаника (34%) не зна ниједну такву установу. Међу онима који знају за неке установе, углавном се помиње Завод за глувонијему дјецу у Котору и Центар „1. јун“ у Подгорици. Код одговора на ово питање приметне су статистички значајне разлике с обзиром на пол и образовање испитаника – боље су информисани испитаници са вишим нивоом образовања и мушкарци.

Већина испитаника (58%) свесна је да деца са тешкоћама у развоју нису довољно укључена у друштво. Занимљиво је да велики број испитаника (35%) не зна да ли су она довољно укључена у друштво, што потврђује раније запажање да се о деци са посебним потребама генерално врло мало размишља и зна, па је тешко направити процену и дати суд о њиховој укључености. Главне разлоге неукључености ове деце у друштво највећи број испитаника види у лошој организованости надлежних служби. Истина је да оне у највећој мери могу да обезбеде укључивање, најпре кроз уклањање архитектонских баријера, а затим и кроз школовање, запошљавање и слично. Занимљиво је да су млађи испитаници више свесни отпора средине, а да мање као разлог за неукључивање виде карактеристике саме деце. Ово је можда оптимистичан податак, који говори да ће млађи део популације у будућности бити спремнији да прихвата децу са тешкоћама.

Имајући у виду аспект теме којом се овај рад бави, посебно привлачи пажњу став грађана о питању образовања деце са посебним потребама, односно њиховом укључивању у редовни образовни систем – инклузивном образовању. Највећи број испитаника (чак 82%) сматра да деца са посебним потребама треба да се школују у специјалним установама, док само 5% сматра да их треба укључивати у редовне школе.

Посебна група питања се бавила мишљењем испитаника у погледу бриге државе о деци са тешкоћама. Велики број испитаника мисли да је у погледу образовања, те медицинске и социјалне заштите, брига о деци са посебним потребама недовољна. Брига државе у целини оцењена је идентично. Такође је важно подвући и то да велики проценат испитаника није дао одговор на ову групу питања, што говори о недовољном познавању проблематике деце са тешкоћама.

Анкета по питању пружања помоћи деци са тешкоћама у развоју показује да је највећи број испитаника спреман да помогне издвајањем новца, личним ангажовањем и радом у неким организацијама за помоћ деци са посебним потребама. Овакви резултати су врло оптимистични и представљају добро полазиште за нове иницијативе и квалитетнију организацију живота деце са тешкоћама у развоју.

Одговарајући на питање које се тиче васпитања деце са посебним потребама, веома висок проценат испитаника (77%) мисли да је за ову децу потребно посебно васпитање, док мањи број (11%) сматра да их треба васпитавати исто као и децу која се типично развијају.

Последња ставка у анкети се односила на сугестије испитаника у смислу побољшања положаја деце са тешкоћама. Највећи број анкетираних грађана сугерисао је да се мора повећати брига друштва у целини, те издвајати већа материјална средства за децу са тешкоћама, затим да треба боље ангажовати постојеће специјалне установе и отворити нове, те повећати материјалну помоћ породицама са децом која имају тешкоће у развоју. Мали је проценат испитаника који истичу значај раног откривања и превентиве, неопходност већег укључивања особа са тешкоћама у друштво, и њиховог запошљавања (ради се о испитаницима који имају већи степен образовања), док петина испитаника нема никакве предлоге (испитаници са нижим нивоом образовања).

Организација *Save the children* закључује да присуство сажаљења код скоро половине испитаника говори да је друштво још неспремно да код ове деце види способност и очуване потенцијале и да их третира као равноправне чланове друштва, већ их доживљава као мање вредне и неспособне, другачије и зависне од других, што утиче на формирање ставова и однос према потреби њиховог укључивања у друштво и образовни систем.

Из одговора добијених путем ове анкете може се закључити да грађани Црне Горе веће тешкоће виде у недостатку материјалних средстава и малом броју специјалних установа за ову децу, као и да су више оријентисани на помоћ, док је свесност о осталим важним проблемима, као што су разбијање предрасуда, превентива, укључивање у друштво, запошљавање – на ниском нивоу. Анкета потврђује да прихватање деце са тешкоћама у развоју постоји углавном у декларативном смислу. Иако су испитаници свесни да су деца са тешкоћама недовољно укључена у друштво, у предлозима за побољшање положаја ове деце готово се не могу срести они који би допринели њиховом већем укључивању, већ доминира став о потреби посебног и специјалног васпитања и образовања. Примећује се да испитаници нису добро информисани, као и да не познају тешкоће и потребе деце ометене у развоју и њихових породица из чега, нажалост, можемо закључити да је у нашем друштву доминантан хуманитарни и медицински приступ деци са развојним тешкоћама, док се социјални модел једва наслућује.

Ставови друштва према особама са оштећењем вида само су један од чинилаца који утичу на развој и образовање наведене популације. У наставку излагања, које се бави развојем и образовањем слепих и слабовидих особа, биће указано и на утицај осталих важних чинилаца.

3. РАЗВОЈ ДЕЦЕ СА ОШТЕЋЕЊЕМ ВИДА

Систематско школовање и образовање особа са оштећењем вида има традицију од две стотине година. Иако су слепе и слабовиде особе данас изједначене у правима и обавезама са особама које виде, пут њиховог систематског образовања, васпитања и професионалног оспособљавања није лак, нити је лишен терета традиционалног негативног наслеђа. Бројни су фактори који утичу на више или мање успешно образовање и професионалну оријентацију ученика са оштећењем вида. У првом реду, истиче се улога породице, школе, али и развојне карактеристике слепе и слабовиде деце. Најзначајнија тековина савременог образовног система – инклузивно образовање, доноси многе промене у образовању слепих и слабовидих ученика. С аспекта музичког образовања, истичемо значај најновијих истраживања из области психологије и неурологије, која доносе теорију ума као кључну за разумевање психичких процеса других људи, а што је посебно важно у процесу стицања музичког образовања. Због тога ћемо у овом поглављу размотрити сваки од наведених фактора, са циљем да укажемо на њихов појединачни значај, као и на њихову међусобну повезаност.

3.1. УЛОГА ПОРОДИЦЕ

У развоју сваког детета веома значајну улогу има породица. Слепо или слабовидо дете зависно је од породице много више него што је то случај са дететом здравог вида. Породица може различито да реагује на специфичне потребе таквог детета: она може у потпуности да их разуме и да чини све што је у њеној моћи да изађе у сусрет тим потребама; може погрешно да разуме потребе свог детета или да се уопште не труди да те потребе препозна и задовољи, реагујући на хендикеп игнорисањем.

Треба схватити да је свака породица са хендикепираним дететом специфична и јединствена. У литератури која описује односе у породицама са хендикепираним дететом наилазимо на сасвим супротна становишта. Једна група аутора (Rutter, M., Tizard, J., и други) заступа гледиште да се динамика односа у таквој породици не разликује битно од динамике односа у породици без ометене деце. Друга група аутора сматра да су проблеми у оба типа породица исти, али да се проблеми чешће јављају у породицама са хендикепом. Трећу групу чине аутори који сматрају да су породице са

хендикепираном децом сасвим различите од породица са децом која нису ометена, те да се у њима јављају проблеми који практично не постоје у породицама са здравом децом. Извесно је да породица са хендикепираним дететом пролази кроз низ тешких и трауматских ситуација, које остављају траг на свим њеним члановима. Успех или неуспех у подизању детета са визуелним оштећењем зависи од много различитих фактора, али се као заједничке могу издвојити неке типичне ситуације кроз које пролазе породице са визуелно хендикепираним дететом, као и најчешћи начини реаговања.

Врло трауматична је свакако прва реакција на сазнање о хендикепу. У периоду ишчекивања рођења свог детета родитељи о њему размишљају као о здравом и нормалном. Доласком на свет слепе бебе они најчешће из стања велике среће и радосног ишчекивања прелазе у стање очаја и депресије (Поровић, 1991). У највећем броју случајева је лекар особа која ову чињеницу саопштава родитељима. Сазнање о ометености детета, као трауматски и неочекивани догађај, доводи родитеље у егзистенцијалну кризу, јер озбиљно ремети њихова базична веровања о животу, ремети осећање сигурности и поверења и активира различита амбивалентна и неразрешена осећања. Родитељи треба да прихвате измењену родитељску улогу, различитост породичног статуса, неизвесност и различита осећања, која прате процес прилагођавања (Драгојевић, 2008). Родитељи који се први пут суочавају са хендикепом најчешће нису у стању да тог момента схвате у потпуности стање свог детета. Коментаришући своју реакцију, они често наводе податак да су били шокирани сазнањем. Одређен број родитеља се жали да им није било речено у право време или на прави начин. Психолози истичу да се наводи родитеља ипак не могу узимати као потпуно објективни, јер су у датом моменту били преплављени емоцијама, као и недовољно упознати са природом хендикепа (Димчић, 1991). Међутим, ни у свим породицама са слепим дететом реакције нису исте. Оне зависе од више различитих фактора, као што су: ментално здравље родитеља, осећајност, интелигенција, њихова култура, образовање и друге околности (Поровић, 1991).

Шекспирова (Shakespeare, 1979) наводи да је на основу интервјуа које је водила са родитељима хендикепиране деце утврдила да су најчешће емоционалне реакције на хендикеп детета: депресија, осећање изолације, шок, фрустрација, страх и осећање кривице при јављању жеље да дете умре, страх за судбину детета после смрти родитеља, губитак самопоштовања са осећањем да су неспособни да роде нормално дете, осећање пораза. Ове реакције се не јављају нужно, али су веома честе, па

представљају пре правило, него изузетак (Porović, 1991). У сваком случају, у овом периоду је неопходна интензивна подршка породици, како у домену свакодневне бригае око детета, тако и у домену емоција које се јављају код њених чланова (Thomas, 1978). Процес кроз који пролази породица може се упоредити са процесом прихватања сопственог хендикепа који је описала Сузан Хикс (Hicks, 1979). Почетна жестока емоционална реакција је према овој ауторки нормална и адаптивна. Следи појава депресије, која је корисна због тога што особу чини мање осетљивом на оно што се дешава у реалности и омогућава парцијално прихватање чињеница. Нагомилане тензије најчешће налазе одушка у туговању и плачу. Након ове фазе долази до реорганизације. Особа је способна да тачно разуме ситуацију и употреби све своје снаге да би јој одговорила. Осећања су савладана и о њима може да се разговара. Такође, особа је спремна да тражи помоћ од других особа, као и од одговарајућих институција. Базични правци породичног одговора на стресну ситуацију јесу отпор, као колективни породични напор да се минимизира и редукује удар стресних околности, и адаптивно превазилажење, као колективни напор породице да се реорганизује и консолидује и врати нормалном начину функционисања (Dragojević, 2008).

Ставови породица према визуелном хендикепу често говоре да је много нагомилане тензије остало неразрешено, или је она обрађена на погрешан начин. Најучљивији су ставови оптуживања других, које један број породица задржава као коначан (Dimčović, 1991). Свакако да на такав став велики утицај може имати рањивост породице, као и тешкоће у долажењу до тачне дијагнозе и избору праве помоћи. Често се могу чути изјаве: „лекари су упропастили дете“, „психолог је направио ужасну грешку“, „васпитачице у обданишту су га само гурале у страну, нико се није њиме бавио“, и слично.

Најраније проучавање ставова родитеља према визуелно хендикепираном детету може се пронаћи у радовима Сомерсове (Sommers, 1944). Ова ауторка је испитивала следеће адолесценте и њихове родитеље и констатовала пет образаца реаговања родитеља: „прихватање детета и оштећења, негирање ефеката оштећења, претерна заштита, прикривено одбацивање и отворено одбацивање“ (Dimčović, 1991, 244). Реакције прихватања и негирања ефеката оштећења ауторка је сматрала позитивним, јер дозвољавају детету да се развија, користи различите прилике и узима учешће у разноврсним активностима. Претерана заштита, прикривено и отворено одбацивање оцењени су негативно, јер ометају развој детета и ускраћују му прилике за учење и

разне активности. Проблем за слепог адолесцента могу представљати родитељи који спутавају његово осамостаљење, или супротно, превеликим амбицијама у односу на њега спречавају објективно сагледавање способности свог детета (Porović, 1991).

У породици у којој владају љубав и разумевање већи су изгледи да се заузме исправнији, реалнији став према хендикепу детета. Искуства из практичног рада са слепорођеном децом и њиховим породицама потврђују да је добра породична атмосфера најважнији услов да дете оствари позитивну идентификацију, неопходну за стицање осећања сигурности, која га припрема за неизбежне животне фрустрације. Такође омогућава и потпун развој сензомоторног апарата, когнитивних способности, здравих међуљудских односа – заправо омогућава да дете са визуелним оштећењем постане зрела личност (Porović, 1991).

У истраживању које је Димчовић спровела 1986. године на групи слабовиде деце која су имала проблеме у прилагођавању и контролној групи слабовиде деце без евидентираних проблема, ставови родитеља су процењени на два начина: као адаптивни и као дефанзивни. Адаптивни ставови представљају реално постављање према хендикепу, док дефанзивни подразумевају презаштићеност, трајну амбиваленцију, одбацивање и негирање ефеката хендикепа. Резултати истраживања су показали да је међу родитељима деце са проблемима у прилагођавању био приближно исти број оних са ставовима претераног заштићивања и оних са ставовима одбацивања, док је у контролној групи доминирало реално постављање према хендикепу. Закључак је био да су ставови породице значајни чинилац успешног прилагођавања слабовидог детета.

Дејвид Томас (Thomas, David John) примећује да се ставови оца и мајке могу значајно разликовати, што додатно усложњава ситуацију. Такође, ставови су подложни променама. Код визуелних оштећења, промене у ставовима према хендикепу условљене су променама у стању вида (набоље или нагоре), и на њих може утицати неколико важних фактора: личност родитеља, индивидуалне разлике међу децом, карактеристике хендикепа, ставови средине у којој породица живи (Thomas, 1978, према Dimčović, 1991).

Личност родитеља има пресудну улогу за формирање става према хендикепу. Мало је истраживања која се баве испитивањем личности родитеља, између осталог вероватно и због тога што је њихову личност немогуће испитати ретроактивно, пре доласка на свет хендикепирног детета, а ни касније, зато што су већ прошли кроз ситуације које су утицале на промену њихове личности. Могућност родитеља да прођу

кроз различите емотивно стресне ситуације, суочавајући се сами са собом, драстично мењајући сопствене представе о породичном животу и родитељској улози, у великој мери утиче на даљи ток развоја породице са ометеним дететом (Dragojević, 2008).

Веома је важно установити и карактеристике односа родитељ–дете, који наравно зависи од индивидуалних карактеристика како родитеља, тако и детета. Бројни су рационални или ирационални, свесни или несвесни, објективни или субјективни фактори који утичу на формирање односа родитељ–дете (Dragojević, 2008). Живковић (1991) констатује да је однос родитељ–дете у почетку „угрожен, онемогућен, испресецан, повремен, у сваком случају, недоследан“. У ситуацијама када је дете хиперактивно, раздражљиво, веома осетљиво на фрустрације или склоно повлачењу, однос родитељ–дете може запасти у кризу. Уколико је родитељ активна и доминантна личност, може га нервирати пасивно и успорено дете (Dimčović, 1991). Истраживање Стеле Чес (Chess, 1973) резултира закључком о постојању две велике групе деце: лако дете и тешко дете. У првој групи су деца која показују регуларност биолошких функција, позитивни одговор на нове стимулансе, лаку адаптивност на промене, претежно позитивно расположење и благ до умерен интензитет реакција. Темпераменталне карактеристике тешког детета веома утичу на карактеристике односа родитељ–дете, па би било погрешно успех у подизању хендикепираног детета приписати само нези коју дете добија, а неуспех недостатку бриге или вештине родитеља. Сасвим је извесно да међу хендикепираном децом има већи број тешке деце (Dimčović, 1991).

На емоционално прихватање, односно неприхватање, слепог или слабовидог детета знатно могу утицати и карактеристике самог хендикепа. Међу децом са визуелним оштећењима постоје огромне разлике. Крећу се у распону од мало оштећеног до екстремно оштећеног вида, и могу се разликовати по времену настанка: урођено или стечено оштећење. Значајан фактор је и ток болести – добра или лоша прогноза.

Не треба занемарити ни утицај средине у којој породица живи на формирање става према хендикепу. У нашој средини се врло често дешава да се хендикеп детета дуго крије од шире породице. Некада се у широј породици упорно тражи „кривац“, чак и када је недвосмислено утврђено да то стање није наслеђено. Појава хендикепираног детета понекад доводи по отворене мржње према снахи, зету или сопственом детету.

Шира друштвена средина у којој породица живи може бити веома непријатна. У великом броју случајева видљиво се испољава сажаљење или непријатељски ставови. Због тога се статус, па и реакције породица са ометеним дететом, могу делом

објаснити и ставовима социјалне средине који су често, макар прикривено, негативни. Код родитеља је честа појава емоционалних реакција, у виду осећања кривице, губитка самопоштовања, хроничног туговања, осећања издвојености и слично, што може да доведе до изоловања породице и постављања ригидних граница према окружењу (Dragojević, 2008). Непријатни сусрети и коментари често доводе до тога да родитељи избегавају да децу изводе на јавна места или се труде да прикрију хендикеп.

Утицај шире друштвене средине на развој ометеног детета испољава се на два начина. Први је индиректан и састоји се у томе да се ставови и карактеристични облици понашања који прате одређене врсте ставова шире средине преносе у школу тако што их усвајају неометена деца од својих родитеља и сагласно тим ставовима граде свој однос са децом која имају тешкоће у развоју. Синтезом одређених теоријских ставова, као и истраживачких налаза релевантних за разумевање положаја ометених ученика у образовном систему, дошло се до сазнања да значајан извор проблема за ометене ученике представљају њихови вршњаци. Негативан став једног броја ученика према својим ометеним друговима испољава се игнорисањем, активном вербалном агресијом испољеном кроз вређање и исмејавање, као и пасивном агресијом, која се огледа у сталним жалбама на ометене ученике и захтевима да они буду пресељени у неко друго одељење или специјалну школу. На исти начин се остварује и утицај наставника на ометене ученике (Popović, 1991). Истраживања вршена у Великој Британији (Hagerty, 1982) указују да понашање ученика представља директан одраз става наставника према хендикепираном ученику. Разлика између негативних ставова наставника и негативних ставова ученика је у степену „отворености“, односно непосредности ставовске реакције. Деца млађег узраста непосредније испољавају своје ставове, како речима, тако и понашањем, па је њихов однос према хендикепираном детету често суров. Захтев за посебним односом према хендикепираном детету наставници понекад доживљавају као наметнуту обавезу, што њихово понашање лишава спонтаности, а са ометеном децом комуницирају само онда кад морају. Овакав став осећају и ометена и неометена деца у одељењу, при чему се неометена деца идентификују са наставником без обзира на његово непожељно понашање. Директан утицај средине се остварује кроз однос хендикепираних ученика са другим људима: вршњацима ван школе, одраслима у ситуацијама као што је куповина и слично. Од степена сигурности коју је дете стекло унутар своје породице много зависи како ће се оно уклопити у ширу социјалну средину (Popović, 1991).

Део свакодневног живота породица са визуелно хендикепираним дететом представљају и сусрети са лекарима, психолозима, социјалним радницима. Врло често родитељ и пре сусрета са лекаром осећа да нешто није у реду, али се нада да ће чути мишљење које ће га умирити. У ситуацијама када је истина врло тешка за прихватање, родитељи често мењају тим лекара, надајући се да ће чути другачије мишљење. На овај начин настоје да избегну суочавање са болном истином и њено прихватање. Овај вид понашања може да изазове негативне реакције професионалних радника, јер често мењање лекара и стручног тима може отежати долажење до тачне дијагнозе. Треба схватити да је овакво понашање најчешће последица несигурности самог родитеља. Родитељ хендикепираног детета често своју улогу ставља под сумњу, питајући се да ли чини довољно и на прави начин како би помогао своме детету. Поменути начин понашања само је један вид очувања позитивне слике о себи као родитељу.

Истина је да чак и људи који се професионално баве децом са визуелним хендикепом често имају различите ставове. И поред добре професионалне помоћи коју пружају, у њиховом понашању родитељи често могу да препознају ароганцију, одбојност или потцењивање. Поповић (1986) закључује да треба бирати људе који ће се бавити слепима, јер нису сви погодни за тај посао. Али ако се одбаци мањи број оних који за ову струку нису погодни, ипак остаје велики број оних код којих је могуће мењати неке аспекте понашања, под условом да им се на њих укаже и да их постану свесни. Фриман сматра да је врло важно да особе које су у свом професионалном раду упућене на хендикепирано дете препознају своје сопствене потребе и осећања, јер јасним исказивањем својих ставова шаљу поруке од великог значаја за породицу хендикепираног детета (Freeman, 1973).

Ставови особа које виде према особама оштећеног вида често су били истраживани. Преглед важнијих истраживања направио је Киртли (D. Kirtley), и његова анализа већине студија указује на постојање негативних предрасуда особа здравог вида према слепим и слабовидим особама (Kirtley, 1975).⁴⁰

Професионалци који сматрају да је живот слепог човека празан и безнадан не могу му помоћи у савладавању животних потешкоћа које доноси хендикеп. Због

⁴⁰ Резултати неких истраживања показују да особе које виде верују да је слепило врста казне и да слепи људи не могу бити срећни. Такође, стручњаци који раде са слепима сматрају да су слепи беспомоћни, зависни, и да, према томе, неизбежно морају да прихвате стил живота који карактеришу социоекономска депривација и инфериорност. Известан број стручњака који раде у установама за слепе имају страх од тактилног контакта са слепима због уверења да би слепе особе могле да им пренесу неку болест.

неадекватног приступа и недостатка праве стручне помоћи, потенцијали слепе особе могу остати неискоришћени или чак бити упропашћени. Рехабилитациони радници: лекар, психолог, дефектолог, социјални радник – морају сваку слепу особу упознати као личност. У налазима стручњака не могу се наћи информације о томе колико је слеп човек храбар, колико има унутрашње снаге, а управо је то за процес прилагођавања важно. Луис Чолден (Louis Sidney Cholden) рекао је: „Ставови, идеје, аспирације, све је то тако неодређено и танано као паучина, сем што та паучина одређује начин даљег живота“ (Поровић, 1991, 211).

Постоје бројне тешкоће везане за васпитање деце са визуелним оштећењима. Први извор тешкоћа потиче од чињенице да је родитељима потребан изванвременски период да се прилагоде и да прихвате своје хендикепирано дете. Прихватање на узрасту бебе не мора да значи да ће тај став бити трајан. Тешкоће у кретању и сналажењу у простору само су једна ставка у низу тешкоћа које отежавају породичну ситуацију. Због повишеног нивоа емоционалне осетљивости не препоручује се коришћење казне у васпитању ове деце. И без тога, родитељи и сами ретко користе казну као васпитно средство, јер сматрају да постоје бројни разлози за попустљивост. Казна не може да има своје васпитно дејство јер слепо дете не може да види последице свог понашања, па ни да увек процени које понашање и које речи могу да погоде друге.

Дружење са вршњацима који немају визуелни хендикеп представља пожељан модел понашања, јер се на тај начин омогућава хендикепираном детету да се социјализује. Одсуство задовољавајућег односа са вршњацима и одраслима може да изазове јављање секундарних последица, односно сметњи које се испољавају најчешће у негативним променама особине личности. Те негативне промене не потичу од снижених функционалних способности, већ од негативних ставова средине према хендикепираном детету. Родитељ хендикепираног детета често се сусреће са проблемом како приволети здраву децу да се друже са слепим или слабовидим дететом. Под условом да родитељи здраве деце не пружају отпор, дружење у млађем узрасту се релативно лако остварује. Проблем се јавља у каснијем узрасту. Неометена деца прихватају у друштво само децу успешну у заједничкој игри, и нису спремна да било ко ме попуштају.⁴¹

⁴¹ Једно од истраживања које је анализирао Киртли (1975) показује да деца са здравим видом верују да су њихови слепи вршњаци неспособни да кажу колико је сати, да пливају или да уживају у телевизијском програму.

Озбиљне тешкоће унутар породице могу настати и због запостављања друге деце. Наиме, физичка брига, нега и пажња која је неопходна хендикепираном детету одузима родитељима, најчешће мајци, много времена, тако да се остала деца у породици могу осетити запостављеном. Посебан проблем настаје око избора одговарајуће школе. Најчешћа дилема јесте да ли ометено дете сместити у институцију специјализовану за рад са децом са одређеном врстом хендикепа и на тај начин омогућити му да се образује и дружи са вршњацима који деле сличну врсту хендикепа, или га оставити код куће и уписати у школу у локалној средини. Родитељ при томе има на уму да ће због одвајања од породице дете патити, да му се неће поклањати довољно љубави и пажње која му се посвећује у кући и слично.

Слепа деца се већином школују у условима интернатског смештаја. Предности оваквог школовања су посебне методе и посебна наставна и очигледна средства, као и професионалци обучени за рад са слепом децом. С друге стране, школовање у редовним школама, заједничко учење и рад свих ученика допринеће превазилажењу предрасуда које они са видом имају према слепима. Проблеми настају и приликом избора занимања и запошљавања. Посебно емоционално оптерећење за родитеље представља размишљање о судбини детета након смрти родитеља. Бројне тешкоће са којима се они суочавају утичу и на њихове међусобне брачне односе. Статистички подаци и процене о разводима супружника у породицама са ометеним дететом указују на значајно повећану стопу развода у односу на просечне стопе карактеристичне за тај регион и социјално-економски слој коме припадају породице са неометеним дететом (Роровић, 1991).

Истраживања о тешкоћама које имају родитељи хендикепиране деце показују да се бројни проблеми јављају већ у раном развојном узрасту. У истраживању које је спровела Поповић са сарадницима обухваћено је укупно 657 хендикепиране деце и 465 њихових родитеља (мајка или отац, претежно мајка), а од тога 32 родитеља слепе и 55 родитеља слабовиде деце. Запажања родитеља говоре да је 71,9% слепе деце изразито нервозно, 65,6% плачљиво, 96,9% ћудљиво, 90,6% тврдоглаво, а 93,8% пасивно. Родитељи слабовиде деце наводе да је 81,8% изразито нервозно, 78,2% плачљиво, 96,4% ћудљиво, 100% тврдоглаво, а 63,6% пасивно. Из ових података може се закључити да су родитељи слепе деце најчешће суочени са ћудљивошћу, пасивношћу и тврдоглавошћу, док код тешко слабовиде деце доминира тврдоглавост, ћудљивост

и изразита нервоза (исто). И подаци овог истраживања говоре да су знаци неприлагођеног понашања изразитији код слабовиде него код следе деце.

Бројни развојни психолози говоре о радозналости као једном од битних аспеката дечјег развоја. Запажања родитеља о радозналости детета на раном узрасту говоре да је 50,0% следе деце веома радознало, 46,9% као и остала деца, а 3,1% није радознало на том узрасту. У категорији слабовиде деце изведени су следећи подаци: 38,2% веома радознало, 47,3% као и остала деца, а 14,5% није било радознало. Сnižена радозналост у категоријама деце без менталне заосталости може се приписати тешкоћама у комуникацији унутар породице.

Поремећаји навика и понашања представљају значајне изворе проблема за родитеље деце са визуелним оштећењима. Тешкоће у навикавању на чистоћу има 75,0% родитеља следе деце, а 87,3% родитеља слабовиде деце. Велики постотак код слабовиде деце представља помало неочекиван налаз. Код следе деце тешкоће произлазе из немогућности да се видом контролише овај вид активности. Дете нема могућност да осети задовољство које потиче од уредности. Могуће је да родитељи слабовиде деце имају виша очекивања, па су у процени успостављања хигијенских навика били строжи од осталих родитеља.

Поремећаји сна најизразитији су код следе деце, а проистичу из тешкоће у успостављању временске оријентације и биолошког ритма условљених смењивањем дана и ноћи.

Из упитника које су у оквиру поменутог истраживања самостално попуњавали родитељи, сазнајемо о тешкоћама везаним за успостављање емоционалне стабилности. Тако родитељи следе деце у 93,8% случајева бележе зацењивање, нападе беса у 96,9% случајева, а конвулзивне нападе у 90,6% случајева. Код слабовиде деце зацењивање је забележено у 90,9% случајева, напади беса у 85,5% случајева, а код чак 94,5% случајева конвулзивни напади (Роровић, 1991).

Упитником је испитивано и понашање у фрустрационим ситуацијама. Тако је љутња забележена код 34,4% следе и 43,6% слабовиде деце, приговор код 93,8% следе и 83,6% слабовиде деце, плач код 90,6% следе и 94,6% слабовиде деце, а ваљање по поду и вика код 96,9% следе и 90,9% слабовиде деце (исто). Овакви подаци говоре између осталог и то да су родитељи следе и слабовиде деце неприпремљени за васпитање хендикепираног детета, што може представљати извор каснијих тешкоћа приликом укључивања у школу, у средину вршњака и одраслих особа које нису оме-

тене. Не би требало допустити да ови неодговарајући облици понашања постану трајни образац понашања у фрустрирајућим ситуацијама.

Сазнање о хендикепу детета битно утиче на промене у односима унутар породице. Подаци добијени поменутих истраживањем говоре да су односи у породици били погоршани у 9,6% породица са слепим дететом, и у 9,1% породица са слабовидим дететом.

Из налаза се може закључити да поремећаји односа у породици не проистичу само из тешкоћа које се јављају у васпитању хендикепираног детета и бризи о њему, већ из склопа сложених околности у којима се таква породица налази. Велики утицај имају и будуће тешкоће везане за школовање, професионално оспособљавање, запошљавање и укупне могућности самосталног живљења визуелно хендикепираног детета након смрти родитеља. Ипак, могло би се рећи да у свим категоријама хендикепираних група са визуелним оштећењима има случајева очуваних адаптивних способности и способности за самостално живљење (исто).

Специфичне одлике породица са ометеним дететом и ефекат ометености детета на функционисање родитеља као појединца, на брачни пар и на породични систем, били су циљеви истраживања које је спровела Нада Драгојевић испитивањем 307 родитеља различито ометене деце и 61 родитеља здраве деце (Dragojević, 2006). Укупно је испитано 227 породица, потпуних и непотпуних. Делимично је потврђена хипотеза о постојању разлика у коришћењу различитих стратегија превладавања између породица са здравим и са ометеним дететом. Стратегију активног суочавања са проблемима чешће користе породице са ометеним дететом. Породице са здравим дететом чешће користе стратегију редефинисања. Такође, стратегију тражења подршке породице са здравим дететом користе често, а породице са ометеним дететом ретко. Утврђено је, између осталог, да су родитељи ометене деце у већој мери потпуно или скоро потпуно незадовољни односом према пријатељима, односима са породицама порекла, могућностима остваривања сопствених жеља и интересовања и провођењем слободног времена. Закључено је да породице са слепим или слабовидим дететом одликује ригидност, средњи степен кохезивности и висок степен умрежености у шире породичне односе. Потврђена је хипотеза о постојању разлика у стресности животне ситуације породица са здравим и породица са ометеним дететом. Разлике које се појављују повећавају се када се упореде само мајке здраве и мајке ометене деце. Према демографским одликама, које у некој мери могу да допринесу стресности си-

туација ових породица, испитане породице са здравим дететом имају статистички значајно већа примања него породице са ометеним дететом, а чешће су потпуне. Родитељи ометене деце исказују значајно већи проценат потребе за сталном здравственом заштитом у односу на родитеље здраве деце, што је такође важан показатељ стресности ситуација у којима живе испитане породице. Око једне десетине узорка родитеља ометене деце исказује незадовољство односима са пријатељима. Односима са комшијама, као још једним видом социјалне подршке, углавном су или потпуно у већој мери незадовољни родитељи ометене деце. Такође, у породицама са здравим дететом мање је веома лоших или прекинутих односа са породицом брачног партнера него у породицама са ометеним дететом. Као доказ недовољне инклузије ометене деце, добија се статистички значајна разлика између родитеља здраве и родитеља ометене деце у погледу задовољства могућностима да дете комуницира са широм друштвеном средином.

Глобални закључци овог истраживања јесу да се родитељи ометене деце налазе у стресогенијој животној ситуацији и да на нивоу личности постоје разлике између родитеља здраве и родитеља ометене деце, да су мајке ометене деце рањивије од очева, да не постоје разлике између породица са ометеним дететом у различитим развојним фазама тих породица, да свака од испитаних породица има неке специфичности у погледу облика породичног функционисања, односно у погледу кохезивности и флексибилности породичних система, као и у погледу коришћења различитих стратегија превладавања проблема са којим се суочава. Драгојевић наводи да је потребно проширити сазнања о облицима функционисања породичних система породица са ометеном децом, ради изналажења што ефикаснијих приступа у побољшању функционисања сваке од њих.

3.2. РАЗВОЈНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ДЕЦЕ СА ОШТЕЋЕЊИМА ВИДА

Да би било који педагог, па и музички, могао у раду са ученицима оштећеног вида примењивати адекватне мере и наставна средства, пожељно је да познаје основне развојне карактеристике слепе и слабовиде деце. Педагог мора знати како последице изазване слепилом или слабовидошћу утичу на ментални развој ученика, на развој њихове личности, развој социјалних вештина и емоције.

Визуелна оштећења утичу на формирање личности детета у неколико различитих области. На првом месту важно је истаћи да је дете ограничено или потпуно онемогућено у визуелним активностима, које директно утичу на ограничено кретање, што код детета изазива незадовољство. Оштећења вида често могу изазивати болове и тако негативно утицати на расположење детета. Од великог је значаја и однос околине према детету са визуелним оштећењем – поједини облици оштећења вида као што су страбизам⁴² или нистагмус⁴³ доводе до различитих облика благог померења израза лица, због чега изазивају отворено неприхватање околине (Dikić, 1997).

Уколико деца са визуелним хендикепом имају одговарајући третман у погледу лекарске бриге, васпитно-образовног процеса, здраве породичне средине и прихватања околине, хендикеп не би требало да има значајније последице по личност детета (Hrnjica, 1991). Већина стручњака је оптимистична када су у питању могућности нормалног развоја деце оштећеног вида. Узимајући у обзир последице по личност, деца са визуелним хендикепом могу да се сврстају у три групе. Једну групу чине слабовида деца код које оштећење вида није уопште откривено, а коју педагози оцењују као лењу, пасивну, незаинтересовану, мање покретљиву и мање сналажљиву у простору. У другој групи су деца оштећеног вида која се труде да превазиђу проблеме изазване хендикепом, мотивисана су за рад, са снажно испољеним компензаторним процесима, и често врло високим постигнућима на пољу образовања. У трећој групи су деца оштећеног вида са израженим тешкоћама у прилагођавању (Hrnjica, 1991).

Различити аутори наводе да су код деце оштећеног вида емоционалне сметње и поремећаји у понашању по правилу атипични. Срећу се сви облици неприлагођеног емоционалног и социјалног реаговања. Поповић (1986) скреће пажњу на специфичности у погледу испољавања негативизма, који се јавља као развојна сметња код деце ометене у развоју, али код слепих много дуже траје. Исти аутор сматра да се заправо ради о протесту усмереном према старијима. Дете са визуелним хендикепом има жељу за самосталношћу, али је истовремено и свесно да је ту жељу немогуће остварити. Слепа деца не испољавају често своју агресију, као што је то случај код деце здравог вида. Настојећи да придобију симпатије људи из непосредног окружења, та деца често потискују своје жеље и хтења која нису у складу са очекивањима.

⁴² Страбизам – разроконост; неспособност два ока да симултано гледају у исти објекат због мускуларне неуравнотежености (Dikić, 1997, 218).

⁴³ Нистагмус – невољни и брзи покрети очних јабучица; могу бити латерални, вертикални, ротациони и миксни (мешовити) (Dikić, 1997, 216).

Због специфичности које су карактеристичне за развој слепих и слабовидих особа, као посебна грана психологије издвојила се психологија слепих и слабовидих. Адлер (Adler, 1927) почетком 20. века указује на значај и психолошку улогу коју органски недостатак, у овом случају оштећење вида, има у процесу развоја и формирања личности. Он закључује да када један орган не обавља своју функцију „...централни нервни систем и психички апарат преузимају на себе задатак да компензирају отежано функционисање органа. Они стварају око мањкавог органа или функције психичку надградњу која има за циљ да заштити организам на слабом и угроженом месту“ (Vigotski, 1996, 78). Хендикепирани орган и улога коју он треба да обавља, а то није у стању, налазе се у неусаглашеном односу, а тај однос неминовно даље води ка конфликту. Но, управо из тог конфликта рађа се подстицај за наткомпензацију. На тај начин недостатак се претвара у основну покретачку снагу, која руководи физичким развојем личности.

При укључивању слепог или слабовидог детета у свакодневни живот јавља се читав низ потешкоћа. Визуелни хендикеп сам по себи ставља особу у одређен друштвени положај. Особа са оштећењем вида често може имати осећање мање вредности, мањак самопоуздања, слабост. Узрок емоционалне и социјалне неприлагођености не мора бити визуелни хендикеп сам по себи, већ је то много чешће последица погрешног става околине. Прихватање детета са оштећењем вида од стране његових видећих вршњака и шире друштвене заједнице од огромног је васпитно-образовног значаја. Психолошка, социјална и касније професионална адаптација условљени су прихватањем или неприхватањем од стране особа здравог вида. Неправилан став особа неопштењем вида често може бити велика препрека када је у питању кретање слепог лица, школовање, стицање знања, вештина и навика. Тада може доћи до појаве егоцентричности и повлачења слепог детета из реалног живота у нестварни. Живот у нестварном свету, изграђеном у машти, онемогућава детету да се касније прилагоди стварном животу, контактима и активностима у свету особа без визуелног хендикепа.

Наткомпензација, међутим, усмерава слепу или слабовиду особу на акције које ће довести до формирања друштвено прихваћене особе, особе која има углед и положај у друштву. Наука данас јасно показује да наткомпензација обухвата целокупну личност; погрешно би било тумачити је као тежњу да се замени вид, већ је то тежња да се „превазиђе психичка нестабилност као последица физичког дефекта“ (Vigotski, 1996, 79).

Лаици сматрају да слепа особа има осећај урођености у таму, што свакако није тачно. Психолози су одавно запазили да слепа особа због свог слепила уопште не пати, она га физички не осећа и не осећа директно лишеност вида. Особа постаје свесна недостатка једино као последице друштвеног понашања.

Основно правило за психологију слепих јесте да се „...не може према деловима објашњавати целина, већ се према целини могу схватити њени делови. Психологија слепих се не може конструисати према збиру појединих карактеристика, посебних одступања, појединачних особина једне или друге функције; те исте специфичности и одступања постаће разумљиве једино ако пођемо од јединственог и целовитог животног плана, од водеће линије развоја слепе особе, и одредимо место и значај свакој карактеристици и специјалној особини у тој целини и у вези са њом, тј. са свим осталим особинама“ (Vigotski, 1996, 81).

Већ је поменуто да је за слепе карактеристична ограничена слобода кретања, извесна беспомоћност у простору, поготово непознатом, по чему се слепа особа одмах може препознати. Али ако постоји беспомоћност у простору, онда, с друге стране, постоји говор, помоћу којег особа са визуелним хендикепом може да оствари потпун и савршен контакт, као и узајамно разумевање са особама које виде. Говор омогућава да се особи са оштећењем вида пренесу најразличитија знања и друштвена искуства – посматрано у том контексту, на путу сазнавања за слепе и слабовиде нема никаквих ограничења. По Пецелду (Petzeld, 1925), управо употреба говора представља начин да се правозиђу последице визуелног хендикепа. У процесу едукације слепих говор представља једно од главних средстава у настави. Писаним говором слепи овладавају посебном техником и методом, тако да захваљујући аутоматизовању појединих покрета постижу врло добре резултате. Слепа особа обично може читати 80–100 речи у минути, док особа неоштећеног вида достиже брзину чак и до 400 речи у минути (Zovko, 1974). Јасно је да се читање код слепих одвија много спорије, а разлоге налазимо у чињеници да при читању слепа особа не може захватити већу целину текста, већ само оно што јој је тренутно под прстом. На брзину читања утиче и праћење смисла текста који се чита, као и памћење.

Слепило, као физички недостатак, доводи до појаве компензације, а компензација даље условљава читав низ специфичности везаних за психологију слепе особе. Свака функција психичког апарата постаје особена, различита од оних које се развијају код особа здравог вида. Међутим, употреба говора, притисак који стварају

друштвене потребе и компензација доводе до развоја личности која у целини тежи да се формира као и личност особе која нормално види. Штерн објашњава да снага потребна да се оствари ова тежња долази из слабости, а врлина – из недостатака (Stern, 1921). Он закључује да се у области психе слабост једне особине надокнађује појачаним развојем друге и истиче став да „поједине функције могу представљати знатно одступање од нормале, па ипак личност или организам у целини могу бити потпуно нормални“ (Vigotski, 1996, 84). Он такође сматра да дете са недостатком не мора обавезно бити и дете са хендикепом; од компензације, односно њених резултата, зависи степен његове хендикепираности.

3.2.1. Карактеристике слепе деце

Имајући у виду педагошки аспект, слепом се сматрају она деца чији је губитак вида тако велик да се у читању и писању морају служити Брајевим писмом. Такође, слепо је дете чији је вид толико оштећен да оно није у стању да се служи визуелним путем као главним извором информација и стицања знања, те као основне користи аудитивне и тактилне путеве. Уколико постоји преостали видни потенцијал, његово коришћење је од секундарног значаја. Иако се на први поглед може учинити да слепо дете у психолошком смислу представља сасвим посебну категорију детета, истина је да је слепо дете по многим карактеристикама заправо сличније детету здравог вида, неголи што се од њега разликује. Ова чињеница треба да представља једну од полазних тачака у раду са слепом децом.⁴⁴

Као што је претходно речено, немогућност визуелног опажања утиче на личност слепог детета и његов развој. Многи научници и истраживачи покушавали су у свом професионалном раду открити на које начине слепило утиче на појаву специфичности у развоју личности. Теза да било који хендикеп доводи до трајних промена у склопу личности и формирања особина по којима би се хендикепиране особе толико разликовале од особа без хендикепа да би чиниле посебну категорију људи – данас је готово неприхватљива (Hrnjica, 1991). Тешко је рећи да ли слепило као хендикеп само по себи формира посебан вид личности, или су неравнотеже и промене настале у карактерној структури личности само последице негативних ставова средине и незадовољавајућег положаја хендикепираних у друштву. Постоје велике индивидуалне

⁴⁴ Лично искуство потврђује да уколико слепом детету приђемо без предрасуда и погрешних предубеђења, рад са њим у суштини се неће много разликовати од рада са дететом опште популације.

разлике унутар исте категорије хендикепираних, па тако и међу слепима, као и међу особама са здравим видом, постоје карактерно јаке или слабе личности, одлучне или неодлучне, оптимисти или песимисти. Хрњица (1991) наводи да на различите особе хендикеп делује на различите начине, те да склоп различитих фактора, као што су генетски, физички и социјални, изазива од случаја до случаја различите последице. Карактеристике сваке особе појединачно потребно је евидентирати, како би се што боље могли размотрити начини ублажавања последица хендикепа. Најважније је ублажити особине попут раздражљивости или агресивности, које отежавају интеграцију хендикепиране особе у средину вршњака и прихватање у широј друштвеној средини.

Зовко наводи следеће карактеристике слепих:

- „склоност фантазирању,
- блиндизми,
- сексуални проблеми,
- говорне сметње,
- неправилно држање и понашање,
- општа апатија и недостатак иницијативе и
- слабо физичко и здравствено стање“ (Zovko, 1974, 35).

Блиндизми су нецелисходни покрети који се јављају као последица недовољног кретања, немогућности имитације покрета других људи и неправилног васпитног утицаја. Најчешће се испољавају као љуљање, клаћење тела напред-назад, притискање очних јабучица прстима, махање прстима испред очију, кривљење главе, окретање око своје осе, тапкање и цупкање у месту. Код беба се блиндизми испољавају као чести ритмични покрети, који немају никакву сврху, осим да се доживи искуство покрета. Овај моторни нагон постаје доминантан у другој и трећој години живота, са циљем да се повећа ниво сензорне стимулације, умањен због визуелног хендикепа (Роровић, 1991). Наведени стереотипни покрети резултат су ограничене могућности кретања слепог детета због страха од повређивања. Неспретност слепог детета се може избећи, уколико породично и шире окружење уместо песимистичног заузме оптимистичан став, стално охрабрује и подстиче. Зовко (1974) истиче да је слепо дете као и свако друго дете веома знатижељно, те да радо упознаје просторије и предмете у кући, оријентишући се уз помоћ чула додира, слуха и мириса.

У почетној фази развоја говора и језика не примећују се разлике између слепе деце и деце здравог вида. Међутим, у току друге године живота слепа деца не

повећавају број речи, а оне раније научене као да заборављају (Burlingham, 1972). Иста ауторка наводи да се у речнику следе деце могу приметити две групе речи: оне које је дете научило кроз сопствено искуство и оне које дете учи слушајући говор околине – тзв. вербализми. Те речи дете усваја и користи без ослањања на одговарајуће перцепције и представе. Многи аутори скрећу пажњу на чињеницу да су слепа деца склона вербализму више него деца здравог вида. Због тога у наставним и ваннаставним активностима треба стварати што више прилика за стицање искустава на предметима, појавама и у разним животним ситуацијама. Школовање са вршњацима неопштеног вида омогућава непосреднији доживљај стварности, формирање реалне слике о свету и активнији и стварнији однос према њему. У стимулативној средини, коју инклузивно образовање треба да обезбеди, слепо дете учи да се понаша према другима, стиче осећање сигурности и оспособљава се за живот у средини људи неопштеног вида. С временом се губи заостајање следе деце у говору, па до предшколског узраста већина њих научи да говори течно. Међутим, чак и у јако стимулативним условима остаје одређен број појмова који слепој деци остају нејасни. Тако, на пример, разумевање појма различитих боја, перспектива огледала и слично, код следе особе остају на вербалном нивоу.

Визуелне слике простора и распоред ствари у њему слепо дете мора да гради на основу других чула, користећи меморију, расуђивање и друге менталне процесе. На оријентацију и кретање у простору утичу многи фактори, али је од великог значаја емоционално стање и уравнотеженост личности (Роровић, 1991). Све што је изван тактилног поља може представљати извесну опасност. Ограниченост у кретању чини слепо децу зависним од других особа, најчешће од мајке. Због одређених ситуација и активности које слепа деца не могу савладати (читање саобраћајних знакова, откривање мрља на одећи), потребно их је учити да зависност у одређеним приликама мора бити прихваћена, али их истовремено треба охрабривати у ситуацијама у којима могу бити више или мање самостални.

На сазнања о когнитивном развоју слепих велики утицај имао је Пијаже (Piaget, Jean) и његова теорија когнитивног развоја. Пијаже истиче да у развоју мишљења велику улогу има сензомоторно искуство. Такође, исти аутор сматра да се развој одвија паралелно на два плана: један план користи иконишка средства, а други вербално-логичка. Када говоримо о развоју слепог детета, примећујемо недостатке сензорне и моторне природе, који су последица недовољног или неодговарајућег искуства детета са

физичком средином (Jablan, 2007). Тешкоће су више изражене на подручју спацијалне когниције, које Пијаже према својој динамичкој теорији дефинише као „мање зрело“ когнитивно понашање. Понашање које је „више зрело“ дефинише као већу способност за брзу обраду, сортирање, сажимање и координацију већег броја података у јединици времена. Могуће је, дакле, да у развоју слепе деце постоје области у којима је развој неометен и области у којима је могуће очекивати тешкоће. Међутим, Димчовић сматра да „Пијажеова теорија на прави начин није понудила задовољавајући теоријски оквир и систем појмова који би показали на које све начине социјална средина утиче на когнитивни развој слепог детета“ (Dimčović, 1990, 108). Њено је мишљење да визуелна перцепција има већи утицај на рану когницију него што је Пијаже претпостављао, и истиче да је слепом детету неопходно трајније посредовање одрасле особе како би схватило реалност на различитим нивоима развоја.

Когнитивним развојем слепих бавила се и Хатвел (Hatwell, 1985), чија истраживања показују да слепа деца постижу слабије резултате на инфралогијским задацима у односу на децу без оштећења вида, док на вербално-логијским задацима остварују много боље резултате. Резултати њених истраживања показују да слепи касне шест година на задацима дводимензионалног премештања, четири године на задацима тродимензионалног премештања, три до четири године у конзервацији масе и тежине, две до три године на задацима серијације и три до четири године на задацима класификације са фигуративним материјалом. Овакве резултате Хатвел објашњава тешкоћама на моторном плану, заостајањем у нивоу школовања и осиромашеној фигуративној структури која се заснива на визуелном опажању (Jablan, 2007).

Велики број истраживања био је усмерен на утицај недостатка вида на интелигенцију слепе деце. Пионир у области психолошког тестирања слепих био је Хејс (Hayes, Samuel P.), који је развио најранији тест за слепе – Interim-Hayes-Binet, и одредио шта би слепа деца прво требало да уче и раде. Извео је велики број експеримената да би испитао колика је важност временског фактора у ком је настао визуелни хендикеп за интелигенцију слепе деце (Hayes, 1952; Hayes, 1962). Хејс је, проучавајући интелигенцију слепе деце 1956. године, дошао до податка да међу слепом децом постоји велики постотак натпросечне деце, мањи постотак деце средњих способности, знатан постотак деце граничних случајева и нешто ретардираних. Самјуел Ашкрофт (Ashcroft, Samuel) године 1959. утврдио је да слепи много мање заостају у образовању него глуви, у односу на децу без сметњи у развоју, док је 1962. године

Бејтман (Bateman) утврдио да је просечни коефицијент интелигенције групе слепих девојчица био 97,5, а групе слепих дечака 101,7. Данас је прихваћено мишљење да „слепоћа нема утицаја на интелигенцију, како у позитивном тако ни у негативном смислу“ (Zovko, 1974, 33). Научници ипак примећују да међу слепима постоји релативно висок постотак ментално недовољно развијених (око 15%), што се објашњава чињеницом да слепило и ментална неразвијеност често имају исте узроке.

О пажњи особа са оштећењем вида постоје противуречни подаци. Док неки аутори примећују да је пажња слепе деце усмерена и дужа, што повољно утиче на њихов успех у школи, други тврде да је пажња слепих слабија него код особа које виде. Виготски сматра да не треба процењивати квантитет пажње, већ њен квалитет. Треба знати да се функција пажње разликује код особа које виде и код оних које имају оштећење вида, односно, као и код памћења, развојем пажње управља тенденција компензације. Пажња се код слепе особе састоји у посебно концентрисаним надражајима чула слуха и додира, који се у пољу свести наизменично смењују (Vigotski, 1996). Резултати Вапмановог (Wappman) истраживања (Vučinić, 2002) потврђују да код слепе деце постоји висок степен трајности пажње. Анализирајући податке о учесталости блиндизама и поремећаја пажње, Јаблан (1997) је утврдила да међу децом која испољавају неки облик блиндизма има њих 45,7% са поремећајем пажње.

Пажња има огроман значај, јер ученик може успешно усвајати нова знања и решавати постављене задатке само ако је његова пажња усредсређена на наставни садржај, односно на решавање постављеног задатка. За слепе особе усмерена пажња је значајна како у професионалном раду, тако и у свакодневном животу (комуникацији, кретању), па је стога у настави потребно осмишљавати програме који ће развијати и унапређивати ову психичку функцију (Jablan, 2007). Квалитет пажње слепе деце у наставном процесу треба да буде предмет сталног посматрања и анализирања. Често дете просечних интелектуалних способности остварује лоше резултате, а узроци могу бити повећана заморљивост, колебање радне способности, снижена и непостојана пажња, моторни немир и моторна неспретност, емоционално-вољни недостаци и поремећаји у понашању (Лурје, 1979).

Проценом вољне и невербалне пажње бавили су се Голубовић и сарадници (2005) на узорку од педесет двоје слепе и практично слепе деце, и дошли до резултата да у категорији слепих испитаника 33,8% постиже максималан број бодова на тесту; минимално време потребно за решавање теста износило је 30 секунди, док је

слепима требало знатно више од 162 секунде. Примећено је да је број успешно решених задатака условљен способностима тактилно-кинестетичког опажања, као и спацијалног претраживања различитих просторних образаца који су били понуђени и које је било потребно препознати. Закључено је да је за успешност на тесту неопходна способност спацијалне оријентације на нивоу микропростора, што у овој категорији деце представља област у којој се могу очекивати сметње. Да би решио задатке, испитаник треба да поседује капацитете неопходне за симболизацију на представном плану, као и могућност неометане конверзије тактилно-кинестетичких и спацијалних искуствених садржаја на менталном плану. У погледу временског интервала који је потребан да би се решили постављени задаци, истраживање је показало да је слепима потребно више од просечног времена за комплетирање задатака.

Невербална аудитивна пажња процењена је репродукцијом ритмичких образаца различите тежине. Да би се ритмички образац успешно тачно репродуковао, мора постојати активна и ефикасна аудитивна пажња. Процент успешних у овој групи задатака је био врло висок – просечна постигнућа слепе деце одговарају постигнућима деце опште популације, што је музичким педагозима посебно интересантно.

Сумирајући резултате истраживања која су се бавила пажњом слепих, намеће се закључак да је слепој деци потребно више времена за тактилно-кинестетичко претраживање и идентификацију циљних стимулуса, те да се тешкоће јављају пре свега као последица слабије развијених сложених тактилних функција.

Када се говори о памћењу, многи научници и истраживачи су сагласни у оцени да је код слепих развој памћења у већини случајева на вишем нивоу него код оних који виде. Истраживања која су, одвојено, спровели Пецелт (Petzelt, Alfred) године 1925. и Кречмер (Kretschmer, Ernest) године 1928, показују да слепи поседују боље вербално, механичко памћење и логичко памћење. Памћење слепих одликује се посебном снагом, јер се развија као резултат компензације. Код ове популације постоји тенденција ка интензивнијем развоју памћења; ипак, његов развитак до високог нивоа зависи од сложених околности и услова у којима се појединац развија (Vigotski, 1996). У својим истраживањима Тилман и Озборн (Tillman, Osbourne, 1969) долазе до резултата који показују да су слепа деца на суптесту „Памћење бројева“ постигла боље резултате од деце без оштећења вида; до истих резултата долазе и Хрњица и група аутора (1991), док Станчић и Љубешић (1973) потврђују да конгенитално слепа деца имају повећану способност аудитивног памћења.

Када је у питању успешност слепе деце на тесту вербалне меморије, које се огледа у броју меморисаних речи, аутори наводе да већина (61,5%) може да меморише седам речи; максималних осам речи може да меморише 15,4%, док 5 до 7% памти четири до шест речи. Када је у питању невербално памћење, примећено је да слепа деца боље памте геометријске облике од предмета, што је вероватно условљено доминантним перцептивним модалитетом.

Почетком 20. века међу психолозима (Крогиус, А. А., Щербина, А. М.) који су проучавали процес мишљења слепе деце владало је мишљење да чулни подаци не доприносе развоју мисаоних процеса, штавише, да представљају извесну сметњу, јер ремете усмеравање пажње на решавање мисаоног задатка. По њима, што је мање чула укључено у одређену активност то је дубље усредсређивање на унутрашњи свет и тим је интензивнији процес мишљења. Ове тврдње биле су више резултат спекулација, него истраживања и експеримената (Golubović и сар., 2005). Према резултатима истраживања Болта (Boldt, 1969), слепа деца на узрасту од десет година касне у појмовном развоју две године за својим вршњацима неоштећеног вида, али се ове разлике губе до петнаесте године. Акселрод (Axelrod, 1959) закључује да конгенитално слепе особе имају слабије развијено апстрактно мишљење у односу на касније ослепеле, што се огледа у тежем увиђању одређених односа међу стварима и појавама и исправном уопштавању. Брус (Bruce, 1989, према Jablan, 2007) налази да слепи који су изгубили вид пре навршене прве године живота слабије схватају смисао пословица и постижу ниже резултате у сређивању симбола у односу на остале особе са визуелним оштећењима. Резултати до којих су дошли Виткин и сарадници (Witkin, 1968) показују да конгенитално слепа деца имају слабију способност анализе у односу на вршњаке опште популације.

Група руских аутора, од којих су најзначајнији Кулагин (Кулагин, Ю. А.) и Литвак (Литвак, А. Г.), у својим истраживањима дошла је до резултата који показују да визуелно оштећење негативно делује на развој мишљења. Слепе особе немају искуство на пољу опажања, па отежано разликују и упоређују предмете. Када се први пут сретну са непознатим предметом, слепи не запажају његове суштинске карактеристике, већ у првом плану опажају споредна обележја. Такође, отежана је систематизација предмета, јер слепи често препознају предмете само на основу појединачних карактеристика, па због празнина у искуству не уочавају њихова заједничка својства. По мишљењу наведених аутора могуће је васпитно-образовним процесима

и различитим активностима које доприносе богаћењу искуства утицати на превазилажење овакве ситуације. Наставник мора стално помагати развој мисаоних радњи код следе деце, организујући и усмеравајући пажњу; повећавајући број представа о предметима и појавама, треба стално доприносити формирању што богатијег искуства (Kulagin, 1967; Литвак, 1972).

Уопштено говорећи, може се рећи да су могућности слепих на пољу образовања, запошљавања и интеграције у друштво велике. Физички здрава и интелектуално просечно развијена слепа особа може се оспособити за одређено занимање и успешно га обављати уколико се на време укључи у одговарајући васпитно-образовни процес. Васпитање и образовање треба прилагодити имајући у виду тактилне и аудитивне потребе и друге захтеве који важе у процесу образовања слепих.

3.2.2. Карактеристике слабовиде деце

У децу са визуелним хендикепом убрајају се и слабовида деца. Треба имати у виду чињеницу да данас ни офталмолози ни педагози немају исто становиште у погледу јединствене дефиниције слабовидости. Офталмолози дефинишу слабовидост у односу на оштрину вида, где је бројевима могуће тачно дефинисати одређен степен оштећења. За педагога који жели да зна колико слабовидо дете може да користи преостали вид у активностима као што су читање, писање или кретање, термин „коришћење вида“ може бити доста нејасан. Зато ћемо појаснити неколико појмова, чије правилно разумевање може доста помоћи у васпитно-образовном раду са слабовидим дететом.

Визуелна оштрина је способност да се јасно разликују фини детаљи на одређеној удаљености. Опште је прихваћено да број којим се изражава удаљеност представља однос нормалног вида према оштећеном виду. Ако кажемо да је оштрина нечјег вида $3/60$, онда то практично значи да та особа може јасно да види на удаљености од 3 метра оно што би особа са добрим видом видела на 60 метара. Иста оштрина вида се може изазити и као 0,05.

Визуелна перцепција је појам који се односи на обраду и интерпретацију информација примљених визуелним путем.

Визуелна ефикасност је најобухватнији термин и односи се на ефикасну употребу визуелног система. Она се односи на оштрину вида на даљину и близину,

видно поље, окуларни модалитет, бинокуларни вид,⁴⁵ адаптацију на светло и мрак, виђење боја и акомодацију. Визуелна ефикасност је одређена и утицајима средине, ставом појединца према свом хендикепу и мотивацијом.

За педагоге који се у пракси сусрећу са различитим примерима слабовидости важна је природа визуелног оштећења, његов узрок, прогноза обољења, као и последице које оштећење узрокује на педагошком и социјалном плану (Zovko, 1974). У педагошкој пракси слабовидим се сматра дете које због визуелног оштећења не може пратити наставу и стицати знања истим методама, поступцима и брзином као вршњаци здравог вида, али користи чуло вида као основни пут усвајања знања. То значи да је неопходно организовати васпитно-образовни рад у којем ће дете максимално користити свој вид и напредовати одговарајућом брзином. Због смањене оштрине вида потребни су посебни поступци у настави, али је, за разлику од слепе деце, слабовидој деци чуло вида основни пут сазнања.

Слабовидо дете има много сличности са децом здравог вида, али и неке особине слепог детета. Успешно коришћење остатка вида чини слабовиде ближима особама без оштећења вида, јер је основни пут сазнања повезан са чулом вида, а само повремено као допуна користи се тактилни пут. Ипак, слабовидо дете је визуелно ограничено и та ограниченост може имати за последицу тешкоће у учењу и раду, утицати на упорност, смањено улагање напора, општи успех у школи, као и на целокупно понашање.

Да би био у стању да што успешније води наставни процес у којем учествује и слабовидо дете, сваки педагог, па самим тим и музички, треба да има представу о томе како заправо види слабовидо дете. Као прво, треба истаћи да слабовидо дете није свесно тога да види другачије од осталих, јер нема начина да себе упореди са другима. Уколико вид није знатније оштећен, визуелно опажање се развија до одређеног степена и дете користи свој вид.

Ако је кратковидо, дете јасно види предмете на удаљености од једног или два метра, а изван тог круга сва искуства визуелног опажања су ограничена. Услед слабијег вида, нека деца стално криве главу или им је положај тела специфичан. Ако је вид знатније оштећен, дете нема јасне представе о свету који га окружује, будући да све око њега изгледа као мрља. Може се десити да свој вид дуго и не користи, јер не

⁴⁵ Бинокуларни вид је способност симултане употребе оба ока у циљу фокусирања истог објекта, и фузионисање два лика у једну перцепцију (Dikić, 1997, 211).

постоји подстицај за визуелно опажање. Деца која имају теже случајеве слабовидости много касније почињу да препознају предмете или лица. У току раног развоја, фазе која је јако битна, слабовидо дете добија много мањи број информација него његови вршњаци здравог вида. Оно најчешће није способно да успешно визуелно препознаје предмете из околине. У великом броју случајева контуре и обриси се не виде јасно, слике су магловите, не разазнају се детаљи, брзо долази до замора, а као последица свега наведеног деца постају нервозна, раздражљива, нестрпљива и површна. Велики је број слабовиде деце која нису у стању да се дуже време концентришу на неки предмет. Врло често не могу разликовати важно од споредног, а у опажању предмета и појава испољавају брзоплетост. Слабовидој деци недостаје смирен приступ у опажању и анализирању. Због специфичности обољења, као што је на пример нистагмус, нека слабовида деца не могу фиксирати појаву или предмет. Овај недостатак се нарочито манифестује приликом читања, када деца губе место на страници где су стали, много греше, постају немирни и губе интерес за поменуту активност. Слабовидој деци је потребно више времена да савладају постављене задатке (Zovko, 1974) и њихов највећи проблем јесте то што не виде детаље, због чега се користе наочаре, лупе, пројектори и друга оптичка средства и помагала. Важно је знати да се одговарајућим поступцима слабовидом детету може много помоћи. Педагог мора правилно распоредити временске периоде рада и одмора, како би спречио да дође до замора, нервозе и незаинтересованости ученика. Учење се форсира у краћим временским периодима, након чега се ученик одмара затворених очију. Потребно је смењивати визуелне и аудитивне путеве усвајања знања.

У области образовања особа са оштећеним видом, слабовиди данас представљају посебну категорију. Међутим, није увек било тако. Посебне потребе слабовидих су релативно касно препознате и дефинисане, па су често теже слабовиди сматрани слепима, а особе са лакшим визуелним оштећењима изједначавале су се са особама здравог вида (Dimčović, 1991). С обзиром на то да појединац у великој мери прихвата ставове средине о себи, слабовиди су често сами себе сматрали слепима и понашали се у складу с тим. Као последица таквог приступа слабовидима, често су се сретале особе које нису биле у стању, односно нису научиле, да користе остатке свог вида. Традиционално, слабовиди су се школовали заједно са слепима, иако им овакав вид образовања уопште није одговарао. Искуство је показало да се слабовиди врло тешко адаптирају на Брајево писмо, а ако то и чине, онда га читају визуелним, а

не тактилним путем. Потребно је на време утврдити конкретно за свако слабовидо дете величину и тип текста који оно може читати, те у складу с тим наставу индивидуализирати и прилагодити потребама и могућностима детета.

Напредак у области медицине, интензиван развој помагала за особе оштећеног вида, као и велики број аутора који се залажу за посебан третман слабовидих особа, учинили су да се препознају специфичне потребе слабовидих и развију потребни облици помоћи.

Стручњаци истичу да је слабовидо дете (ипак) дете са видом, те да његов образовни пут треба да буде у складу с тим. Такође напомињу да није уочена значајнија разлика између слабовиде деце и деце која немају оштећење вида. Данас је општеприхваћено мишљење да је употреба остатка вида препоручљива и корисна, али је потребно посебним тренинзима оспособити дете да буде у стању да користи остатке вида. Због тога је неопходно организовати посебан васпитно-образовни процес. Не постоји стандардно правило за развој слабовидог детета. У сваком појединачном случају тај развој зависи од стања вида, општег физичког здравља, могућности коришћења светла, емоционалног стања и других фактора, те треба знати шта одговара, а шта смета детету са конкретним обољењем. Већини слабовиде деце одговара интензивно осветљење, али постоје посебни случајеви, са којима педагог мора бити упознат, као што су на пример албиноси⁴⁶ или деца са упалом ока, који не подносе светло. За разлику од њих деца са миопијом⁴⁷ немају проблеме са читањем.

Насупрот карактеристикама и развоју слепог детета, који су у литератури доста темељно обрађени, проблематика развоја слабовидих заступљена је са далеко мање података. Тобин констатује да се већина слабовиде деце препозна тек приликом уписа у школу, када се врше уобичајена тестирања. Према овом аутору, у наведеном узрасту слабовидо дете још не постиже максимум у областима као што су „дискриминација и тачно именовање предмета, схватање једноставне перспективе на сликама, коришћење критичних знакова који одређују идентитет дводимензионалних репрезентација, опажање симетрије и сличних карактеристика, координацији око–рука на једноставном тесту лавиринта, као и диференцијацији и именовању боја“ (Tobin, 1980, према Dimčović, 1991, 240).

⁴⁶ Албинизам је конгенитално одсуство и недостатак пигмента у кожи, коси или ирису (дужици) очију, често удружен са сниженом видном оштрином, нистагмусом, фотофобијом и рефрактивним аномалијама (Dikić, 1997, 211).

⁴⁷ Миопија – кратковидост; у питању је рефрактивна аномалија код које се светлосни зраци који долазе из даљине фокусирају испред мрежњаче (Dikić, 1997, 216).

Говор се често појављује као проблем код слабовиде деце, а јавља се као последица непотпуног искуства и ограничења којем је дете изложено. Будући да не опажа fine промене у изразу лица, да не постоји сусретање погледом или пажљиво праћење погледом онога о чему се говори, може бити угрожена основна комуникација слабовидог детета са мајком, која претходи појави говора. Осетљивост мајке има велику улогу у раном периоду, јер она својим ангажовањем треба и може да надокнади дететов мањак. То није увек лако, па стога велики број слабовиде деце приликом поласка у школу има сиромашнији говор и мање развијене вештине комуникације него деца без оштећења. Поједини аутори (Scwartz, 1983, Matsuda, 1984, према Dimčović, 1991) на основу спроведених истраживања закључују да заостајање у разумевању социјалних вештина настаје зато што се слабовида деца нису суочила са довољним бројем ситуација неопходних за социјално учење, као и због чињенице да велики број информација важних за схватање социјалних ситуација остаје недоступан без употребе вида.

У области когнитивног развоја, слабовиди имају тешкоће сличне онима које имају слепи (Dimčović, 1991, 240). Истраживање које су 1973. спровеле Сволоу и Полсен (Swallow i Paulsen) показује да слабовиди адолесценти заостају у развоју спацијалних концепата, али закључују да је заостајање условљено више недовољним физичким искуством, него оштећењем вида. Крејти је установио да су слабовиди ученици остварили лошије резултате на задацима идентификовања делова тела и схватању просторних односа од ученика који су слепи (Cratty, 1968, према Dimčović, 1991), док Гибс и Рајс (Gibbs & Rice 1974, према Dimčović, 1991) констатују да чак и мало оштећен вид има негативан утицај на визуелно-моторне вештине. Последњих година озбиљно се разматра питање од коликог је значаја мали видни потенцијал, односно коришћење остатака вида. Истраживања показују да чак и перцепција светла у односу на тоталну слепоћу представља предност у области спацијалне когниције, што значи да и минимални вид доприноси когнитивном развоју. Често се, приликом поређења когнитивних способности слепе и слабовиде деце, поставља питање да ли су слабовида деца у предности, јер код њих визуелна перцепција ипак има главну улогу. Није једноставно дати одговор на ово питање, јер су тешкоће у визуелном опажању повезане са низом других фактора.

О пажњи слабовидих ученика постоје различити подаци. Нека истраживања пажње слабовиде деце показују да је та пажња усмерена, али да кратко траје и да је

нестабилна (Jablan, 2007). Процењујући пажњу слабовиде деце Голубовић и сарадници (2005, према Jablan, 2007) долазе до резултата који показују да у категорији слабовидих њих 25,3% постиже максималан резултат.

Када се говори о памћењу слабовидих, поменућемо резултате истраживања које су спровели Хрњица и група аутора (1991), у оквиру којег су на суптесту „Понављање бројева“ слабовиди испитаници постигли лошије резултате и од слепих и од неометених вршњака.

Описујући потребе слабовиде деце у предшколском периоду, Тобин наводи четири области у којима се јављају тешкоће:

- „развој визуелне перцепције,
- развој перцепције путем других чула,
- говор и комуникационе вештине,
- социјална компетенција и вештине дневног живљења“ (Tobin, према Dimčović, 1991, 241).

Развој визуелне перцепције је врло отежан код слабовидог детета. Оно визуелним путем прима мало информација; то што прима не разуме, јер је слика мутна и нејасна, па нема никакво значење. Уколико околина не разуме шта се дешава, односно не препозна слабовидо дете, не стимулише процес развоја визуелне перцепције, слабовидо дете ће дуго учити, а у неким случајевима и потпуно одустати од напора какав за њега представља визуелно опажање. На развој визуелне перцепције може се утицати. Барага (Barraga, 1964) примећује побољшање резултата на тесту визуелне дискриминације код слабовиде деце која су сутематски обучавана у визуелној перцепцији. Иста ауторка закључује да се вежбањем визуелна ефикасност слабовиде деце може поправити до нивоа у којем се вид може користити у образовању. Чак и најмања способност употребе вида значајно мења живот слабовиде особе будући да она о себи мисли првенствено као о особи са видом.

Код детета које има тежи облик слабовидости веома је важно развијати аудитивну перцепцију, јер се оно у опажању света око себе много ослања на информације које прима чулом слуха. Димчовић саветује да слабовида деца у току школовања увежбавају слушање текста који треба да науче, чак и онда када су у стању да га прочитају (Dimčović, 1991). Такође, потребно је са великом пажњом подстицати тактилно-кинестетичко опажање и детету обезбедити искуства која ће му дати тачне

информације о стварима, а не уносити забуну. У игри слабовидог детета треба да учествује и одрасла особа, која ће подстицати дететово интересовање за одређене предмете и њихово опажање. Потребно је охрабривати кретање, а не бранити га због страха да се дете не повреди. Слабовидо дете које нема довољно искуства у самосталном кретању често постаје пасивно, превише мирно или неспретно, јер не контролише своје понашање.

Узимајући у обзир све наведено, можемо закључити да је слабовидима неопходна стручна помоћ у учењу и развоју, како би могли што успешније усвојити потребна знања и успешно се професионално оријентисати.

3.3. ТЕОРИЈА УМА

Когнитивни развој детета предшколског узраста између осталог карактерише и способност да разуме мишљење других људи. Према развојној теорији Пијажеа, деца узраста до шест или седам година имају мало увида у менталне процесе (Piaget & Inhelder, 1990). Дечје разумевање менталних процеса је врло сиромашно и у квалитативном смислу се разликује од мишљења одраслих (Мајог и сар., 2010). Поставља се питање на који начин деца схватају менталне процесе, шта мисле о појавама као што су мисли, жеље, уверења и намере, те да ли схватају да постоји разлика између мисаоног и немисаоног. Способност разумевања наведених менталних стања, односно способност да се мисли о менталним стањима других, назива се теорија ума (Theory of mind)⁴⁸ (Charman, Campbell, Edwards, 1998). Ова способност се означава теоријом због тога што ментална стања не могу бити предмет непосредних опсервација, као и зато што се закључивање базирано на разумевању туђих менталних стања може користити за предвиђање понашања других.

Образовање је у значајној мери условљено разумевањем сопствених и туђих менталних стања, као што су емоције, жеље, веровања и намере. Теорија ума објашњава способност да се предвиди и објасни понашање људи на основу разумевања њихових менталних стања. Веома важан тренутак у развоју детета представља момент када оно схвата да други људи могу имати мисли и осећања која се разликују од

⁴⁸ Синтагма „теорија ума“ се у литератури први пут појављује 1978. године, у наслову рада Премака и Вудрафа (Premack, Woodruff, 1978), приматолога са Универзитета у Пенсилванији, *Има ли шимпанза теорију ума? (Does the chimpanzee have a theory of mind?)*, којом описују способност шимпанзи да себи и другима припишу различита ментална стања.

његових (Symons, 2004). Теорија ума односи се на знања која обично усвајамо и употребљавамо како бисмо предвидели и објаснили сопствено понашање, као и понашање људи који нас окружују. Капацитет особе да разуме туђа и сопствена ментална стања укључује следеће елементе:

- разумевање везе између уверења и понашања;
- разумевање логике језика о менталним стањима и
- схватање да уверења могу бити погрешна и истинита.

Наведена теорија битно утиче на социјалну интелигенцију, а посебно је важна за учење путем имитације, опажање емоција, одржавање заједничке пажње и способност за интроспекцију и самозаступање (Abu-Akel, 2003). Због изостанка сензорне стимулације, као и изостанка или смањене вербалне и невербалне комуникације са околином (Jablan и Nanak, 2008), деца са оштећењем вида често пролазе кроз нешто спорији процес социјализације него њихови вршњаци без визуелног оштећења. Тако се као последица визуелних оштећења јављају не само функционални поремећаји у сфери оштећених органа већ и промене у моторном, когнитивном и говорно-језичком развоју. Јаблан наводи да се услед социјално-емоционалне депривације могу јавити и додатне, секундарне сметње (исто).⁴⁹ У складу са донекле промењеним психомоторним развојем у односу на децу без визуелног хендикепа, може се очекивати да ће се код деце са визуелним хендикепом кашњење испољити и када је у питању овладавање способностима „да себе и друге људе схватамо као бића која поседују ментални свет, свет жеља, потреба, мисли, намера и веровања“ (исто, 98). Како бисмо расветлили утицај теорије ума на усвајање знања из области музике, осврнућемо се на развој теорије ума, а затим и на специфичности везане за децу са оштећењем вида.

3.3.1. Развој теорије ума

Теорија ума чврсто је повезана са социјалном интелигенцијом. Огледа се кроз способности да препознамо шта други људи желе, предвидимо њихове активности, разликујемо своје активности од туђих, учимо имитирајући друге, опажамо емоције и имамо способност за интроспекцију и самозаступање. У свакодневном животу се

⁴⁹ Посматрањем слепе бебе старости три месеца примећено је да она није заинтересована за особе из своје близине, а да је израженија оријентација на сопствено тело. Присутни су и раније помињани стереотипни покрети – притискање очних јабучица прстима (Abang, 1988).

често питамо шта је друга особа желела или веровала да ће постићи одређеним понашањем, како је уверити да нешто учини, шали ли се или мисли озбиљно (Šakić и сар., 2012). Склоност чак и врло мале деце према људским лицима показује да су она социјална бића, емоционално везана за друге (Nelson, 1987). Међутим, међу научницима не постоји сагласност у погледу старосног доба у којем деца почињу да разумевају друге као бића са одређеним намерама, циљевима и искуствима. Неки сматрају да је то разумевање могуће већ у првим месецима живота, други да се оно јавља крајем прве године живота (Bretherton и сар. 1986), док постоје и они који сугеришу да се оно не јавља пре осамнаестог месеца живота (Moore, Corkum, 1994).

Постоји неколико теорија које се баве развојем теорије ума, али се у литератури најчешће цитирају следеће три: теорија модула, теорија теорије и теорија симулације.

Према теорији модула, чији су родоначелници Барон-Коен (Baron-Cohen) и Лесли (Leslie), постоји урођени специјализовани модул за репрезентовање менталних стања. Помоћу овог модула могућа је репрезентација објеката и стања света, али и стања као таквих (Вројџин, 2008). Постојање само једног модула доведено је у питање низом истраживања која су указала на серију развојних постигнућа деце у вези са разумевањем ума других, па је предложен модел развојних секвенци менталних модула (Baron-Cohen, Goodhart, 1994). Серија модула сазрева на различитим узрастима. Код деце која се типично развијају могуће је успоставити мапу развоја која показује време активације појединих модула.

Теорија теорије доноси објашњење према којем се дете рађа са способношћу да повезује сопствене мисли и мисли других људи. Ова способност се највише може уочити у урођеном опонашању израза лица других људи. Знање о сопственом уму омогућава откривање ума других људи. По овој теорији, постоји урођена база теорије ума. Као резултат општијег механизма закључивања, формирају се сукцесивне теорије ума. Разумевање ума одвија се кроз формирање, ревизију и замену сукцесивних теорија ума. То практично значи, по овој теорији, да деца већ око друге године усвајају психологију жеље. На узрасту од три године, дете разуме репрезентациону природу веровања, али не схвата да реалност може бити погрешно интерпретирана. Око четврте године деца постају свесна да кључни утицај на понашање људи имају њихово мишљење, веровање и жеље.

По теорији симулације, сопствени ум је модел за разумевање ума других људи. Да би предвидело шта би учинила или осећала нека особа у одређеној ситуацији,

дете „симулира“ шта би оно само урадило или осећало. Потребно је да дете има искуство из широког спектра различитих ситуација, које му омогућавају „претварање“ и стављање себе на место других (Harris, 1994). Постоји више верзија теорије симулације, али све наглашавају да се понашање других људи може претпоставити на основу сопственог понашања.

3.3.2. Развој теорије ума код слепе и слабовиде деце

Најважније и најпотпуније везе и односе са својом околином човек стиче помоћу чула вида. Сматра се да се чак између 80% и 90% информација прима путем овог чула.

Већ је поменуто да се слепа и слабовида деца често спорије социјализују него њихови вршњаци без визуелног оштећења. Треба узети у обзир и специфичан психомоторни развој, што све скупа утиче на нешто касније испољавање и овладавање вештинама везаним за схватање и разумевање других људи, њихових жеља, потреба, мисли, намера и веровања, у односу на децу типичног развоја.

Једно од главних обележја теорије ума јесте разумевање погрешних уверења. У класичном задатку погрешног уверења (False-Belief task – FBT) испитанику се дају информације о жељама и уверењима судионика у причи и на основу њих се од детета тражи предвиђање.⁵⁰ Како у науци постоји више нивоа теорије ума, различити нивои испитују се различитим задацима погрешних уверења. Када је у питању први ниво, истраживања показују да деца без ометености њиме овладавају око четврте године. Резултати истраживања које је спровела Лешник Мусек показују да 84% деце узраста 6,5 година успешно савладавају задатке којима се проверава овладавање другим нивоом теорије ума (Lešnik Musek, 2003).

Известан број истраживања потврђује да постоји кашњење у усвајању теорије ума код деце оштећеног вида, али и да она, без обзира на поменуто чињеницу, у одређеном тренутку (ипак) достижу своје вршњаке. У том смислу је очигледан утицај степена оштећења: слабовиди су успешнији од слепих на млађем узрасту, али се разлика губи на старијем. Слабовида деца са закашњењем усвајају

⁵⁰ Једна од стандардних верзија приче је она у којој једна особа ставља неки предмет на одређену локацију. У њеном одсуству предмет се неочекивано премешта на нову локацију, али особа верује да је предмет и даље на месту на којем га је и оставила. Детету се поставља питање где мисли да ће особа тражити предмет или где особа мисли да је предмет (Brojčin, 2008).

теорију ума у односу на вршњаке који виде, а слепа деца додатно касне у односу на слабовиде.⁵¹

Примењујући Барон-Коенов тест теорије ума I, II и III реда, Јаблан, Ханак и Станимиров (2007) истраживале су теорију ума на узорку од 83 детета са оштећењем вида, узраста од 7 до 17 година. Резултати до којих су дошле говоре да првим нивоом теорије ума није овладало ниједно дете узраста 7 година. Значајно побољшање примећује се на узрасту од 8 година, а у узрасту од 12 година успех на тестовима достиже 100%. Слична је ситуација када је у питању други ниво теорије ума, али се успешност од 100% јавља нешто касније – на узрасту од 13 година. Задацима теорије ума трећег реда испитано је 46. деце. Трећи ниво теорије ума подразумева препознавање *faux pas*⁵². Резултати су показали да су слепа и слабовида деца све до девете године неуспешна на тестовима теорије ума трећег реда.⁵³ Може се претпоставити да је главни разлог кашњења развоја теорије ума код визуелно хендикепиране деце кашњење и слабија развијеност прелингвистичких форми интерсубјективности.

Кашњење у овладавању способностима везаним за разумевање менталних стања код следе деце може бити повезано са изостанком многих важних чинилаца који утичу на успостављење успешне комуникације и формирање пресимболичких и симболичких форми интерсубјективности. Ти чиниоци могу бити сврстани у две групе. Једну групу представљају они чиниоци који су директна последица оштећења вида и недостатка визуелних информација о себи и другима. У односу родитељ–дете визуелна интеракција игра веома важну улогу, а однос родитеља и детета са оштећењем вида на одређен начин је отежан немогућношћу детета да имитира фацијалне експресије других. У другу групу спадају чиниоци који се јављају као секундарна

⁵¹ Истраживање које су спровели Петерсон, Петерсон и Веб (Peterson, Peterson, Web, 2000, према Jablan i Hanak, 2008) са визуелно хендикепираном децом показује да су шестогодишњаци били неуспешни на тесту погрешног веровања. Иако се успех поправљао са годинама, и код осмогодишњака су примећени значајни проблеми. Тек на узрасту од 12 година деца са визуелним хендикепом су показала да разумеју ментална стања других људи. Рох-Левек (Roch-Levecq, 2006, према Jablan и Hanak, 2008) упоређивала је усвајање теорије ума код двадесеторо слепо рођене деце и исто толико деце без оштећења вида. Установила је да постоје значајне разлике у успеху између деце на млађем узрасту (од 4 до 8 година), али не и на старијем узрасту (од 8 до 12 година).

⁵² *Faux pas* – погрешан корак – јавља се када неко каже другој особи нешто што је незграпно, повређујуће или увредљиво, не знајући, или не схватајући, да то није требало да буде речено. Говорник није злонамеран, већ има погрешно уверење. Препознавање *faux pas* захтева разумевање погрешног веровања и емпатичног закључивања о томе како ће одређене изјаве утицати на друге (Brojčin, 2008).

⁵³ У деветој години долази до наглог побољшања, а успех је највећи на узрасту од 13 година. Примећује се да деца оштећеног вида овладавају трећим нивоом теорије ума на истом узрасту када остварују и 100% успешност у решавању задатака првог и другог реда. Интересантно је да старији испитаници поново постижу слабије резултате, што ауторке објашњавају слабијом мотивисаношћу старијих испитаника.

последица оштећења вида и могу се приметити у осиромашеној комуникацији родитељ–дете. Ту комуникацију карактерише недовољна употреба кросмодалног подударења,⁵⁴ које се заснива на другим чулима, док родитељи слабије користе менталистичке термине у вербалној комуникацији са визуелно хендикепираним дететом.

Научници који се баве истраживањем раног социоемоционалног развоја смаatraју да се порекло ума, као и теорије ума, тј. способности да се мисли о свом и туђем менталном свету, налази у дијалогу унутар дијаде. Такав дијалог треба да води развоју прелингвистичких, а затим и лингвистичких форми интерсубјективности.⁵⁵ Развој пресимболичке интерсубјективности основ је развоја теорије ума. Значајне су три карактеристике дијадне интеракције: контингенција,⁵⁶ имитација и дељење афеката (Jablan, Hanak, 2008).

Да бисмо доживели психичке процесе других људи, ушли у њихов ментални свет, битно је остварити доживљај сличности и кореспонденције у интеракцији. Осећање „бивствовања са“ основни је састојак интимности (Beebe et al, 2005) и доживљаја да је друга особа „са нама, да је на нашој таласној дужини“ (Stern, 1985). Мелцоф (Meltzoff, 2002) сматра да је основа за доживљај повезаности себе и другог, унутрашњег стања и средине, кросмодално подударење. Иако сви чулни модалитети могу бити равноправни у доприносу кросмодалном подударењу, визуелне информације имају примат. Наиме, укупна количина информација о себи и другима драстично се смањује када се искључе визуелне информације, док се путем других чула не може остварити исти ефекат на неуралном нивоу (Jablan, Hanak, 2008, 103).

Веома важну улогу у објашњењу теорије ума имају *mirror neurons* – неурони огледала. Активност ових неурона први пут је открила група истраживача предвођена Ризолатијем (Rizzolatti, Giacomo), на институту у Парми, вршећи огледе на примата. Они су утврдили да се ови неурони активирају у предњем делу мозга примата, премоторном делу мождане коре, када се обавља одређена радња, али и када се само посматра обављање одређене радње (Rizzolatti, Craighero, 2004). Помоћу позитронске емисионе томографије (Positron emission tomography – PET) ови неурони су откривени и код људи. Тако је примећено да се приликом посматрања особе која хвата одређени објекат, активира предњи део Брокиног подручја (регија задужена за

⁵⁴ Кросмодално подударење је засновано на различитим чулним модалитетима. У комуникацији са дететом оштећеног вида родитељ може да користи подударење вокализације и моторике, или тактилне стимулације и моторике.

⁵⁵ Интерсубјективност је појам који означава субјективно стање које деле најмање две индивидуе.

⁵⁶ Исказивање повезаности.

продукцију говора и артикулацију), лева горња слепоочна бразда и леви доњи темени режањ. Систем неурона огледала данас служи за објашњење учења одређених вештина (као што је учење језика), развоја социјалних вештина, објашњење трансфера и контратрансфера у спорту, уметности, игри (Pantović и Pantović, 2013). Такође се сматра да је систем ових неурона неуролошка основа доживљавања менталних стања других (Carr et al, 2003). Ако се систем неурона огледала активира само посматрањем, може се закључити да код визуелно хендикепиране деце може доћи до тешкоћа при развоју и раних и каснијих имплицитних форми интерсубјективности.

Посебан допринос развоју интерсубјективности даје могућност имитације фацијалне експресије.⁵⁷ Истраживања показују да таква имитација покреће механизме аутономних промена и субјективан доживљај који одговара доживљају и менталном стању имитиране особе (Jablan и Hanak, 2008, 104). Мозак особе која посматра фацијалну експресију друге особе на имплицитном нивоу усклађује моторне елементе израза лица са изразом посматране особе (Dimberg et al, 2000). Код посматрача се јавља моторна активност повезана са аутономним променама, соматским сензацијама и субјективним доживљајем емоције. Када једна особа види емоционални израз друге особе, код посматрача се ствара унутрашње стање слично стању онога који се посматра, као и емоционално искуство онога што доживљава посматрана особа. Слепим особама је овај аспект имитације потпуно недоступан.

Недостатак фацијалне експресије код слепих беба неупућени могу тумачити као потпуно одсуство афеката. Слепо рођено дете испољава исте емоције као и дете које види, али услед визуелног хендикепа не може прихватити начин испољавања емоција који се стиче посматрањем. У нешто старијем добу слепа особа се труди да на основу промена у гласу препозна различита емотивна стања (Popović, 1991). На основу спроведеног истраживања, Јаблан, Ханак и Станимиров закључују „да су слепи у великој мери принуђени да се ослањају на квалитет и интензитет гласа других, приликом процењивања њихових емоција, намера, жеља, и да им често недостају кључне информације о психичком стању друге особе“ (Јаблан, Ханак и Станимиров, 2007, 117).

⁵⁷ Фацијална експресија заузима централно место у невербалној комуникацији. Заснива се на вези мишића лица и сложеног неуралног механизма. За шест основних експресија сматрају се радост, изненађење, страх, љутња, гађење и туга, али постоји и безброј других. Свака експресија има локацију у посебним регионима мозга и њиховој „умрежености“. У фацијалној експресији учествује двадесет до двадесет и шест мишића лица (Pantović и Pantović, 2013).

И слабовиде особе имају смањену способност да препознају емоцију на основу перцепције израза лица. Резултати истраживања које је спровела Ешкировић (2002) показују да 72,2% слабовиде деце има делимично развијену способност класификације израза лица, а 17,8% развијену. Ауторка изводи закључак да деца са високим степеном оштећења вида немају прецизне информације о свом физичком изгледу, нити о физичком изгледу других особа. Управо ове информације неопходан су предуслов за имитацију емоционалног израза.

На основу истраживања које је спровела, Рох-Левек (2006) утврђује да је фацијалну експресију слепо рођене деце при имитацији страха, среће, туге и беса теже идентификовати и разликовати него фацијалну експресију деце без оштећења вида. Резултати сличних истраживања показују ограничену фацијалну и телесну експресију слепо деце (Jablan и Nanak, 2008).

Кашњење у развоју теорије ума може настати као секундарна последица оштећења вида. Такође, може бити последица сиромашне комуникације (вербалне и невербалне) између родитеља и детета. Квалитет њиховог међусобног емоционалног односа много зависи од особина родитеља. Емотивне реакције на визуелну ометеност детета, као што су љутња, разочарање и осећај кривице, имају врло негативно дејство и веома отежавају преузимање родитељске улоге (Howe, 2006).

У вербалној комуникацији са слепим или слабовидим дететом родитељи често мање употребљавају менталистичке појмове.⁵⁸ Употреба менталистичких термина у спонтаној интеракцији родитеља с дететом укључује коментаре о менталним стањима као што су знања, мисли, жеље и интересовања; коментаре о менталним процесима – опажање, мишљење; упућивање на ниво емоционалног ангажовања као што су досада или узбуђење; коментаре о покушајима да се манипулише уверењима других људи; говор у коме најчешће мајка води дијалог сама са собом, постављајући питања детету и одговарајући сама на њих. Мајнс и сарадници су утврдили да се коришћење одговарајућих менталистичких термина, којима су мајке коментарисале ментална стања одојчади на узрасту од шест месеци, одразило на успешност деце на групи задатака за испитивање теорије ума на узрасту од 45–48 месеци (Meins et al., 2002). Јаблан и Ханак примећују да су коришћење језика којим се описују ментална стања, као и разговори у породици о субјективном свету детета и других људи,

⁵⁸ Под менталистичким појмовима подразумевају се појмови као што су свест, дух, представе, мишљење.

вероватно фактори који утичу на развој теорије ума. Дијалог родитеља са визуелно хендикепираним дететом треба да буде богат упућивањем на емоције, веровања, намере и друге психичке процесе и особине, чиме се подстиче бржи развој теорије ума код следе и слабовиде деце.

Усвајање знања из различитих области, па тако и оног из области музике, базира се на способности планирања менталних активности и понашања. Имајући у виду да се значајан део учења музике базира на принципу имитације, јасно је да способност ученика да предвиди мисли, жеље или осећања свог наставника, а у крајњој линији и композитора чије композиције интерпретира, много утиче на његов више или мање успешан доживљај, а затим и интерпретацију одређеног музичког садржаја. Иако до сада од стране психолога и дефектолога нису вршена истраживања која би довела у везу теорију ума деце оштећеног вида и њену улогу у музичком образовању, из горенаведеног се може закључити да је у раду са децом оштећеног вида потребно што више користити језик којим се описују ментална стања и подстиче разговор о субјективном свету детета и других особа, јер се тиме утиче на бржи развој теорије ума, што даље може имати позитиван утицај на већу успешност слепих и слабовидих ученика у процесу стицања музичког образовања.

4. МУЗИЧКА НАСТАВА

У намери да се прикаже развој наставе музичког образовања особа са оштећењем вида у Црној Гори, полази се од њених почетака, односно од наставе Музичког васпитања у Дому за слијепе у Рисну. Музичко образовање слепих у Црној Гори нема тако дугу традицију као што је то случај са земљама у окружењу или у Европи. То је свакако повезано са општом сликом неразвијеног музичког живота у црногорској прошлости, као и са релативно кратком традицијом музичке педагогије, чији се почетак везује за период након Другог светског рата.

Као и у редовним основним школама, у Дому је од првог до четвртог разреда настава била разредна, а од петог до осмог разреда основне школе предметна, што је стварало услове за ефикаснији индивидуални рад. На саветовању тифлопедагога у Земуну 1952. године уведен је први пут наставни предмет Музичко васпитање, па се тако под окриљем овог предмета и у Рисну са ученицима почела изводити индивидуална настава – према склоностима за поједине инструменте. Тиме су постављени темељи музичком образовању слепих лица у Црној Гори.

Први професор музике у Дому био је Иван Одобашић. Он је у Рисан дошао 1951. године, из Земуна. Његовим залагањем набављени су музички инструменти и почела је организована и плански вођена настава. Овај вредни педагог⁵⁹ је одмах почео са припремом музичких програма, тако да је већ 1952. године, поводом 100 година смрти Луја Браја, гостовала група ђака-музичара Дома по местима Боке и на Цетињу, а 1953. године су ученици Дома за слијепе из Рисна и штићеници Дома глувих у Котору гостовали са припремљеним програмима по свим већим местима Црне Горе. Била је то врло успешна турнеја на којој су хендикепирана деца показала своје могућности. Касније су ученици Дома у Рисну гостовали у многим местима Црне Горе, претежно са музичким програмима. Запажену турнеју по градовима Црне Горе су имали 1957. године, када су се могле чути клавирске композиције Шумана и Моцарта у извођењу следе деце. Поред клавира, ученици су свирали и хармонику и друге инструменте. Поједини су настављали школовање у средњим музичким

⁵⁹ Раденко Бојовић, ученик Дома, касније као дипломирани музичар наставник предмета Музичко васпитање у Заводу, у својим сећањима на ђачке дане описује професора Одобашића као врло радног, комуникативног и вредног човека. Интересантан је детаљ да су Одобашић и његова супруга певали у градском хору, што говори о музичком животу послератне Црне Горе (Група аутора, 2003).

школама,⁶⁰ а неки и на музичким академијама. Након пресељења у Титоград, музичком васпитању се придаје још већи значај. Са приредбама се гостује у Колашину, Пријепољу, Новој Вароши, Пљевљима, Рудом. Одржавају се приредбе за грађане и посебно за децу школског узраста. Нарочито велики успех постижу хор и тамбурашки оркестар. Крајем шездесетих година, разноврсне програме, који су били састављени од рецитала, рецитација, хорских песама, нумера које је изводио тамбурашки оркестар, тачака соло певача и скечева, заједнички су припремали ученици Основне школе за слијепу, слабовиду и телесно-инвалидну децу и чланови Организације Савеза слијепих из Титограда. Све наступе је бележила дневна штампа и Радио Титоград, који је две емисије „Радио Кекеца“ посветио ученицима Завода (Група аутора, 2003).

Успешан рад тамбурашког оркестра и већ традиционално свирање ученика са оштећењем вида на овим инструментима наставио је, након одласка Ивана Одобашића у пензију, некадашњи ученик Завода, професор Раденко Бојовић. На бројним гостовањима су постизани велики успеси, попут оног на мајској смотри у Титограду 1973. године, када је тамбурашки оркестар Завода освојио друго место, а Специјалне награде 1970. и 1975. године. Многи програми су припремани у сарадњи са Клубом Савеза слијепих и извођени широм Црне Горе.



Фотографија хора из седамдесетих година прошлог века

⁶⁰ Поред поменутог Раденка Бојовића, од ученика старије генерације средњу музичку школу у Титограду завршили су још и Марија Вујовић и Бранко Николић.



Фотографије тамбурашког оркестра из седамдесетих година прошлог века

У жељи да сазнамо шта је чинило садржај Наставног плана и програма из предмета Музичко васпитање, односно које садржаје су слепи и слабовиди ученици Завода савлађавали, трагали смо за наставним плановима и програмима из почетног периода рада Завода. Но, будући да је Завод, те стога и библиотека и архива, неколико пута мењао своју локацију, изванредан број школске документације није сачуван и неповратно је изгубљен, што нам је потврдио и садашњи директор Ресурсног центра за дјецу и младе у Подгорици проф. Зоран Бошковић. Најстарији документ ове врсте

у архиви Завода датира из 1959. године и представља Наставни план и програм за основну школу у Народној Републици Црној Гори,⁶¹ донесен на Савјету за просвјету НР Црне Горе на седници од 16. јуна 1959. године, број 01–1500/59. У Уводу се наводи „да се овај план и програм доноси, у својој развијенијој форми, на бази Основа које је утврдио Просвјетни савјет Југославије“.⁶² Овим планом је предвиђено да се предмет Музичко васпитање изучава у I и II разреду са по једним часом седмично, у III, IV и V разреду са по два часа седмично, а у VI, VII и VIII разреду поново са по једним часом седмично. Ради представљања садржаја које су ученици савладавали у оквиру предмета Музичко васпитање, биће спроведена краћа анализа овог програма.

На почетку програма наведени су задаци наставе Музичког васпитања: развијање мелодијског слуха и осећаја за ритам, развијање вокалне технике, развијање музичког укуса и осећања за лепо, упознавање са музичким стилевима, облицима, инструментима и извођачким саставима, упознавање са музичким установама и важним музичким личностима, као и са разноврсним музичким професијама. Такође се као задатак наводи и подстицање музичког стваралаштва ученика.

Аутори програма препоручују да се целокупна настава одвија кроз неколико области, и то кроз: рад на вокалној техници, певање песама, слушање музике, теоријски део и свирање.⁶³

Први ступањ наставе обухвата I, II и III разред. Карактерише га разредна настава, што значи да наставу изводе учитељи. У прва три разреда акценат је стављен на певање песама по слуху. У сваком разреду предвиђено је учење 10 до 15 песама различитог тематског садржаја. Програм не дефинише називе песама које је потребно обрадити у појединим разредима, већ само сугерише да избор треба да чине народне дечје песме и уметничке песме домаћих и страних аутора. Такође, нема сугестија у погледу заступљености тоналитета, нити тонског рода, већ само у погледу опсега (у I разреду опсег квинте, изузетно октаве; у II и III разреду опсег октаве) и форме (у I разреду – реченица, у II – једноделна мала песма, а у III форма не већа од мале дводелне песме). Сугерише се да песме буду изразитог ритма, како би се могле комбиновати са корачањем, плескањем или игром. Све песме се певају једногласно, уз инструменталну пратњу, како би певање било интонативно што чистије.

⁶¹ Погледати Прилог бр. 1, Наставни план и програм за основну школу у Народној Републици Црној Гори, 1959.

⁶² Наставни план и програм за основну школу у Народној Републици Црној Гори, 1959, стр. 9

⁶³ Свирање је факултативно, а почиње да се учи од IV разреда.

Слушање музике представља важну област рада у оквиру наставе музичког васпитања. У I разреду потребно је да ученици одслушају најмање 10 композиција, а у II и III разреду 10 до 15 композиција. Кроз овај сегмент наставе у I разреду се упознају музички инструменти, у II разреду се слушају уметничке композиције у којима је истакнута дескриптивна улога музике, док је у III разреду избор проширен дечјим соло песмама великих мајстора. На овом ступњу наставе ученици треба да знају како се зове дело које су слушали, ко га је компоновао и када, те у коју сврху је написано.

Теоријски део наставе у I разреду почиње у другом полугодишту. У поставци и усвајању тонских висина ученици користе фономимију, упознајући слоге солмизације: *до, ре, ми, фа* и *сол*. У настави се користе такозвани модулатори.⁶⁴ У II разреду се упознају сви солмизациони слогови, а користи се словчана нотација. Само информативно упознају се различита нотна трајања: цела нота, половина и четвртина, без линијског система и кључа. Раде се и краћи мелодијски и ритмички усмени диктати. У III разреду користи се релативна солмизација и „помични До-кључ“.⁶⁵ Ученици упознају ноте различите по трајању: целу, половину, четвртину и осмину. Усвајају се основни појмови о такту.⁶⁶ Изводе се и најједноставније ритмичке вежбе.⁶⁷

Други ступањ наставе чине IV и V разред. Од овог ступња наставу Музичког васпитања изводили су наставници музике. Највећи акценат је и даље на певању песама, и то у IV разреду по слуху, док се у V разреду почиње и са певањем по нотном тексту. У оба разреда треба обрадити 10 до 15 песама у току школске године. Као и у програму за претходне разреде, ни овде нису наведени називи песама које треба обрадити, већ је описана њихова тематика. Тако се у IV разреду певају песме посвећене природи, друштву, братству и јединству наших народа,⁶⁸ разоноди и раду, док се у V разреду уче песме из НОБ-а, пионирске песме, песме из изградње и обнове, као и народне

⁶⁴ Модулатори се користе за вокално репродуковање по диктату наставника, а могу бити осмишљени на неколико начина. Рука-модулатор се користи на начин да сваки прст представља одређени солмизациони слог: мали прст – *до*, домали – *ми*, средњи – *сол*, кажипрст – *си*, а палац – октавно *до* (Ројко, 2012). Словчани модулатор подразумева исписане солмизационе слоге, обично у вертикалном низу, чија је сврха стварање асоцијације на разлике у висини између појединих слогова, на које наставник показује, а ученици интонирају. Нотни модулатор чине целе ноте написане у линијском систему, обично у распону гласа ученика, у оквиру којег наставник показује одређене ноте, а ученици вокално репродукују. Лествични модулатор функционише по сличном принципу, али садржи само тонове одређене лествице (Ројко, 2004).

⁶⁵ Помични До-кључ може бити смештен на било којој позицији у линијском систему, а ноти која се налази на тој позицији даје солмизационо име *до*.

⁶⁶ Није прецизирано који су то тактови.

⁶⁷ Није прецизирано на који начин.

⁶⁸ Садржаји са овом тематиком били су обавезан део наставних предмета и уџбеника у СФРЈ.

песме свих југословенских народа.⁶⁹ У оба разреда певање је једногласно или, изузетно, двогласно, са или без инструменталне пратње. Обим песама не треба да излази из оквира *ce1-e2*, док се по питању облика сугеришу мала дводелна и мала троделна песма у IV разреду, као и неправилни облици мале дводелне и мале троделне песме у V разреду.

Рад на вокалној техници наставља се вежбама певачког дисања и вежбама за покретност трбушних мишића. Врши се поставка гласа, а при певању техничких вежби користе се неутрални слогови. У V разреду настоји се обликовати дечји глас, певају се лествични низови и постављају основи вокализације.

У оба разреда предвиђено је слушање највише 15 композиција у току школске године. Саветује се слушање инструменталних минијатура великих мајстора, као и композиција у извођењу познатих пионирских хорова. Занимљива је сугестија да највећи број композиција које се слушају у IV разреду треба да буду композиције наших и страних савремених аутора, а мањи број из преткласичне, класичне и романтичарске литературе. У V разреду се уводе и композиције намењене флаути, обои, кларинету и фаготу, што значи да је сврха њиховог слушања упознавање са дрвеним дувачким инструментима.

Теоријски део наставе представља почетак музичког описмењавања. Уводи се „нормална нотација“⁷⁰ (Наставни план и програм за основну школу у Народној Републици Црној Гори, 1959, 255), ученици упознају ноте по висини и бележе их у виолинском кључу, а упознају и паузе: целу, половину и четвртину. Усвајају и основне појмове из теорије музике, као што су тон и његове особине, лествица и основни интервали. Стичу знања везана за двочетвртински и трочетвртински такт, повећање нотне вредности помоћу тачке, и упознају нову ритмичку вредност – шеснаестину. У IV разреду ученици изводе ритмичке вежбе са половинама, четвртинама и осминама.⁷¹ У V разреду проширује се упознавање нота по висини, у виолинском кључу тонови мале и друге октаве. У области ритма упознају се са продужењем нотне вредности са две тачке, паузама до шеснаестине, упознају четворочетвртински такт. Упознају се са знаковима за повишавање и снижавање тонова, као и са новим лествицама: Ге дуром и

⁶⁹ Кроз овај садржај наставног програма јасно се може сагледати дух прошлог времена и идеологија која га је обележила.

⁷⁰ Претпостављамо да термин „нормална нотација“ представља супротност у односу на нотацију у којој се користи помични До-кључ и релативна солмизација, коју би онда требало сматрати „ненормалном нотацијом“. У раду са ученицима оштећеног вида рад са помичним До-кључем нема никаквог смисла.

⁷¹ Начин извођења није прецизиран.

Еф дуром.⁷² Ученици такође треба да „учврсте основне интервале“ (Наставни план и програм за основну школу у Народној Републици Црној Гори, 1959, 256), и буду у стању да читају с листа једноставне мелодије у опсегу октаве.⁷³

Шести, седми и осми разред представљају завршни, трећи ступањ наставе. На овом ступњу се певање песама одвија према нотном тексту. Програмом је предвиђено да се на сваком часу обнови по једна песма из претходних разреда, и обрађује по нотном тексту.⁷⁴ Потребно је да ученици у току VI разреда науче напамет до 10 уметничких песама. Препоручује се извођење канона и то искључиво „a carrella“. Десет нових песама потребно је усвојити у VII разреду, и певати их већином без инструменталне пратње, док је у VIII разреду акценат стављен на певање трогласних песама са истакнутом хармонском полифонијом.

Рад на вокалној техници наставља се „скалирањем“⁷⁵ у проширеном опсегу и вежбама изговора текста. У VII разреду потребно је радити на појачању гласа, скалирање се одвија у читавом опсегу дечјег гласа, док се ученици упознају са различитим врстама певачког дисања. У завршном разреду се знање допуњује теоријским знањима: подела на природно и уметничко певање, као и врстама певачких гласова.

Слушање музике представља и даље веома важан сегмент наставе. У VI разреду ученици треба да се упознају са 10 до 15 вокалних и инструменталних минијатура из доба класике и романтике. Програмом су сугерисани одређени композитори, али не и називи композиција. У VII разреду се уводе озбиљније композиције, па ученици треба да упознају класичну сонату, оперске арије и камерну музику. Потребно је обрадити 10 до 15 различитих композиција. У VIII разреду слушају се мање форме оркестарске музике, а нагласак је стављен на композиције које изводе различите врсте оркестара. Такође, потребно је да ученици упознају различите хорске нумере. Кроз слушање одређених композиција ученици усвајају знања из области музичких инструмената, те о одређеним музичким стилевима и композиторима.

⁷² Ове лествице у Програму се називају транспоноване, што заправо значи да су их ученици интонирали користећи се релативном солмизацијом.

⁷³ Овакви захтеви личе на захтеве који се стављају пред ученике музичке школе, у оквиру предмета солфеђо. Читање с листа је дисциплина која захтева дуготрајну припрему и пажљиво одабране методичке приступе.

⁷⁴ Овај вид рада и данас се среће код наставника музичке културе старије генерације у Црној Гори. Одређена песма се на једном часу научи по слуху, а на следећем часу та иста песма обрађује се по нотном тексту. Овде се, дакле, не ради о класичном солфеђирању непознате мелодије, већ се позната мелодија изводи са другим „текстом“, односно уместо речи користе се солмизациони слогови.

⁷⁵ Скалирање подразумева певање проширених лествичних низова уз употребу различитих (неустралних) слогова, на пример ма, мо, ме, ми, му.

Област теорије музике ставља пред ученике нове захтеве: потребно је да у току VI разреда савладају читање и писање нота у трећој и великој октави, све ноте и паузе различите по трајању,⁷⁶ различите просте и сложене тактове. Интересантно је да се тек у VI разреду уводи тактирање, као и молске лествице.⁷⁷ Такође, предвиђа се упознавање са дурским лествицама са два и три предзнака.⁷⁸ Нов, прилично сложен задатак јесте и обрада мелодијских и хармонских интервала, као и обртаји интервала.⁷⁹ Ритмичке вежбе са новим елементима изводе се мануелном репродукцијом. При навођењу садржаја из области теорије музике, примећујемо да се тек у VII разреду помиње упознавање са бас-кључем, иако је у VI разреду предвиђено учење нота у великој октави. Ученици се даље упознају са неправилним тонским групама: дуоллом и триолом, док се учење нових лествица наставља упознавањем са молским лествицама за четири и пет предзнака. Потребно је да ученици усвоје појмове као што су дијатонски и хроматски полустепен, основне појмове о акорду, као и разне изразе за извођење, помоћне знаке и скраћенице. Такође је предвиђено да ученици читају с листа дијатонске мелодије и раде мелодијске и ритмичке диктате у опсегу двотакта или реченице.⁸⁰ У VIII разреду захтеви из области теорије музике још су на вишем нивоу. Ученици треба да савладају тонски систем у целини,⁸¹ старе кључеве,⁸² историјат нотног писма, неправилне тонске групе, комплетан квинтни круг, молдур и модусе, хроматску лествицу, артикулацију и орнаменте. Предвиђено је да читају с листа сложеније мелодије и раде мелодијске и ритмичке диктате у оквиру реченице.

Посебан део програма дефинише ваннаставне музичке активности. Најзначајније место припада хору, чији чланови могу бити ученици од IV до VIII разреда. Пробе се одржавају два пута недељно. Пожељно је и да свака школа има оркестар, који може бити састављен од тамбурашких инструмената, хармоника, гитара, мандолина и др. Пробе оркестра се одржавају такође два пута недељно.

Из кратког приказа и анализе овог наставног програма, може се закључити да је велики део наставе намењен развијању вокалне технике и певању. С друге стране,

⁷⁶ Овај захтев је ограничен само на информативно, не и практично знање.

⁷⁷ Први пут се уводи а мол лествица, као и молска лествица са једним предзнаком, па је нејасно да ли се мисли на де мол или на е мол лествицу.

⁷⁸ Није дефинисано да ли то подразумева лествице и са повисилицама и са снизилицама.

⁷⁹ Не наводи се да ли ученици треба да савладају само основне интервале, или и веће од основних.

⁸⁰ И овај нам се захтев чини превише сложен. Више одговара захтевима у музичкој школи. Са једним часом недељно нисмо сигурни како је овај циљ могао бити постигнут.

⁸¹ Претпостављамо да се мисли на читање и писање свих тонова у тонском систему.

⁸² Познавање старих кључева само информативно.

чини нам се да велики обим теоријског знања које ученици треба да усвоје није у складу са реалним могућностима ученика просечних музичких способности, нити у складу са реалним циљевима које треба поставити у оквиру предмета Музичко васпитање у основној школи.

У архиви Ресурсног центра за дјецу и младе у Подгорици чува се и Наставни план и програм за основну школу за слијепу и слабовиду децу, који је утврђен на седници Педагошког савјета СР Црне Горе од 12. јуна 1968. године.⁸³ Њиме је предвиђено да се предмет Музичко васпитање изучава од првог до осмог разреда са два часа седмично.⁸⁴ Морамо приметити да је, у односу на Наставни план за предмет Музичка култура, који је тренутно актуелан у црногорским основним школама, овај предмет био заступљен са дупло већим бројем часова, јер се по садашњем програму само у IV и V разреду предмет Музичка култура изучава са по два часа седмично, док је у осталим разредима деветогодишње основне школе овај предмет заступљен само са једним часом седмично. Наставу је у прва три разреда изводио учитељ/учитељица, а од IV до VIII разреда наставник музике. Следи кратак приказ и анализа овог наставног програма.

Задаци наставе Музичког васпитања су слични у односу на захтеве претходно анализираног програма, али су нешто другачије дефинисани. И овде је значајно место дато певању народних и уметничких песама, развијању осећаја за музички ритам, мелодију и музички облик, те развијању музичке меморије. Као један од задатака наводи се и свирање на неком инструменту. Упознавање са музичким стиловима, инструментима, изражајним средствима музике, те музичким установама и професијама, одвија се преко слушања музичких дела, док је веома важно подстаћи ученике на самостално музичко стваралаштво. Настава је подељена у три етапе. Прву етапу чине I и II разред, другу етапу III, IV, V и VI разред, док последњу, трећу етапу, чине VII и VIII разред.

У првој етапи садржај наставе и активности ученика везани су за слушање музике, једногласно певање по слуху и дечје музичке игре. У I и II разреду највише времена се посвећује развијању слуха и музичком памћењу. У оба разреда је потребно обрадити 15 до 18 песама и 5 музичких игара. Програмом није дефинисано које су то песме, нити су постављени захтеви у погледу ритмичке и мелодијске линије, те

⁸³ Погледати Прилог бр. 2, *Nastavni plan za osnovnu školu za slijepu i slabovidu djecu*, 1968.

⁸⁴ Наставни план за основну школу за слијепу и слабовиду децу, утврђен на седници Педагошког савјета СР Црне Горе, 1968, стр. 3. На истој страници наилазимо на интересантан податак да је планом и програмом било омогућено и факултативно изучавање есперанта и то: у V разреду са 2, а у VI, VII и VIII разреду са 1 часом седмично.

опсега. Код избора песама наставник треба да се руководи литералним текстом и уметничком вредношћу песме. Посебна пажња мора бити посвећена правилном дисању, изговору текста и чистој интонацији. У II разреду код ученика се развија осећај за дводелни и троделни такт. Композиције намењене слушању морају бити кратке и једноставне. Потребно их је слушати неколико пута у току школске године. Кроз слушање одговарајућих примера ученици упознају и музичке инструменте. Музичка настава треба да обухвати и свирање инструмената који у извођачко-техничком погледу нису претерано захтевни. Свирање доприноси лакшем и бржем савладавању музичких садржаја и уноси радост у живот слепог или слабовидог детета. Првим инструментима може се сматрати и тело као извор звука, а посебан значај имају инструменти Орфовог инструментаријума. Важно је већ од I разреда подстицати спонтано музичко стваралаштво ученика, машту и креативност.

У **другој етапи** се у току сваке школске године обрађује 10 до 15 песама, које се певају једногласно. У III разреду се упознаје солмизација, ноте и паузе по трајању: цела, половина и четвртина, те ознаке за дводелни, троделни и четвороделни такт. Значајно је што се у овом разреду почиње са музичким описмењавањем слепих ученика на Брајевом писму, док слабовиди упознају класичну музичку нотацију.⁸⁵ У IV разреду учи се ритмички говор.⁸⁶ Ученици упознају нове ноте и паузе различите по трајању: осмине, четвртине са тачком, као и ознаке за легато, стакато и лигатуру. Предвиђено је и да ученици раде музичке диктате.⁸⁷ У V разреду се наставља са музичким описмењавањем – ученици савладавају шеснаестине и шеснаестинске паузе, осмине с тачком, као и нову врсту такта – шестосмински. У VI разреду ученици упознају све три врсте молске лествице, синкопу и триолу, а подстиче се и стваралачки рад ученика.⁸⁸

У **трећој етапи** уводи се двогласно певање и у сваком разреду обрађује 10 до 15 песама. У VII разреду тежиште рада је стављено на област музичке теорије.⁸⁹ Захтеви су веома сложени и високи за ученике основне школе. У VIII разреду наставно

⁸⁵ Музичко описмењавање на брајици почиње пуне две године након што су ученици језички описмењени, што значи да већ имају искуства у читању и писању Брајевог писма.

⁸⁶ Овај начин рада на ритмичким вежбама је саставни део француске цифарске методе, која је била доста присутна на нашим просторима. Међутим, у раду са децом оштећеног вида ритмички говор нема никаквог смисла, нити било какво значење. Погледати детаљно у поглављу 4.5. које говори о музичком описмењавању на Брајевом писму и развоју музичке писмености

⁸⁷ Није детаљније дат опис саме израде диктата, али с обзиром на то да и у музичким школама деца оштећеног вида диктате раде већином усменим путем, можемо претпоставити да се и у овом случају прибегавало истом начину рада, тим пре што се ради о основној школи.

⁸⁸ Програмом није прецизирано на коју се конкретно врсту стваралачког рада мисли.

⁸⁹ Погледати Прилог бр. 2.

градиво је везано за област историје музике.⁹⁰ Упознавање са музиком различитих стилова и епоха одвија се кроз слушање одговарајућих примера, преко којих се ученици такође упознају и са музичким облицима и инструментима. Истовремено се потенцира стваралачки рад ученика.

Важан сегмент рада у свакој школи представља рад са школским хором и оркестром.⁹¹ Нарочито се наглашава важност укључивања што већег броја музикалне деце оштећеног вида у рад ових школских секција, јер се тако задовољава њихова тежња за бављењем музиком.

Данас се настава предмета Музичка култура са ученицима оштећеног вида одвија по Плану и програму који важи за основне школе у Црној Гори.⁹² У сарадњи са Заводом за уџбенике и наставна средства у Подгорици сви уџбеници за овај предмет штампани су на Брајевом писму, што чини неопходан предуслов за успешно одвијање наставе.

Поменућемо сада наставнике предмета Музичка култура, који су својим радом и огромним личним залагањем допринели, или још увек доприносе, музичком образовању слепих у Црној Гори.

Први наставник музичког васпитања у Заводу за слијепе у Рисну био је већ поменути професор Иван Одобашић. И сам слеп, добро је знао и разумевао специфичности рада са музички обдареном слепом децом. Генерације ученика сведоче о његовом великом професионалном знању, труду и енергији коју је улагао у свој посао. Посебно талентовану децу је у оквиру ваннаставних активности подучавао свирању на клавиру, хармоници и тамбури. Из сведочења Марије Вујовић⁹³, његове ученице, сазнајемо како је своје талентоване ђаке редовно водио у нижу музичку школу у Котору, где је њихово напредовање пратила чувена професорка Вида Матјан.

Након одласка Ивана Одобашића у пензију, наставу у краћем периоду преузима Емилија Милованов, такође слепа наставница музике.⁹⁴

⁹⁰ У програму се наглашава да треба избегавати учење историје музике хронолошким редом.

⁹¹ Најчешће се ради о тамбурашким оркестрима или о мањим инструменталним групама састављеним од инструмената из породице тамбура.

⁹² Наставни план и програм за Музичку културу, Завод за школство Црне Горе, Подгорица, 2011.

⁹³ Марија Вујовић, пензионисана наставница музике, једини је слепи музички педагог у Црној Гори који је радио са децом здравог вида. Такви случајеви су иначе врло ретки, чак и на простору бивше Југославије. У нижој музичкој школи „Саво Поповић“ на Цетињу предавала је солфеђо, клавир и хармонику.

⁹⁴ Због непотпуне документације Завода, честих сељења документације и вероватно неажурности, њено име се не налази на списку запослених који је објављен у *Монографији* издатој поводом педесет пет година рада Завода (Група аутора, 1998). О њеном ангажману смо сазнали из разговора са тадашњим ученицима Завода.

На њено место долази Раденко Бојовић који је своје професионално музичко знање стекао на Музичкој академији у Београду. Професор Бојовић је читав свој радни век провео у овој установи. Његовим несебичним ангажовањем на подручју музичког описмењавања слепих ученика, два посебно музички надарена ученика успевају да се упишу у нижу музичку школу у Подгорици, а касније постају и ученици средње музичке школе.

Након пензионисања Раденка Бојовића 1998. године, наставу преузима професорка Борка Лакићевић. Из разговора са њом сазнајемо да пре запошљавања у Заводу није имала никакво искуство у раду са слепом и слабовидом децом. Но, свесна одговорности са којом се суочила, научила је основе Брајеве музичке нотације и успешно музички описменила неколико генерација ученика са оштећењем вида.

Од 2010. године наставу предмета Музичка култура преузима Саша Вуковић, и сам са оштећењем вида, некадашњи ученик Завода, који је средње музичко образовање стекао у Умјетничкој школи за музику и балет „Васа Павић“ у Подгорици, а академско на Музичкој академији на Цетињу. Вуковић представља генерацију младих професора музике у Црној Гори. Иако на почетку наставничке каријере, свестан је одговорности са којом се сусреће у раду са инвалидном децом и омладином. Много се залаже на пољу музичког образовања свих ученика у Ресурсном центру. Тако са великим успехом раде школски хор и оркестар, а Вуковић је и идејни творац музичких радионица, које се одржавају у слободно време ученика.

4.1. ИСПИТИВАЊЕ МУЗИЧКИХ СПОСОБНОСТИ СЛЕПЕ И СЛАБОВИДЕ ДЕЦЕ У РЕСУРСНОМ ЦЕНТРУ ЗА ДЈЕЦУ И МЛАДЕ „ПОДГОРИЦА“ У ПОДГОРИЦИ

Као што је већ поменуто у Предговору, у школама за основно и средње музичко образовање у Црној Гори постоји веома мали број ученика са оштећењем вида. Извесно искуство у раду са слепим и слабовидим ученицима имају само у музичким школама у Подгорици и Котору, док у осталим школама никада нису били уписивани ученици са овим проблемима. Иако је реално претпоставити да проценат музикалне слепе и слабовиде деце одговара проценту музикалне деце у општој популацији, поставља се питање зашто она нису у већем броју укључена у рад музичких школа, поготово ако се зна да у окружењу одавно постоји дуга традиција музичког

школовања особа са визуелним хендикепом. Наметнуло нам се питање: Да ли је број музикалне слепе и слабовиде деце у Црној Гори заиста занемарљиво мали? Да ли је основни проблем то што се њихове музичке способности не препознају на време, или су родитељи и музички педагози скептични у погледу музичког образовања слепих и слабовидих?

Једина специјализована установа у којој се школују слепа и слабовида деца у Црној Гори је Ресурсни центар за дјецу и младе „Подгорица“ у Подгорици. У Ресурсном центру су се у школској 2008/09. години школовала 22 ученика са визуелним хендикепом основног школског узраста. У настојањима да се пронађе одговор на неко од горе постављених питања, у априлу 2009. године спроведено је испитивање које се бавило музичким способностима деце са визуелним хендикепом. Испитивањем је обухваћено 13 ученика⁹⁵ са визуелним хендикепом.

Када се говори о провери музикалности, треба истаћи чињеницу да међу музичким педагозима не постоји стандардизована метода или устаљен систем дијагностификовања којим се утврђује степен музикалности код неког детета. Испитивање које је заступљено код пријемних испита за ученике основне музичке школе или упис у хорску секцију у основној школи своди се на проверу мелодијског слуха и осећаја за музички ритам. Кратке мелодијске мотиве деца слушно перципирају и репродукују гласом. Осећај за музички ритам проверава се кроз понављање ритмичких мотива, који се изводе куцањем длана о површину клупе или плескањем длана о длан. Међу школама углавном не постоје разлике у начину провере музикалности, а уколико их има, своде са на појединачне случајеве. Метода испитивања која није стандардизована повлачи за собом низ недостатака: неуједначен систем вредновања, немогућност упоређивања резултата, различите услове и различите захтеве за испитанике, уз приметно различито временско трајање испитивања.

Свесни свега наведеног, одлучили смо да се за потребе овог испитивања⁹⁶ послужимо већ опробаним приступом. У свом магистарском раду под називом *Испитивање музикалности деце у Црној Гори*, др Слободан Јерков је уз помоћ ментора проф. Зориславе Васиљевић осмислио четири групе мелодијских и ритмичких задатака, који су постављени следећим редоследом:

⁹⁵ Известан број слепих или слабовидих ученика је на дан испитивања био одсутан са наставе, док одређен број има комбиноване сметње у развоју, које не дозвољавају стицање музичког образовања.

⁹⁶ Погледати Прилог бр. 3 – Запис испитивања на ЦД-у.

1. група: Понављање тонских висина – 20 задатака;
2. група: Опажање и запамћивање музичке фразе – 10 задатака;
3. група: Акорди и интервали (репродукција појединачних тонова) – 20 задатака;
4. група: Испитивање ритма – проста репродукција – 9 задатака.

Задаци и групе су постављени редоследом који постепено оптерећује испитаника, чиме се избегава прерани умор или пасивност детета, и како наведене појаве не би негативно утицале на резултате испитивања.⁹⁷

У **првој групи** задатака налазе се четири целине по пет тонова. Дете треба да саслуша по један одсвирани тон, који затим репродукује гласом, неутралним слогом.

Прва целина тонова је дијатоника са центром на тону „де“, а одговара тоналности народног певања.

Друга целина представља дурски квинтакорд на тону „ес“, са карактеристичним силазним октавним скоком на доминанти.

Трећа целина садржи хроматику.

У четвртој целини заступљени су скокови.

Другу **групу** задатака чине кратке мелодијске целине које испитаник треба да меморише након два слушања и репродукује неутралним слогом.

⁹⁷ И родитељи и деца су били раније упознати са циљем испитивања, а такође је био утврђен и термин испитивања. Тиме се желела постићи опуштено деце, спречити трема и налагодност. Међутим, приметно је да су се код великог броја деце ипак јавили неочекивано велика трема, страх и несигурност. То се донекле може објаснити присуством непознате особе – камермана, који је био ангажован због аудио-визуелног записа испитивања. Иако су знали да ће, поред испитивача, предметног наставника музичке културе и учитељице, бити присутна још једна особа, ученици су били узнемирени, па се може претпоставити да нису показали резултате који у потпуности одговарају њиховим реалним музичким способностима.

5. 

6. 
Цив - рив, цив - рив, ма - чак сје - ди.


7. 


8. 


9. 


10. 

Трећа група задатака односи се на репродукцију појединачних тонова акорда или интервала. Почиње се са репродукцијом једног из групе тонова, преко певања два тона, до певања оба тона једног интервала. Реално је било очекивати да ће се најслабији резултати постићи у последњем задатку, јер је лакше поновити један тон из акорда, него поновити два истовремено одсвирана тона.

1. 

2. 

3. 

4. 

Четврту групу задатака чинили су ритмички мотиви, које је испитивач изводио два пута куцањем оловком у површину клупе, а испитаник на исти начин понављао. Почиње се са ритмичким фигурама на две јединице бројања, са парном дводелном и четвороделном поделом, а затим и троделном; заступљене су и ритмичке

фигуре са четвороделном поделом пунктиране и обрнуто пунктиране фигуре на јединици бројања. У односу на оригиналну верзију задатака које је примењивао др Јерков, унели смо измену само у последњем задатку, јер смо сматрали да је претежак – у нашем примеру је било потребно извести четвртину, њену троделну и четвороделну поделу, те повратак на четвртину.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

На крају испитивања, свако дете је замољено да отпева неку песму коју воли. Најчешће су то биле песме које су учили у школи. Било је и случајева да дете бира новокомпоновану песму, ређе забавну, па је испитивач предлагао да се отпева дечја песма. Певање песме треба да пружи јаснију слику о музичком укусу испитаника, његовим афинитетима и склоностима.

Временски период који је био потребан да се свако дете понаособ испита је варирао, а специфичне потребе испитаника налагале су посебно пажљив приступ, стрпљење и додатно охрабривање. Најдуже испитивање било је са децом која су давала слабије одговоре, а најкраће са два ученика који похађају музичку школу.

Код прве групе од двадесет задатака деца су гласом репродуковала тражене тонове. Већина њих се први пут сусрела са оваквим начином испитивања. Иако је претходно извршена припрема и практично упознавање, одређеном броју деце је било потребно додатно објашњење. Највише тачних репродукција је било када су деца певала тон док је он још звучео на инструменту. У тим ситуацијама деци је сугерисано да тон прво пажљиво саслушају, па да га затим понове.

Тачније репродукције су испитаници почели да дају у другој групи задатака, када је требало поновити мелодију. Претпостављамо да су се деца у међувремену опустила. Дешавало се да испитаник пева са погрешним текстом. Певање *Француске песме* деци се чинило као лак задатак, вероватно због тога што их подсећа на песме које уче у школи. Међутим, одговори су често биле импровизације, па је било мало тачних репродукција. Понављање фрагмента народне дечје песме углавном је било са slabим резултатима. Последњи задаци из ове групе такође су били са слабијим резултатима, тако да претпостављамо да су могући узроци били замор и пад концентрације.

У трећој групи задатака, неочекивано смо добили добре резултате код понављања једног тона из акорда. Код одређеног броја испитаника који једноставно нису могли да одговоре овом задатку даље испитивање с овим захтевом бивало је прекинуто.

Четврта група задатака била је осмишљена са циљем да се провери осећај за ритам. Запажамо да је у овој групи питања било много тачних репродуковања. Иако сама техника куцања оловком да тада није била позната испитаницима, добро су се снашли и са интересовањем приступили понављању ритмичких мотива.

Испитивање музичких способности слепе и слабовиде деце, спроведено у Ресурсном центру за дјецу и младе у Подгорици, скренуло је пажњу пре свега на постојање једне маргинализоване групе деце у нашем окружењу. Музикална слепа и слабовида деца, без обзира на поседовање извесних музичких способности, најчешће немају прилику да те способности развијају, стичући професионално музичко образовање у основној музичкој школи. Разлоге треба тражити у специфичној организацији

њиховог школовања интернатског типа, непрепознавању надарености за музику од стране родитеља, учитеља или наставника, недовољном подстицају средине. Испитивање је подстакло и родитеље и педагоге да децу са визуелним хендикепом посматрају у светлу њихових новооткривених потенцијала, те у проналажењу начина и стварању услова за њихово професионално музичко образовање.

Сprovedено испитивање довело је до одабира седам ученика са визуелним хендикепом, са више или мање израженим музичким способностима. Једна ученица првог разреда је због изразитих музичких способности упућена на упис у основну музичку школу,⁹⁸ док је са осталих шест ученика започет програм музичког описмењавања, детаљно описан у наставку рада. Без обзира на неуједначености по питању старосне доби и музичких способности, као и жеља везаних за одабир инструмента, почетак стицања професионалног музичког образовања везан је за усвајање основа музичке писмености. Важно је схватити да се у раду са ученицима оштећеног вида основни елементи музичке писмености морају постављати на Брајевом писму, те да усвајање Брајеве музичке нотације мора бити императив у раду са ученицима оштећеног вида. Због тога је, пре неголи се започне с описом спроведене практичне наставе, потребно приказати развој писма за слепе и слабовиде, са посебним акцентом на Брајево писмо, односно Брајеву музичку нотацију.

4.2. РАЗВОЈ ПИСМА ЗА СЛЕПЕ

Најстарији облик својеврсног писма за слепе везује се за царство Инка, у коме су (на територији данашњег Перуа), шпански освајачи почетком 16. века пронашли у великим сандуцима дугачке вунене врпце различитих боја, дужина и дебљине, на којима су биле привезане краће врпце, а на њима (и на дужим и на краћим врпцама) чворови различитих облика и величине (Dikić, 1997). Бојом врпце, њеном величином, бројем и обликом, као и међусобном удаљеношћу чворова, били су представљени извесни историјски записи. Тај систем се звао квирос (Quirros) и знали су да га читају и слепи, којима су квироси били поверени на чување. Почетком 19. века у Енглеској је, по узору на квиросе, створена тзв. „String Alphabet“, абецеда на врпци, која се употребљавала у више азила и завода за слепе, као што су били они у Единбургу и

⁹⁸ Ова ученица данас са успехом похађа клавирски одсек у Умјетничкој школи за музику и балет „Васа Павић“ у Подгорици. Као вокални солиста учествује на бројним дечјим фестивалима.

Глазгову. Абецеду по угледу на квипосе осмислили су Дејвид Макбет (Magbeth, David) и Роберт Милер (Miller, Robert).

Франческо Лукас (Lucas, Francesco) је 1580. године у Мадриду саставио абецеду за следе коју су сачињавале дрвене плочице са удубљеним словима. Његов изум брзо је био заборављен. Слично је покушао и Рампацето (Rampazetto, Francesco) у Риму 1575. године. Ово су била прва два покушаја осмишљавања писма за следе помоћу чула додира.

Најстарији записи о писању слепих потичу из 1651. године. У њима аутор Харсдорфер (Harsdörffer, Georg Philipp) описује како на таблици превученој воском помоћу писаљке слепа особа може да упозна, пише и чита текст који је урезан. У 17. веку оваква таблица превучена воском и писаљка били су прво наставно средство за писање слепих. Историја тифлологије бележи низ покушаја да се слепим особама омогући брзо и лако читање и писање. У 17. веку настаје рељефно тачкасто писмо. Њега је осмислио италијански научник Франческо Лана (Lanna de Terzi, Francesco), члан језуитског реда у Бреши. Свој систем он је објавио у делу *Prodromo*, 1670. године. Чешки тифлопедагог Земан⁹⁹ сматра да се у Ланиној абецеди назире прапочети Брајевог писма.

Најзначајнији изум везан за подручје писмености особа са оштећењем вида припада Лују Брају (Louis Braille, 1809–1852), па ће стога у наставку излагања бити представљено Брајево писмо, као и основни елементи Брајеве музичке нотације.

У историји развоја писма за следе помиње се и абецеда Томаса Лукаса (Lucas, Thomas M.), из Бристола. Систем који је и у савременом тренутку актуелан јесте Муннова абецеда (Moon, William). На њој се и данас штампају књиге и часописи. Стручњаци сматрају да је овај начин писања и читања погодан за људе који су ослепели у старости, или који због огрубелих јагодица не могу читати Брајево писмо.

4.2.1. Брајево писмо

Пре две стотине година није постојао ефикасан начин да слепа деца и одрасли независно од других особа читају и пишу. Данас, захваљујући генијалном проналаску Луја Браја, особе са визуелним хендикепом у свим крајевима света могу да читају и пишу као и особе здравог вида. Генијални Брајев проналазак темељи се на

⁹⁹ Своје ставове по овом питању Земан је изложио у делу *Свет слепих (Svět nevidomých)*, објављеном у Прагу 1930. године.

систему испупчених тачака, које, различито распоређене, представљају одређене графичке симболе. Користећи чуло додира, ти тактилни симболи могу се распознавати, односно читати врховима прстију. Јединствени систем, касније назван по свом изумитељу, Брајево писмо, омогућио је независност, образовање и литерално изражавање слепима без обзира на њихов матерњи језик и културу из које потичу.

Луј Брај је рођен 4. јануара 1809. године, у малом граду Купвре (Courvray), у близини Париза.¹⁰⁰ Несрећним случајем, ослепео је на оба ока када је имао само три године. Настрадао је у радионици свога оца, који је био сарач, када је, играјући се сарачким ножем, повредио око. Сматра се да је потпуно ослепео због очне болести симпатичке офталмије (запаљење ока које се са једног пренело и на друго).

Како је дечак растао, постало је јасно да је потребно наћи начин како да се успешно образује. Након две године проведене у редовној школи, родитељи и наставници су схватили да не може савладати градиво само слушајући. Када је имао десет година, дечак је добио стипендију за школовање у Националном заводу за слепо омладину (Institutio Nationale des Jeunes Aveugles) у Паризу, првом и најстаријем васпитно-образовном заводу за слепе у свету, основаном 1784. године. Али чак и тамо већина је предавача само говорила својим студентима, а они усвајали знања искључиво слушајући. У школској библиотеци је постојало само 14 књига писаних тешко читљивим линеарним писмом. Брај је био одличан ученик и показивао је интересовање за различите области. Често је бивао награђиван. У радионицама је усавршавао мануелну спретност. Интересовала га је и музика – свирао је клавир и оргуље и био у служби органиста у париским црквама. Већ са 19 година почео је да ради као наставник у Заводу и предавао је граматику, историју и математику.

У време када је Брај имао 12 година, 1821. године, Завод је посетио Шарл Барбије (Barbier, Charles), бивши војник, који је представио свој проналазак – писмо за слепе. Назвао га је „ноћно писмо“, а сачињавао га је код састављен од 12 тачака, који су у току рата користили војници. При осмишљавању свог писма Барбије је пошао од сазнања да се јагодицом прста приликом пипања много изразитије опажа тачка, него линија, те да за слепе није потребан правопис, иначе веома компликован у француском језику. Тачке су биле поређане у облику усправног правоугаоника: 6 тачака у висину и 2 тачке у ширину.

¹⁰⁰ У току 2009. године различитим манифестацијама је широм света прослављана 200. годишњица рођења Луја Браја.

Барбијеово писмо је одмах било уведено у наставни план Националног завода за слепе под називом „*Ecriture nocturne*“ – ноћно писмо. Али брзо су уочени његови недостаци, првенствено велики простор које је писмо изискивало, као и немогућност да се јагодицом прста обухвати свих 12 тачака, због чега је при читању долазило до честих и грубих грешака. Стога се оно и није могло трајно задржати у пракси.

Луј Брај је Барбијеов систем смањив прво на осам, а затим на шест тачака. Задржао је основну Барбијеову форму: за сваки поједини глас – усправни правоугаоник са три тачке у висину и две у ширину. Као добар математичар, прорачунао је да се са шест тачака¹⁰¹ могу направити 63 знака – комбинације. То је било довољно да се писмо допуни оним елементима који су недостајали Барбијеовом систему – знацима за интерпункцију, цифрама, математичким симболима и музичком нотацијом. Брајева основна идеја била је да правопис за слепе треба у потпуности да одговара постојећем правопису, те да сваки графички знак мора да има посебан знак у тачкастом рељефном писму. Тачке су се добијале боцкањем подесне и нарочито припремљене хартије која се уметала у посебно осмишљен оквир – таблицу,¹⁰² помоћу затупастог шила. Свој систем Брај је усавршио до 1825. године, а исте године била је завршена и Брајева музичка нотација.¹⁰³ Брајево писмо није било одмах прихваћено. У току практичне примене у настави писмо је наилазило на бројне тешкоће, како у Француској, тако и у другим земљама. Иако је наредних 25 година трајала борба између присталица употребе Барбијеовог и Брајевог писма, напослетку је 1850. године Брајево писмо званично заведено у париском заводу, одакле се његова употреба великом брзином шири у Европи и на осталим континентима. Интересантно је да је Брај, по природи скроман и бојажљив, 1829. године у предговору првог издања свог дела *Метода писања речи и музике помоћу тачака, намењена слепима (Procédé pour écrire les paroles, la musique et le plain-chant au moyen de points a l'usage des aveugles*

¹⁰¹ Експериментална психологија је много касније доказала да човек на свакоме од својих сензорних подручја може симултано доживети највише шест утисака. Та чињеница је важна претпоставка која говори у прилог прикладности Брајевог писма.

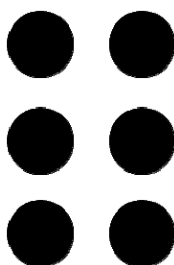
¹⁰² Брајева таблица је справа за ручно писање Брајевог писма помоћу шила. Таблице се разликују по величини (мале и велике), а величина се одређује према дужини и ширини папира, односно броју словних места и редова који стају на Брајеве таблице. Тако на мале Брајеве таблице стаје максимално 9 редова по ширини и 20 тачкица по дужини реда. За велику Брајеву таблицу користи се папир формата А4, на који стаје 27 редова по ширини и 40 тачкица по дужини реда. Начин писања на Брајевој таблици обрнут је од начина записивања на Брајевој писаћој машини. Када слепа особа пише на писаћој машини, глава машине се креће слева надесно, и тачкице су поређане такође слева надесно. Код писања на Брајевој таблици кућице у које се уписује садржај броје се здесна налево, те се тако и обликује писмо.

¹⁰³ Стандардизацију Брајевог музичког писма у савременом добу урадила је Бети Кролик (Krolick, Bettye), у књизи *New International Manual of Braille Music Notation*.

et disposé pour eux) забележио: „Пријатна ми је дужност да непрестано понављам како наша хвала припада Барбијеу који је први измислио тачкасто писмо за употребу код слепих“ (Dikić, 1997, 68).

Основу Брајевог писма чини Брајева ћелија, која се састоји од шест тачака, распоређених у два вертикална низа од по три тачке. Оне се именују по ветрикали, одозго наниже: прва, друга, трећа (прва вертикала), четврта, пета, шеста (друга вертикала).

Графички приказ Брајеве ћелије



Различитим комбинацијама тачака у оквиру једне ћелије могуће је представити сва слова абецедe, као и знаке за интерпункцију, чиме је особама са оштећењем вида омогућено да у потпуности запишу или прочитају извeстан текст.

Графички приказ комплетне абецедe

<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>F</i>	<i>G</i>	<i>H</i>	<i>I</i>	<i>J</i>	<i>K</i>	<i>L</i>	<i>M</i>
○ ●	● ○	● ●	● ●	● ○	● ●	● ●	● ○	○ ●	○ ●	● ○	● ○	● ●
○ ●	● ○	○ ○	○ ●	○ ●	● ○	● ●	● ●	● ○	● ●	○ ○	● ○	○ ○
● ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	● ○	● ○
<i>N</i>	<i>O</i>	<i>P</i>	<i>Q</i>	<i>R</i>	<i>S</i>	<i>T</i>	<i>U</i>	<i>V</i>	<i>W</i>	<i>X</i>	<i>Y</i>	<i>Z</i>
● ●	● ○	● ●	● ●	● ○	○ ●	○ ●	● ○	● ○	○ ●	● ●	● ●	● ○
○ ●	○ ●	● ○	● ●	● ●	● ○	● ●	○ ○	● ○	● ●	○ ○	○ ●	○ ●
● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ●	● ●	○ ●	● ●	● ●	● ●

Луј Брај је умро 6. јануара 1852. године. По жељи породице сахрањен је у свом родном месту. На стогодишњицу његове смрти, по одлуци француске владе, и уз бројне почасте које се одају националним великанима, посмртни остаци Луја Браја су ексхумирани и пресељени у париски Пантеон, величанствену спомен гробницу. Биста Луја Браја заузима почасно место у Националном заводу за слепу омладину у Паризу, поред бисте Валентина Аја, оснивача Завода. Његов живот и дело предмет

су многих научних радова и публикација.¹⁰⁴ Овде ћемо поменути да је прву биографију Луја Браја под насловом *Живот Луја Браја (Vie de Louis Braille, 1809–1852)*, написао Жан Роблин (Roblin, Jean), на француском језику.

Да би самостално писале Брајевим писмом, слепе особе данас користе Брајеву писаћу машину за слепе. Она има тастатуру од шест тастера где сваки одговара једној тачки Брајеве ћелије, а отисак оставља тако што деформише папир по коме пише. Брајеву машину, какву данас познајемо, изумео је Абрахам (Abraham, David) у Перкинсовој школи за слепе (Perkins School for the Blind, Watertown, Massachusetts). Директор школе Фарел (Farrell, Gabriel) замолио је Абрахама да направи јефтину и поузданију машину како би омогућио ученицима лакше писање на Брајевом писму. Из сарадње Фарела и Абрахама са Вотерхаусом (Waterhouse, Edward), који је био професор математике у Перкинсовој школи, створена је Брајева машина, и први пут произведена 1951. године. Писаће машине за слепе се често зову и Перкинсове машине, по њиховом најпознатијем произвођачу.¹⁰⁵

4.2.2. Музичка нотација на Брајевом писму

Луј Брај је био врло свестрана личност. Као што је већ речено, занимала га је и музика. Свирао је клавир, а док је био ђак у Паризу повремено је свирао оргуље у париским црквама. Посебна наклоност према музици навела га је да осмисли и начин за записивање и читање музике намењен слепим људима.

У осмишљавању симбола који одговарају нотама, Браја је инспирисала клавијатура, на којој се стално истим редоследом понавља седам поступно поређаних основних тонова. Полазећи од овог начела, Брај је осмислио седам знакова за основне тонове (на белим диркама клавијатуре). Знаци су исти, без обзира на то којој октави тон припада. Припадност октави бележи се на почетку нотног записа, што ће у даљем тексту бити појашњено.

Симболи који представљају слова и нотне знаке заправо су врло слични. Знакови музичке нотације базирају се на словима абецедe, тачније на низу од четвртог до десетог слова – од слова Д до слова Ј. При осмишљавању нотних симбола Брај се руководио солмизационим именима тонова. Због тога је као симбол за почетни тон *до*

¹⁰⁴ Једним од најпоузданијих биографа Луја Браја сматра се његов савременик Иполит Колта.

¹⁰⁵ Брајев систем знакова употребљив је за било који језик. Оваква применљивост је разлог што се данас практично у свакој земљи на свету користи његово писмо. Књиге на брајици публикују се у последње време двострано (*double-sided pages*), чиме се штеди пуно простора.

(абecedом це) употребио симбол за слово Д, и развио остатак музичког писма употребљавајући симболе алфабетским редом. Тако се тон *de* бележи као слово Е; тон *e* као слово Ф; тон *ef* као слово Г; тон *ge* као слово Х; тон *a* као слово И; тон *xa* као слово Ј. Различита тонска имена, а самим тим и одређене тонске висине, представљају се различитим комбинацијама тачака у горњем делу Брајеве ћелије: прва, друга, четврта и пета тачка. Овако осмишљени знаци истовремено представљају и одређена тонска трајања – осмине. Следи графички приказ основних тонова на Брајевом писму упоређен са стандардним нотним записом, из којег се јасно може видети њихов начин записивања.

Графички приказ основних тонова на Брајевом писму и нотним записом

Основни тонови у трајању осмина

● ●	● ○	● ●	● ●	● ○	○ ●	○ ●
○ ●	○ ●	● ○	● ●	● ●	● ○	● ●
○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○
<i>c</i>	<i>d</i>	<i>e</i>	<i>f</i>	<i>g</i>	<i>a</i>	<i>h</i>

Посебним комбинацијама тачака у доњем делу Брајеве ћелије, треће и шесте тачке, представљају се тонска трајања: четвртина, половина и цела нота.

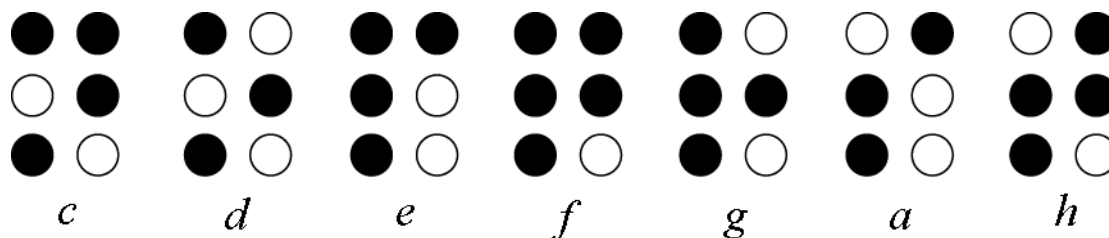
Да би се представила четвртина на Брајевом писму на симбол за основни тон додаје се 6. тачка.

Основни тонови у трајању четвртине

● ●	● ○	● ●	● ●	● ○	○ ●	○ ●
○ ●	○ ●	● ○	● ●	● ●	● ○	● ●
○ ●	○ ●	○ ●	○ ●	○ ●	○ ●	○ ●
<i>c</i>	<i>d</i>	<i>e</i>	<i>f</i>	<i>g</i>	<i>a</i>	<i>h</i>

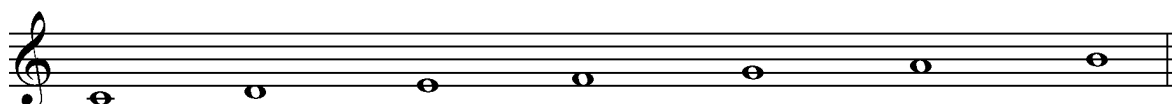
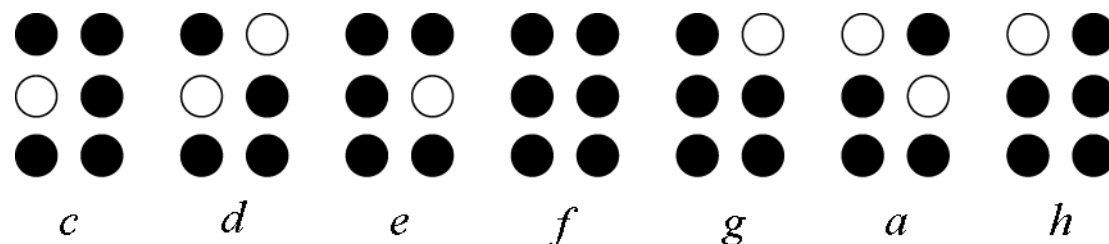
Да би се представила половина ноте на Брајевом писму на симбол за основни тон додаје се 3. тачка.

Основни тонови у трајању половине



Цела нота на Брајевом писму записује се тако што се симболу за основни тон додају 3. и 6. тачка.

Основни тонови у трајању целе ноте



Низ шеснаестина бележи се исто као низ целих нота. У пракси се никада не доводи у питање да ли је реч о целим нотама или шеснаестинама, јер се на основу мере закључује како одређени симбол треба читати. На пример, ако се у 4/4 такту појаве два узастопна симбола за целу ноту, јасно је да их треба читати као шеснаестине.

Следећи исту логику, у Брајевој музичкој нотацији тридесет двојке се пишу као половине, а шездесет четвртине као четвртине. Закључак о томе које трајање представља одређен симбол изводи се, као што је већ поменуто, у односу на врсту такта. Из наведеног се може приметити да је на Брајевој музичкој нотацији немогуће исказати издвојено трајање тона, већ је оно увек повезано са одређеним тонским именом,

односно висином.¹⁰⁶ Зато се методички пут музичког описмењавања ученика са визуелним хендикепом мора прилагодити специфичностима Брајевог музичког писма.¹⁰⁷

У стандардној музичкој нотацији тонове записујемо користећи различите кључеве. У Брајевој музичкој нотацији кључеве замењују октавни знаци. То практично значи да не постоје, на пример, два различита симбола која би била еквивалент двома различитим позицијама ноте у два различита кључа када желимо да запишемо исту тонску висину, на пример тон *ge* из мале октаве. У Брајевој нотацији то се бележи на један могући начин. За сваку октаву тонског система постоји посебан знак, који се бележи на почетку нотног текста, а важи све док се не забележи нови октавни знак. У свом приручнику за музичко описмењавање слепих, Хрвој (1996) наводи да, уколико се два тона налазе на удаљености до терце, није потребно писати октавни знак чак и ако се мења октава, на пример, силазни покрет *ce1-xa-ce1*. Анализирајући наведени пример, ипак мислимо да је, посебно са аспекта наставе солфеђа, потребно прецизно записивати октавне знаке како би запис на Брајевом писму у потпуности одговарао запису у стандардној нотацији. Ово посебно треба имати у виду када се бележе мелодије у којима се јављају скокови, па би се узлазни септимни покрет, на пример *ce1-xa1*, записан на начин поменут у наведеном приручнику, могао препознати и озвучити као силазни секундни покрет. Потреба за прецизним бележењем октавних знакова потврђена је и у мишљењу професионалних слепих музичара, који су у току свог школовања записивали и интонирали врло сложене мелодијске линије, а чије се прецизно извођење базира пре свега на прецизном нотном запису.

Октавни знак се пише непосредно испред тона или тонова на који се односи. Од нотног знака не одваја га ниједан други знак (изузетак чине предзнаци). Ево како се бележе октавни знаци:

- Контра октава: тачка 4.
- Велика октава: тачке 4, 5.
- Мала октава: 4, 5, 6.

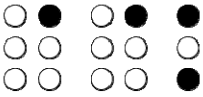
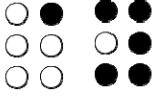
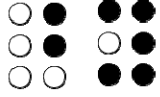
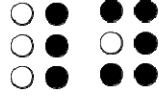
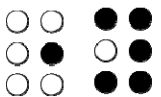
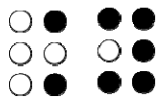
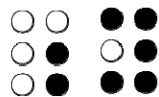
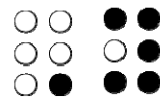
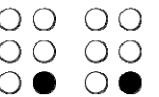
¹⁰⁶ У почетној настави музичког описмењавања често сусрећемо ритмичке вежбе намењене мануелној репродукцији. За записивање овакве врсте инструктивног текста Брајевим писмом уобичајена је пракса да се тада користи симбол за тон *ce*, при чему се не уписује октавни знак.

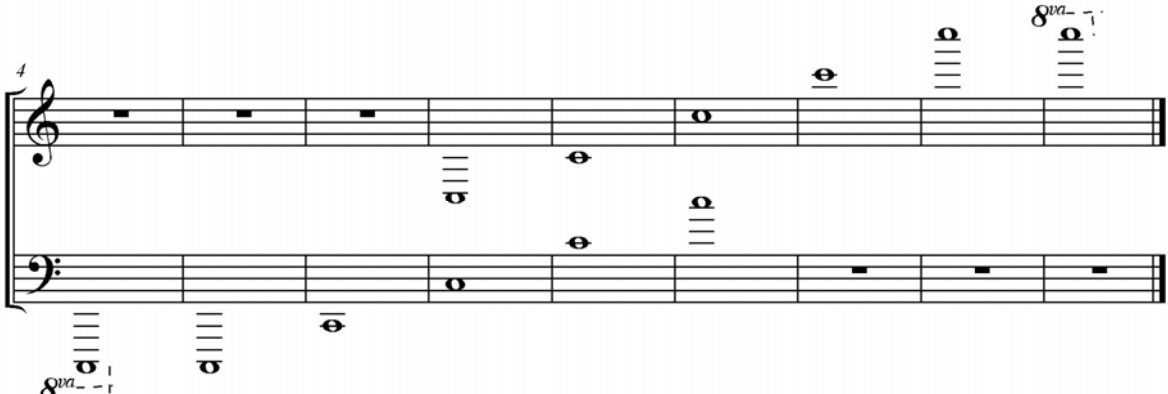
¹⁰⁷ У раду са ученицима здравог вида наставник упознаје ученика са позицијом одређеног тона у линијском систему, а провера о стеченом знању може да се врши постављањем питања: Где се пише тон *ce*, где се пише тон *ge*?, и томе слично. Овај начин увежбавања не може се применити у раду са ученицима оштећеног вида, јер поред имена тона, задатак мора укључивати и његово трајање, дакле наставник пита: Како се бележи тон *ce* осмина, или тон *ge* половина?, и слично.

- Прва октава: тачка 5.
- Друга октава: тачке 4, 6.
- Трећа октава: тачке 5, 6.
- Четврта октава: тачка 6.

Графички приказ тона *це* у свим октавама тонског система на Брајевом писму

и нотним записом

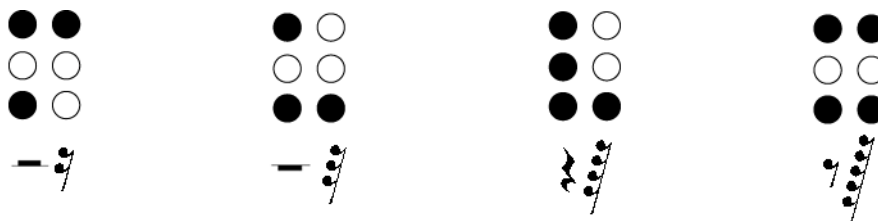
 <p><i>subkontra</i></p>	 <p><i>kontra</i></p>	 <p><i>velika</i></p>	 <p><i>mala</i></p>	
 <p><i>prva</i></p>	 <p><i>druga</i></p>	 <p><i>treća</i></p>	 <p><i>četvrta</i></p>	 <p><i>peta</i></p>



На Брајевом музичком писму паузе се бележе на следећи начин:

- Цела пауза и шеснаестинска пауза на исти начин (као што је то случај и са целом нотом и шеснаестином ноте): тачке 1, 3, 4.
- Половина паузе и пауза у трајању тридесет двојке: тачке 1, 3, 6.
- Четвртина паузе и пауза у трајању шездесет четвртине: тачке 1, 2, 3, 6.
- Осмина паузе: тачке 1, 3, 4, 6.

Графички приказ пауза



Ознаке за меру исказују се симболима бројева, баш као и у стандардном нотном писму. При томе први број показује број ритмичких јединица у такту; други број, који показује које је трајање узето за јединицу мере, бележи се спуштено за једну тачку. Тако се, на пример, такт 3/4 бележи бројчаним знаком три и „спуштеном“ четворком. Након ознаке за меру мора бити једно празно место.

Уколико у току нотног записа долази до промене мере, знак за нову меру стоји самостално. Првој ноти након ознаке мере обавезно претходи октавни знак, чак и када мелодија остаје у истој октави.

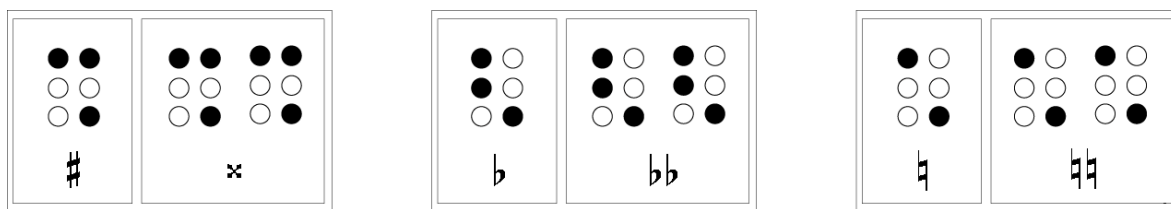
У стандардној нотацији користи се вертикална црта преко линијског система – тактица, како би се одвојиле целине које називамо тактовима. У Брајевој нотацији тактови се одвајају једноставно, остављањем празног простора – размака.

Завршни знак на крају вежбе или композиције, две вертикалне црте од којих је друга дебља, представља симбол састављен из два знака: тачке 1, 2, 6. и 1, 3. Две тактице у току нотног текста, које означавају крај једног одсека, на Брајевом писму се бележе знаком 1, 2, 6; 1, 3.

Симболи за предзнаке бележе се непосредно испред симбола тона на који се односе.

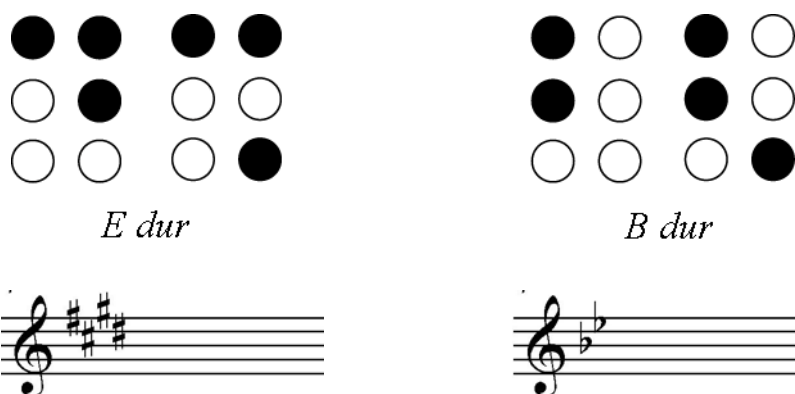
- Повисилица се бележи тачкама: 1, 4, 6; двострука повисилица – поновљеним знаком: 1, 4, 6; 1, 4, 6.
- Снизилица се бележи тачкама: 1, 2, 6; двострука снизилица – поновљеним знаком: 1, 2, 6; 1, 2, 6.
- Разрешилица се бележи тачкама: 1, 6; двострука разрешилица – поновљеним знаком: 1, 6; 1, 6.

Графички приказ предзнака



На почетку нотног записа бележе се стални предзнаци тоналитета. При томе се бележи број повисилица, односно снизилица. На пример, Е дур се бележи бројчаним знаком четири и знаком за повисилицу; Бе дур се бележи бројчаним знаком два и знаком за снизилицу.

Графички приказ наведених тоналитета



У Брајевој музичкој нотацији знакови којима се обележава понављање су:

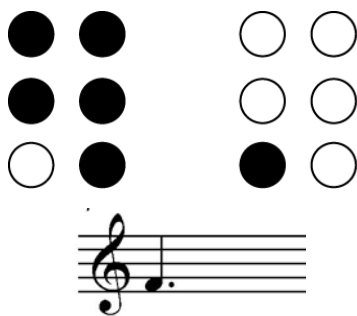
- Знак који показује одакле треба понављати: 1, 2, 6; 2, 3, 5, 6.
- Знак који показује до којег места треба понављати: 1, 2, 6; 2, 3.
- Прима волта: 3, 4, 5, 6; 2.
- Секунда волта: 3, 4, 5, 6; 2, 3.

Наведени знакови пишу се непосредно испред или иза нотног текста који треба поновити. Првој ноти након неког од ових знакова претходи октавни знак.

Посебан знак за понављање – *simile* – омогућава скраћивање нотног текста. Показује да се понавља део такта или цели такт. Означава се симболом који чине тачке 2, 3, 5, 6. Уколико се такт понавља неколико пута, иза знака симиле стоји број који означава колико пута треба поновити.

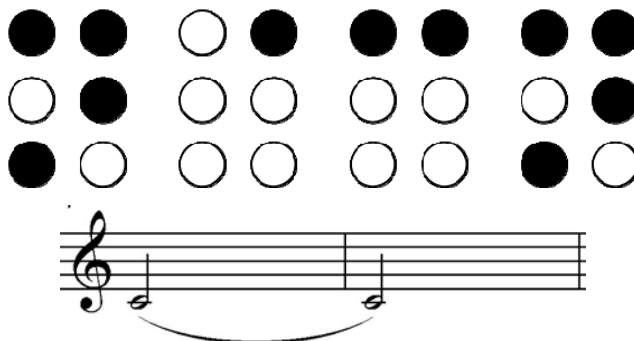
У почетној настави музичког описмењавања на Брајевом писму потребно је да се ученици упознају и са следећа два знака:

- Продужавање трајања помоћу тачке (у стандардној нотацији тачка поред ноте продужава њено трајање за половину њене вредности); на Брајевом писму симболу одређеног тона придружује се 3. тачка. На пример, *ef1* четвртина са тачком бележи се симболима 1, 2, 4, 5, 6; 3.



Четвртина са тачком *ef1*

- Лигатура, знак који повезује две ноте исте висине у једно трајање, бележи се симболом 4; 1, 4. који се умеће између тонова који се повезују.



Упознавање и усвајање поменутих симбола потребно је и могуће остварити у оквиру почетне наставе солфеђа, чиме се стварају потребни предуслови за почетак инструменталне наставе и учење предмета као што су солфеђо и теорија музике.

4.3. МУЗИЧКО ОПИСМЕЊАВАЊЕ

Полазну основу сваке музичке наставе, без обзира на то да ли је она везана за основну школу или професионалну музичку школу, чини музичка писменост (Васиљевић, 2006). Чини се да међу музичким педагозима у Црној Гори термин „музичка писменост“ још увек није довољно јасно утемељен, будући да су међу њима евидентна

опречна и често непотпуна схватања о томе шта чини суштину музичке писмености. Неретко се под овим појмом подразумева знање везано за имена тонова и њихову позицију у линијском систему, у виолинском и бас кључу. При томе се понекад потпуно заборавља да познавање тонских имена и њихове позиције у линијском систему само по себи не чини особу у потпуности музички писменом, јер је не оспособљава за успешно, сигурно и интонативно прецизно певање нотног текста, односно превођење нотне слике у звучну. Да би особа била музички писмена, код ње морају бити формиране сигурне и тачне представе о звучности тонова на основу нотне слике и обрнуто – сигурно 'превођење' саслушане музике у нотни запис.

Анализирајући актуелну ситуацију у црногорској музичкој педагогији, учињен је покушај да се препознају разлози који су довели до оваквог стања. Притом је оцењено да је непотребно освртати се на историјат развоја професионалне музичке наставе у Црној Гори, јер би то нецелисходно оптеретило ток излагања, али је ипак нужно, уколико се посматра савремени тренутак, напоменути да је високошколска установа за стицање професионалног музичког образовања – Музичка академија, основана у Црној Гори 1980. године. Међутим, предмет Методика наставе солфеђа уведен је у наставни програм тек школске 2000/2001. године. Вероватно није ни потребно посебно наглашавати да генерације музичких педагога које су завршиле Музичку академију у Подгорици (некада Титограду), а које данас предају солфеђо у основним и средњим музичким школама у Црној Гори, нису у току школовања стекла елементарна знања из области методике наставе солфеђа, нити, у оквиру ње – развоја музичке писмености. Део стручног кадра који се школовао на музичким академијама или факултетима музичке уметности у окружењу или иностранству донео је утицај из средина у којима су се школовали. Тако се данас у настави солфеђа у Црној Гори користи мноштво најразличитијих метода и приступа, са неуједначеним начинима поставке тонских висина. Не постоји јасан национални смер у приступу овој проблематици, као ни уједначен приступ у начину на који се постављају тонске висине и врши повезивање са одговарајућим графичким знаком, са циљем да се ученици оспособе за успешно читање с листа и записивање музичког текста.¹⁰⁸ Када је

¹⁰⁸ Генерације свршених средњошколаца долазе на полагање премног испита из солфеђа на Музичку академију на Цетињу, а да немају јасне елементарне представе о томе како нотни текст, који треба да репродукују, заправо звучи. У разговору са њима сазнајемо да су у школи често били упућивани да размишљају од интервала до интервала, чак и када је мелодија на јасној тоналној основи; да је тежиште наставе било на ритму (што је наравно битно, али не може само себи бити сврха), те да их је приликом певања с листа наставник готово увек пратио и удвајао мелодију на клавиру.

начин именовања тонова у питању, може се рећи да преовладава апсолутна солмизација, уз честу употребу абecedних имена тонова. Почетна настава се нимало не ослања на *матерње песме*,¹⁰⁹ типичне за ово поднебље, а поставка основних тонова према начелима Васиљевићеве функционалне методе нигде се не примењује.¹¹⁰

У музичкој настави у Црној Гори дуго се није поклањало довољно пажње сопственом фолклорном наслеђу, матерњем музичком језику, будући да се сматрало како је сиромашан, недовољно развијен, недовољно вредан пажње, а томе је допринела лачка слика о Црногорцима као немусикалном народу.¹¹¹ Преузимајући готове обрасце из наставе солфеђа у другим земљама и нимало их не прилагођавајући домаћем поднебљу, музички педагози су упадали у замку да васпитавају генерације ученика на њима страном и „чудном“ звуку, не учећи их да треба прво упознати сопствени музички израз, исконски и кроз векове присутан у духовном бићу једног народа.

Таласи реформи који прожимају све друштвене делатности, укључујући и образовање, донели су и неке промене када је у питању третман народног музичког стваралаштва. Тако сада окосницу наставе музичке културе у деветогодишњим основним школама када је певање песама у питању чине црногорске народне песме, које се у прва три разреда основне школе уче по слуху, а у старијим разредима и из нотног текста. Овакав третман традиционалног музичког наслеђа прецизно је дефинисан наставним програмима.

Међутим, у настави солфеђа се још нису десиле корените промене. Наставни програми нису довољно прецизирани, у њима се често налазе непотпуне и нејасне формулације и захтеви. Уџбеничка литература није јасно прописана, нити профилисана. У Црној Гори не постоји издавачка делатност када су уџбеници солфеђа у питању. Из наведених разлога сваки наставник ради по уџбенику за који он лично сматра да је најприхватљивији, комбинујући понекад и делове уџбеника различитих аутора.¹¹²

¹⁰⁹ О матерњим песмама и матерњем певању погледати детаљније у књизи Иване Дробни *Методичке основе вокално-инструменталне наставе*.

¹¹⁰ Функционална метода Миодрага А. Васиљевића детаљно је приказана и растумачена у великом броју научних и стручних радова. Треба поменути, поред *Методике музичке писмености* Зориславе М. Васиљевић, у којој је детаљно растумачена функционална метода, и радове: Јовић-Милетић, А., *Функционална метода Миодрага А. Васиљевића и њена применљивост данас*, магистарска теза одбрањена на ФМУ у Београду, 1996; Стојановић, Г., *Компаративна методологија наставе музичке писмености и почетног читања и писања*, докторска дисертација одбрањена 2001. на ФМУ у Београду.

¹¹¹ Ово мишљење јасно је оповргнуто у радовима др Слободана Јеркова: магистарској тези под називом *Испитивање музичности деце у Црној Гори*, одбрањеној на ФМУ у Београду 1986, и докторској дисертацији под називом *Етнички идентитет у светлу музичког наслеђа Црне Горе*, одбрањеној на Филозофском факултету у Београду 1997.

¹¹² Врло често се ради о француским или руским уџбеницима.

4.3.1. Програмски захтеви у почетној настави

На почетку пројекта осмишљеног са идејом да се спроведе музичко описмењавање слепих и слабовидих полазника у Ресурсном центру за дјецу и младе у Подгорици, циљну групу представљала су музикална деца узраста од шест и седам година, што одговара првом и другом разреду деветогодишње основне школе. Овим путем смо желели да се кроз програм који одговара припремном разреду основне музичке школе деца музички описмене на Брајевом писму и тако створе услови да се могу без потешкоћа уписати у први разред основне музичке школе, односно започети са учењем жељеног инструмента и редовним праћењем наставе солфеђа. Изненађење је представљало интересовање ученика нешто старијег узраста, који због својих година не испуњавају услов за пријем у музичку школу. Међутим, на њихово инсистирање и жељу родитеља, свако музикално дете које је показало жељу и интересовање похађало је наставу солфеђа.

Тако је састав ученика био различит по старости, али уједначен по афинитетима: код свих је постојала јака жеља да се баве музиком. Треба истаћи да се ова група деце разликује од деце здравог вида која се уписују у музичку школу већ по томе што се деца здравог вида у музичку школу често уписују на наговор родитеља, понекад без личне жеље и воље да се баве музиком. Такође, у моменту када су се одлучили да похађају часове солфеђа, били су растерећени било каквих претензија осим оне за стицање нових знања која ће им омогућити да закораче у свет музике и буду, након што прођу кроз почетну фазу наставе, спремни за учење жељеног инструмента, било институционално у музичкој школи, било на неки други начин.

Настава солфеђа одвијала се два пута недељно у трајању од по четрдесет пет минута, по важећем програму за наставу солфеђа у основним музичким школама у Црној Гори, за припремни разред. Овај програм је на снази већ више од десет година.¹¹³ У даљем излагању биће наведен дослован садржај програма за припремни разред, уз прилагођавања која се тичу специфичности рада са слепом и слабовидом децом, што ће касније бити детаљно појашњено.

¹¹³ Стручну комисију за израду програма сачињавали су Мира Поповић и мр Зоја Ђуровић, професори у Умјетничкој школи за музику и балет „Васа Павић“ у Подгорици, и мр Добрила Поповић, саветник за музику у Министарству културе Црне Горе. Министарство просвјете и науке Црне Горе Решењем бр. 01–4966/3 од 27. 08. 1998. године одобрило је примену Програма за наставу солфеђа у основним музичким школама у Црној Гори почев од школске 1998/99. године. За разлику од Црне Горе, у Србији постоји Наставни план и програм основног музичког образовања и васпитања за децу оштећеног вида.

-
-
- Именовање нота по њиховом положају у линијском систему. Обим у виолинском кључу од *ce1-ce2* и у бас-кључу од *ce1-ef*. Јасно је да се слепа и слабовида деца описмењавају на Брајевом писму – циљ је препознавање тонских висина (у назначеном опсегу) представљених Брајевим писмом. Треба такође знати да у Брајевом писму не постоји знак за виолински или бас кључ – постоје знаци којима се обележава октава (тако се, на пример, *ха* из мале октаве бележи само на један могући начин, а не као што је то могуће записати на два различита начина у виолинском и бас-кључу).
 - Познавање редоследа имена нота у поступном кретању узлазно и силазно од било којег основног тона солмизацијом и абecedом.
 - Писање нота – подразумева се Брајево писмо.
 - Именовање нота по њиховом облику. Основна ритмичка трајања – четвртина, осмина, половина, цела у односу на четвртину као јединицу бројања. Слепе и слабовиде особе препознају трајање тона по знаку из Брајевог писма.
 - Певање песмица по слуху са текстом и солмизацијом.
 - Једноставно објашњење основних музичких појмова: висина тона, темпо, динамика, ритам, са звучним и графичким представљањем. Графичко представљање замењено је симболима из Брајевог писма.
 - Вежбе кратких усмених диктата (опажање мотива који асоцирају на оне из учених песама или другачије).
 - Примери за певање треба да буду традиционалне народне и дечје песме мањих обима.

Музички кабинет је опремљен клавиром, Орфовим инструментаријем, музичким инструментима, техничким музичким уређајима, али без неопходне литературе на Брајевом писму.

4.3.2. Поставка основних тонова и почетак рада на мелодици и опажању

Приступ почетној настави солфеђа у поменутом Центру био је руковођен потврдама савремених научних сазнања о значају употребе народних песама, и на њима заснованим мелодијама, приликом поставке тонова и увођења у музичку писменост (Стојановић, 2001). Узор је представљало раније поменуто истраживање којим

се бавио др Слободан Јерков, испитујући музикалност деце у Црној Гори и утврђујући на којим тоналним основама почива народно певање. Певањем народних песама Црне Горе и непосредног географског окружења начињен је први корак ка стварању звучних наслага како би се оне касније користиле у освешћивању тонских имена и осталих музичких појмова. Притом је поштован елементарни принцип Васиљевићеве методе, с тим што су стандардни графички симболи (ноте у линијском систему) замењени симболима на Брајевом писму, али је суштина поступка остала потпуно иста. Постављен је најпре молски трихорд *ре-ми-фа*, јер су то тонови који су деци најприроднији и најлакши за певање; затим се опсег проширио увођењем тонова *до* и *сол*. Уследило је проширивање до хексакорда упознавањем са звучношћу тона *ла*, а затим и упознавање са тоном *си*, вођичним тоном, и то у малој октави, а затим и у првој. На крају је додата октавна тоника, како би се могла формирати дурска лествица у класичном смислу. Као базична литература, коришћен је *Музички буквар* Зориславе М. Васиљевић, а осим оригиналних Васиљевићевих песама-модела, настојало се да се за сваки тон пронађе још по неколико њих из црногорске музичке баштине. Следи приказ песама које су послужиле као додатни модели:

Добро дошли, кићени сватови

Цетиње



Добро дошли, кићени сватови!
Јесте ли се млади уморили?

И јесте ли коње ознојили,
Путујући момку за девојку?

(Васиљевић, 1965, 3)

Долећело јато голубова

Јошице

Музичка нотација за песму 'Долећело јато голубова'. Песма је написана у трополном ритму (3/8) и садржи две линије нотације са српским текстом испод.

До - ле - ће - ло, до - ле - ће - ло ја - то го - лу - бо - ва, —
до - ле - ће - ло, до - ле - ће - ло ја - то го - лу - бо - ва.

Долећело јато голубова,
од Марина рода господскога.
То не било јато голубова,
већ Марина браћа и рођаци.

(Марјановић, 2002, 59)

Редом иде редица

В. Марковић
(према народној)

Музичка нотација за песму 'Редом иде редица'. Песма је написана у четворном ритму (2/4) и садржи две линије нотације са српским текстом испод.

Ре - дом и - де ре - ди - ца, ста - ром сва - ту здра - ви - ца.
Ста - ри сва - те, зла - то, то је те - би да - то.

Редом иде редица,
старом свату здравица.
Стари свате, злато,
то је теби дато.

Мило ми је пољем погледати

В. Марковић
(према народној)

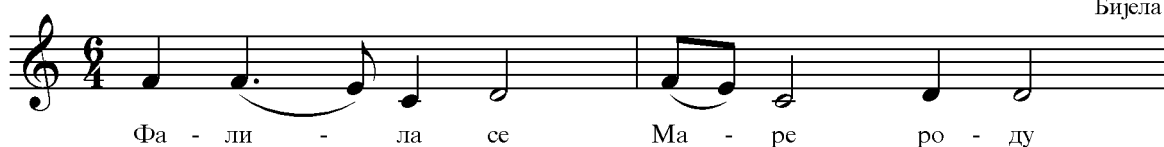


Мило ми је пољем погледати:
Жуту дуњу међу листовима,
нашу снапу међу деверима!

Ова мелодија је написана према тексту народне песме *Дивно ли је пољем погледати*. Почетна реч је промењена како би била прилагођена намени. Сличан поступак уочљив је и у вези са песмом *Пође л' Мара на вјенчање* (изворни текст је *Дође л' Мара на вјенчање*), коју за потребе почетне наставе, односно поставке тонских висина, предлаже Зорислава М. Васиљевић у *Музичком буквару*.

Фалила се Маре роду

Бијела



Фалила се Маре роду
Да ће сијат' златом гору,
Да ће ницат' златно дубље,
Испод дубља златна трава.

(Васиљевић 1965, 135)

Соко носи златно перо

Јошице

Со - ко но - си — злат - но пе - ро, па се — ди - чи
с њим, _____ па се ки - ти с њим. _____

The musical notation consists of two staves. The first staff begins with a treble clef and a 3/4 time signature. The melody is written in a simple, folk-like style. The second staff continues the melody, ending with a double bar line. The lyrics are written below the notes, with some words connected by hyphens and some words followed by a long horizontal line indicating a continuation of the melody.

Соко носи златно перо, па се дичи с њим,
и ми с тобом, стари свате, ми имамо с ким.
Више ваља, стари свате, твој пошгени глас,
него они ножи златни за свилен појас!

(Марјановић, 2002, 58)

Лаке ноге поскочите

В. Марковић
(према народној)

Ла - ке но - ге по - ско - чи - те, ла - ке но - ге по - ско - чи - те.

The musical notation consists of a single staff with a treble clef and a 2/4 time signature. The melody is a simple, rhythmic folk tune. The lyrics are written below the notes, with some words connected by hyphens.

Лаке ноге поскочите,
Свако добро доскочите.

Сињај'вином овце пасу

Околина Колашина

Си-њај'-ви - ном ов-це па-су, чи-ни ми се мо-је да су.

The musical notation consists of a single staff with a treble clef and a 3/8 time signature. The melody is a simple, rhythmic folk tune. The lyrics are written below the notes, with some words connected by hyphens.

Сињај'вином овце пасу,
чини ми се моје да су.

И на њима гласно звоно,
чини ми се да су оно.

Није једна, него десет,
него равно – сто педесет!

(Васиљевић, 1965, 353)

Упоредо са поставком основних тонова, спровођена су вежбања опажања, или прецизније – препознавања, и то прво појединачних тонова, а затим и кратких мотива, заснованих на елементима песама које су учене по слуху. У даљем току наставе ови мотиви су постепено продужавани и отежавани скоковима које су ученици такође успешно препознавали. Ученицима је сугерисано да се увек подсећају на одређену песму, ако у датом моменту не би могли са сигурношћу да препознају конкретан тон.

Поступак повезивања одређене тонске висине са симболом на Брајевом писму у суштини је потпуно исто што и повезивање звука са нотом у линијском систему у класичној настави. Овде ћемо напоменути да је главна бојазан музичких педагога везана за мишљење да он мора беспрекорно познавати Брајево писмо и нотацију како би могао успешно радити са слепим или слабовидим учеником. Но, то није тако. Довољно је да наставник разуме на који начин је осмишљена музичка нотација и принцип њеног функционисања, али сам не мора бити вичан записивању тонова на Брајевом писму. Оно што је за слепу особу симбол који препознаје помоћу чула додира, за наставника је визуелна слика коју лако може препознати.¹¹⁴ Такође, он нема потребу да записује на Брајевом нотном писму, јер потребне садржаје ученицима диктира, а захваљујући савременим компјутерским програмима могуће је лако и брзо доћи до нотних записа на писму за слепе. Најважније је да педагог нема страх или предрасуде у погледу својих сопствених могућности или способности, те да има вољу и жељу да своја знања пренесе и детету са визуелним хендикепом, на начин који ће за дете бити најприхватљивији и сврсисходан.

Концепт почетне наставе темељи се на коришћењу што већег броја песама са текстом, ради стицања и ширења звучног фонда које ће водити стварању звучних наслага, али и развоју гласовних способности. У практичној настави са децом оштећеног вида уважавани су принципи које је у својим публикацијама утемељила и развила Зорислава М. Васиљевић. Одступања су била само у погледу редоследа обраде тонова – Васиљевићева за наставу у музичким школама предлаже редослед *до–ми–сол*, док је овде коришћен редослед *ре–ми–фа*. Овакав приступ има научну утемељеност у истраживању др Слободана Јеркова, који се бавио испитивањем музикалности деце у Црној Гори.

¹¹⁴ О Брајевој музичкој нотацији детаљно се говори у поглављу „Брајево писмо“.

Један од задатака из Јерковљевог истраживања односио се на певање компоноване и народне песме. Наиме, деца су у оквиру тог задатка била припремана за певање компоноване песме путем заједничког учења које је трајало три дана. С друге стране, испитаницима намерно није била саопштена намера везана за испитивање репродуковања народне песме, како се не би унапред самостално припремали за тај задатак. На дан провере деца су појединачно певала компоновану песму *Сунцокрили*¹¹⁵, са добијеном интонацијом, и народну песму по слободном избору – без дате интонације. Иако су деца могла да одаберу било коју од народних песама, избор се свео на неколико, чије ћемо нотне записе овде представити (Јерков, 1986, 110):

1.  Ој, сви-је-тла мај-ска зо-ро, ој, сви', ој, сви-је-тла мај-ска зо-ро!

1а  Зе-та зе-мља ра-ђа ви-ле, Зе-та зе-мља ра-ђа ви-ле.

2.  Ше-та-ју-ћи по-ред Љу-бо-ви-ћа за-љу-би се цу-ра у мла-ди-ћа.

3.  Под о-ном, под о-ном Лов-ћен пла-ни-ном, под о-ном, под о-ном Лов-ћен пла-ни-ном.

4.  Дур-ми-тор, Дур-ми-то-ре, Дур-ми-тор, Дур-ми-то-ре,
ви-со-ка пла-ни-но, ви-со-ка пла-ни-но.

¹¹⁵ Текст ове песме је написао Драган Радуловић, а музику Слободан Јерков.

5. 
 Још не сви - ће руј - на зо - ра, —
 Још не треп - ти лист са го - ра, —
 Не чу - је се глас сла - ву - ја, —


 зо - ру — да на - ја - ви.

6. 
 Дур - ми - тор, Дур - ми - то - ре, Дур - ми - тор, Дур - ми - то - ре,


 ви - со - ка пла - ни - но, но.

7. 
 Ој, Ко - за - ро, јој, ој, Ко - за - ро, мо - ја гу - ста шу - мо.

Као што се из нотних текстова јасно види, нуклеус мелодијског збивања чине тонови *ре-ми-фа*. Сумирајући резултате, Јерков је дошао до податка да је чак 92% испитаника тачно отпевало народну песму, из чега доноси закључак да у настави треба кренути „...од стабилних, чврстих као планински масив, резултата 92,0% – од народне песме, од чистих и здравих народних темеља – ка развијању и надограђивању тонално стране музичке материје стандардизованог тока музичког образовања“ (Jerkov, 1986, 178). Управо овај податак потврђује од каквог је методичког значаја звучно полазиште које се базира на традиционалним тоналним основама.

На истраживања читања нотног текста у великој су мери утицала истраживања читања словног текста, мада се не може говорити о истоветности ове две активности, када је у питању упознавање са садржајем онога што се чита (Mirković-Radoš, 1996). Практично искуство у настави са ученицима различитог узраста¹¹⁶ показало је да течно читање музичког текста може бити побољшано уколико се повећа дужина временског периода у коме је заступљена активност читања нота, али и да не зависи

¹¹⁶ Овде се мисли како на ученике основних музичких школа, са којима је рађено у оквиру практичне наставе са студентима на предмету Методика наставе солфеђа, тако и на студенте Музичке академије на Цетињу.

искључиво од ње.¹¹⁷ Овом приликом биће указано на специфичности читања нотног записа на Брајевом писму, уз поређење процеса читања нотног текста који се визуелно опажа и нотног текста који се опажа додиром.

Основна тешкоћа у почетној настави музичког описмењавања јесте довођење у везу визуелног податка – ноте у линијском систему – и његове звучне слике, која се манифестује првенствено кроз висину тона и његово трајање. Кључни атрибут тона је његова висина, и она представља сложен појам и у слушном и у визуелном погледу. У стандардној нотацији висина тона приказана је одређено, позицијом у линијском систему – што је тон виши, виша је и његова позиција. Ученици су брзо у стању да на основу позиција нота у линијском систему изведу закључке о кретању мелодије навише, наниже или у скоковима. Ту је од пресудног значаја вертикално представљање у дводимензионалном простору линија и празнина. Ипак, овакав начин бележења није савршен, јер, на пример, позиционо нема разлике између тонова *це* и *цис*. С друге стране, тонови *цис* и *дес* бележе се на различитим позицијама, а звуче исто (мисли се, наравно, на темперовани систем, за који већина музичких педагога сматра да треба да чини основу почетне наставе). Ако се упореди нотни запис у линијском систему и запис на Брајевом писму, уочава се да на Брајевом писму не постоји могућност да позиција симбола (у смислу горе–доле) укаже на висину тона. Сви симболи налазе се у истој хоризонталној равни, чак их је немогуће обухватити додиром више од два истовремено,¹¹⁸ што знатно отежава процес читања с листа. Начин представљања и озвучавања мелодије записане на Брајевом писму може се упоредити са донекле сличном ситуацијом за људе здравог вида – када би требало да озвуче нотни текст само на основу записа солмизационих или абецедних имена тонова, дакле без додатне визуелне асоцијације на кретање мелодије и висину тона. Одсуство једне димензије и те како би утицало на тачно вокално репродуковање нотног текста.

Када је у питању обележавање трајања тонова, познато је да се у конвенционалној музичкој нотацији различитим графичким обликом ноте означава различито

¹¹⁷ Течно читање музичког текста представља сложен интелектуални изазов, при чему основну тешкоћу чини повезивање визуелног податка – ноте у линијском систему, са слушном информацијом – висином тона.

¹¹⁸ Треба имати на уму да је Брајево писмо прилично тежак медијум. Чак и деци која добро владају техником писања и читања на Брајевом писму потребно је отприлике трећина времена више за читање једног текста него деци здравог вида. Посебно спретни и обучени ученици читају текст кажипрстом леве и десне руке истовремено, што опет није довољно да се унапред „сагледа“ један иоле дужи мелодијско-ритмички ток.

трајање. Дуже трајање, међутим, не значи и да нота заузима више простора у такту! Брајева музичка нотација је систем у коме се из симбола за висину изводе различита трајања. То значи да постоје различити симболи за, на пример, *це* – осмину, *це* – четвртину, *це* – половину, *це* – целу ноту; четири шеснаестине ноте *це* бележи се као четири целе ноте, а да ли су целе или шеснаестине, потребно је закључити на основу врсте такта. На различито ритмичко трајање указује доњи део Брајеве ћелије, па је потребно доста вежбе да би се читање нотног текста убрзало и да би се дражи на које реагује чуло додир претварале у тачна тонска имена и одговарајућа трајања.

И док је тачно читање словног текста вештина неопходна за живот појединца, па се њеном учењу приступа врло рано, дотле је вештина читања нотног текста само „индивидуално“ значајна (Mirko^{vić}-Radoš, 1996). Но, без обзира на ову разлику, и једно и друго читање функционише на нивоу симбола. У нотном тексту симбол је потребно везати за тон одређене висине, трајања и јачине, а у словном тексту – за глас. „Оба вида читања представљају културом одређене конвенције произвођења звука, а не једноставне и урођене способности“ (исто, 140). Читање музике није много проучавано у психологији музике, што доста чуди, поготово када се зна од каквог је значаја способност читања с листа за општу музичку компетенцију.

Слобода (Sloboda, John) наглашава да је „читање с листа... изузетно поуздан показатељ нивоа музичких способности и музичке компетенције, ваљанији и поузданији и од самог завршног, тзв. мајсторског, извођења у ситуацијама испита и музичких такмичења“ (исто, 148). Успешно читање с листа мора бити део свакодневне наставне праксе. Међутим, музички педагог треба да води рачуна да прераним и претераним инсистирањем на формалним захтевима овладавања читања нотног текста не доведе до губитка интересовања код ученика за ову активност, што се може негативно одразити на учење инструмента (Mirko^{vić}-Radoš, 1996).

У раду са ученицима руководеће је било начело да смер наставе мора бити: „звук–слика–тумачење“ (Васиљевић, 2006, 56). Наиме, са овом децом слика, односно визуелизација, заправо подразумева облик – материјализацију – будући да она нотне знаке опажају тактилним путем. Стога је било присутно настојање да се звучност тона повеже са његовим „обликом“, који се препознаје додиром. Постављени циљеви били су у складу са циљевима музичке наставе које Васиљевићева дефинише: оспособити ученике да региструју и препознају тонске висине и њихова трајања, да буду у стању да висине и ритам репродукују гласом из нотног текста, да слушно примље-

не звучне сигнале буду у стању да пренесу у нотни запис, као и да имају развијену музичку меморију (Васиљевић, 2006). Окосницу почетне наставе чинила је поставка тонских висина преко песама-модела, интонирање и опажање појединачних тонова, као и група тонова, што све скупа представља базу почетног музичког описмењавања. Васиљевићева наглашава да је „опажање тонова потребно вежбати сваког часа, а степен запамћености тонских висина најбоље је проверавати писменим диктатом“ (Васиљевић, 2006). Шире схваћено, диктат у почетној настави представља својеврсно препознавање појединачних тонова, попут ’иницијала’ научених модела. Уложен је напор да се ова препорука доследно спроводи готово на сваком часу, уз навикавање ученика на пажљиво и концентрисано слушање, чији је циљ не само опажање (како се то у стручној литератури најчешће дефинише) већ препознавање и тачно репродуковање одређеног мелодијског тока.

Све песме које су на часовима обрађиване или касније утврђиване и обнављане биле су праћене обавезним тактирањем. Значај тактирања истицао је у свом *Једногласном солфеђу* Миодраг А. Васиљевић (1962), а упућивање на тактирање већ од првих часова, као обавезну радњу, налазимо како у *Музичком буквару* Зориславе Васиљевић (2003), тако и у методичкој литератури где је недвосмислено наглашено да тактирање (ради стицања оријентације у погледу врсте такта), мора редовно да прати извођење модела и песама које се обрађују на настави (Васиљевић, 2006).

У раду са децом здравог вида тактирање се усваја по принципу имитације – ученици посматрају радње наставника и покушавају да понове исти покрет. Са ученицима оштећеног вида неопходно је применити индивидуални приступ, јер наставник који предаје слепом или слабовидом ученику мора прићи сваком ученику, узети његову руку и ’водећи’ је показати како се изводи покрет приликом тактирања. У том блиском, непосредном контакту између наставника и ученика настаје специфичан однос, заснован на узајамном поверењу, искрености, стрпљењу и разумевању.

4.3.3. Почетна настава ритма

Као што је у претходном излагању поменуто, програмом је дефинисано да се у припремном разреду ученици упознају са следећим нотним трајањима: четвртином, половином, целом нотом и осмином. Одлучено је да ови програмски захтеви буду проширени у смеру упознавања ученика и са четвороделном поделом јединице

бројања – шеснаестинама, будући да се у Брајевој музичкој нотацији трајања целе ноте и шеснаестине бележе истим симболима.¹¹⁹

Рад у области ритма започет је учењем бројалица у тактовима 2/4, 3/4 и 4/4. Циљ је био да се усвајањем одређених ритмичких трајања у равномерној пулсацији јединице бројања ученици припреме за касније освешћивање конкретних нотних трајања и ритмичких фигура. Бројалице су присутне у свакодневном животу детета, јер се користе у многим дечјим играма. Везане су за покрет, акцију, игру. Међутим, када је слепо дете у питању, треба приметити да у његовом животу не преовладавају уобичајене дечје игре, као што су јурке, жмурке и слично, јер те и сличне игре оно најчешће не игра са осталом децом. Визуелни хендикеп ограничавајући је фактор, који утиче на свакодневне активности детета. Стога, будући да већ није у прилици да игра одређене врсте игара, слепо дете неће ни осетити потребу да користи бројалице. Због тога ће њихово учење бити мање спонтано, те мора бити брижљиво припремљено и организовано.

У почетној настави акценат је био на учењу разбрајалица и бројалица у којима преовладавају четвртински и осмински покрет. Коришћени су примери које у *Музичком буквару* предлаже Зорислава Васиљевић,¹²⁰ али и примери у којима на сличан начин пулсира јединица бројања и њена дводелна подела. Извођење научених бројалица постепено се убрзавало, са циљем да ученици стекну сигурност и развију гласовну моторику и артикулацију. Поједини методичари сугеришу да се уз извођење бројалица тапше и хода. У нашој настави примењивано је тапшање, али је потешкоћа настала приликом ходања. Иако се настава одвијала у познатом простору и деца су прошла одређен тренинг у смислу упознавања са њим, ипак су била доста несигурна када се ради о слободном кретању. Из тог разлога су захтеви сведени на корачање у месту. На тај начин ученици су се постепено ослобађали, а с временом се и слободније препуштали покрету. Од самог почетка велика пажња поклањана је и ритмичким инструментима Орфовог инструментаријума.¹²¹ Тако је изговор сваке бројалице

¹¹⁹ Тиме ученици нису били непотребно оптерећени, већ им је, напротив, олакшана почетна инструментална настава.

¹²⁰ На почетку *Музичког буквара* Зорислава Васиљевић наводи неколико популарних и познатих бројалица, од којих неке, како ауторка и сама каже, деца врло често користе за разбрајање пред игру жмурке: *Еци, пеци пец* и *Ину мину* (Васиљевић, 2003, 6).

¹²¹ Погледати детаљније у Марковић, В., Вељић, Ч. „Улога и значај свирања на инструментима Орфовог инструментаријума у раду са ученицима са оштећењем вида“, *Београдска дефектолошка школа*, Вол. 18 (3), бр. 54, Београд: Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију (стр. 557–567).

праћен на неком од инструмената – штапићима, звечкама, кастањетама – у ритму говорених слогова.

За постављање ритма коришћене су погодне песме са текстом, јер се „захваљујући извесним карактеристичним мелодијским примерима памте и постављају ритмичке врсте, и ритмичке фигуре“ (Васиљевић, 2006, 63). Специфичност музичких симбола на Брајевом писму изискује истовремено повезивање тонских висина и тонских трајања. Поштован је основни принцип рада – „кретање од звука ка нотној слици“ (Васиљевић, 2006, 199), па су различите ритмичке врсте и ритмичке фигуре постављане преко дечјих и народних песама, које су у каснијој фази наставе попримиле функцију клишеа чиме је обезбеђено чврсто повезивање ритма са мелодијом.¹²²

Након пажљивог разматрања и систематизације, на основу искуства стеченог практичним радом са децом оштећеног вида, као и консултација са одраслим слепим професионалним музичарима, намеће се закључак да је најповољније и најсврходније упознавање нотних знакова започети осминама, због тога што се у Брајевом музичком писму знак за основни симбол одређене тонске висине поклапа са знаком за ту тонску висину у трајању осмине.¹²³ То значи да су ученици истовремено усвајали симбол и за одређену тонску висину и за трајање. Симболи за тонске висине основних тонова у трајању осмина представљају се горњим делом Брајеве ћелије, док се додавањем тачака из доњег дела Брајеве ћелије (треће, шесте, или и треће и шесте) представљају четвртина, половина и цела нота. То у одређеном смислу изискује више времена за усвајање и утврђивање симбола. С друге стране, када ученик усвоји симболе за основне тонове у трајањима осмине, четвртине, половине и целе ноте (укупно 28 различитих симбола), може се сматрати готово описмењеним. Разлог томе налази се у чињеници да на Брајевом музичком писму не постоје посебни симболи за тонске висине у различитим регистрима (као у колоквијалној нотацији, где се разлике у регистру исказују различитим позицијама ноте у линијском систему у виолинском и бас-кључу) – постоје знакови за октаву (9 симбола) који се уписују на почетку нотног текста. Када се ученик оспособи да чита и пише седам основних тонова, уз постепено додавање по једног симбола за октаву, у стању је да прочита и запише било који тон у тонском систему.

¹²² Песме које су научене напамет остају трајно у свести ученика, како њихов звук, тако и њихова тактилна слика, што касније обезбеђује опажање и репродукцију уз помоћ асоцијације на запамћену песму (Васиљевић, 2006).

¹²³ Видети приказ на страни 123.

Мелодијски мотив преко којег је освешћен осмински покрет био је други део песме-модела *Ми идемо*, у којем пулсира осмински покрет. Првоуведени знак био је симбол за тон *ми* у трајању осмине, који се бележи тачкама 1, 5. (прва, пета). С обзиром на то да се у истом фрагменту појављује и тон *ре* као осмина, следећи симбол је знак за тон *ре* осмина – 1, 4,5 (прва, четврта, пета). Са та два симбола ученици су могли да запишу и прочитају део песме.¹²⁴ Након одређеног временског периода, чија дужина свакако зависи од старосне доби ученика, њихових способности и заинтересованости, уводе се нови симболи за трајања – четвртине, уз поновно коришћење познатих тонова *ми* и *ре*.¹²⁵ У наставном процесу чији је циљ музичко описмењавање на Брајевом писму потребно је ученике упућивати да уочавају опште законитости по којима је нотација осмишљена, те да се у складу с тим четвртина ноте пише тако што се на основни симбол за осмину ноте додаје 6. тачка.

Наравно, вежбање у читању нотног текста, као и записивање тонова, захтева велику упорност и залагање како наставника, тако и слепог детета. Темпо изговарања солмизационих слогова лимитиран је брзином којом се јагодицом кажипрста прелази са једног симбола на други, као и временским периодом који је потребан да се симбол повеже са солмизационим именом.¹²⁶

Упознавање са новим тонским трајањима, половином и целом нотом, врши се преко песама у којима се дужа нотна трајања јављају најчешће на крају.¹²⁷ Песма се учи по слуху (уз обавезно тактирање), при чему ученици сами запажају колико траје

¹²⁴ Важно је напоменути да у овој фази рада ученици још нису били упознати са врстама тактова, нити са њиховим ознакама. Ученици су слушно препознавали музику „на два“, „на три“, „на четири“. Уследила је фаза увежбавања: ученици су вербално понављали којим се тачкама бележе *ми* осмина и *ре* осмина; вежбали су записивање ова два тона по диктату наставника на Брајевој писаћој машини (наставник пева четири осмине у низу, осмишљавајући различите комбинације тонова, или ритмички изговара солмизациона имена); читали су нотне записе изговарајући солмизациона имена, и вокално озвучавали кратке целине састављене од ова два тона у осминским трајањима. Циљ је био да ученици што сигурније и брже повежу симболе на Брајевом писму са тонским именом, његовим трајањем и висином.

¹²⁵ Ученици певају почетак песме-модела *Ми идемо*, и опажају да на један покрет руке при тактирању певају један тон. Наставник саопштава да се таква трајања називају четвртине.

¹²⁶ У почетној фази рада била је донекле присутна дилема да ли да ученици упознају симболе за све основне тонове најпре у трајању осмине, а да затим, савладавши правило шта значи додавање 6. тачке (четвртина), 3. тачке (половина), или и 3. и 6 (цела нота), сами буду у стању да изводе закључке о симболима помоћу којих се записују тонови одређене висине и трајања. Други начин био би упознавање једне по једне тонске висине у свим трајањима. Први предложени начин показује се као бољи, јер је могуће направити бољу систематизацију. Овакав начин упознавања симбола доводи ученике у позицију да сами могу доносити закључке о бележењу тонова, што им обезбеђује извесну самосталност. Пошло се од тога да на примеру тонова *ми* и *ре* ученици упознају сва ритмичка трајања; затим су постепено увођени нови симболи тонских висина, а ученици су сами закључивали како се одређени тон записује, да ли као цела нота, половина или четвртина.

¹²⁷ Песма-модел *Ми идемо преко поља* завршава половином, а песма-модел *Фалила ми се* целом нотом.

последњи тон. Наставникова улога у том смислу се своди само на кратко објашњење да се тон који траје два откуцаја назива половина, а четири откуцаја – цела нота и упозна ученике са одговарајућим симболима: за представљање тона у трајању половине на основни симбол се додаје 3. тачка, а за представљање тона у трајању целе ноте на основни симбол се додају и 3. и 6. тачка.

Након упознавања са наведеним нотним трајањима, ученицима је представљен нотни стожер: приказ нотних трајања од најдуже (целе ноте) ка најкраћим (у овој фази рада то су осмине), прилагођен лако схватању деци са визуелним хендикепом.¹²⁸

У даљем току наставе посебна пажња поклоњена је равномерном читању нотног текста, са циљем развијања способности континуираног праћења нотног текста, усвајања тонских имена, и развоја осећаја равномерне пулсације (Васиљевић, 2006). У свакој појединачној вежби прилагођеној ученицима са визуелним хендикепом јавља се само једна врста трајања, са онолико различитих тонских висина колико ученици у том тренутку познају. У овим вежбама нема потребе уводити ознаке за октаву, јер би оне само додатно оптеретиле нотни текст. Приликом читања су коришћена солмизациона имена тонова као најпогоднија за стицање гласовне артикулације (Васиљевић, 2006), што је био један од постављених циљева. Настојало се да се поступност у читању прилагоди специфичностима рада са ученицима оштећеног вида, тако да су у почетним вежбама целине сачињавала по четири тона исписана у једном низу, са малим проредом између низова, који је представљао предах и време потребно за одмор.¹²⁹ С временом је број тонова у низу поступно повећаван, као и темпо читања.

4.3.4. Рад на развијању музичке меморије

Једна од способности која је неопходна у професионалном бављењу музиком јесте способност памћења музичког тока, односно развијена музичка меморија.

¹²⁸ У *Музичком буквару*, аутора Зориславе Васиљевић, на стр. 16 илустрован је нотни стожер. У жељи да слепим и слабовидим ученицима на пластичан начин буде објашњен нотни стожер, у настави су коришћене коцке различитих пропорционалних величина. Додирујући дланом једну велику коцку (цела нота), две упола мање (половине ноте), четири још мање (четвртине нота) и осам малих коцкица (осмине), код слепих и слабовидних ученика створена је јасна представа о међусобним односима нота различитог трајања. Уз помоћ коцки било је лако увежбати колико трају две осмине, колико трају две четвртине, колико цела нота има осмина и слично.

¹²⁹ Наставник солфеђа мора сам припремати овакве вежбе за ученике са визуелним хендикепом, јер у доступној литератури на Брајевом писму нема таквих дидактичких примера.

Памћење је процес који је врло уско повезан са процесима као што су опажање, учење и мишљење. Памтимо различите информације, моторне радње, искуства. Процесу памћења претходи процес учења, па би се памћење могло дефинисати и као трајање онога што је научено. Са процесом памћења повезан је процес заборављања. Проверавајући колико је нешто запамћено, истовремено проверавамо и колико је заборављено (Trebješanin, Dragojević, Hanak, 2008). Памћење би се могло дефинисати као сазнајни процес који се одвија у неколико различитих етапа: примање, обрада, чување информација и њихово касније активирање и коришћење. Манифестује се кроз препознавање наученог, репродукцију наученог, као и „уштеду“ при поновном учењу.

Најједноставнији вид манифестовања памћења је препознавање или рекогниција. Заснива се на доживљају да смо присутан објект већ имали у искуству. У области музике испољава се препознавањем висине тона, мелодије, ритмичког обрасца, боје инструмента који смо раније већ чули, једном или више пута.

Репродукција је обнављање утисака, информације или моторне радње путем представе, речи или сопственог извођења. Репродукција значи понављање, „копирање“, одређеног материјала и представља виши степен памћења у односу на препознавање. Неку мелодију можемо препознати, али то не значи да смо у стању да је тачно поновимо певањем или свирањем. Колико смо извесну мелодију тачно запамтили можемо проверити само покушајем репродукције, која може бити усмена, али и писмена.

Памћење информација или вештина које при првом учењу нисмо довољно добро запамтили биће олакшано и брже приликом поновног учења, што значи да се јавља 'уштеда' при поновном учењу. То доказује да постоји степен задржавања наученог у памћењу.

У психологији су позната два модела према којима је организовано памћење. Према првом моделу, дефинисаном шездесетих и седамдесетих година двадесетог века, постоје три врсте памћења: чулно памћење, краткорочно и дугорочно памћење. Данас се ове три врсте памћења схватају као „хипотетички конструкти који обухватају низ различитих процеса памћења“ (Trebješanin, Dragojević, Hanak, 119).

Чулно памћење се базира на чулима – виду, слуху, додиру – и садржи велику количину примљених и необрађених утисака чије је трајање врло кратко (неколико десетинки секунде). Чулно запамћене информације се врло брзо губе, или одабрани скуп информација прелази у краткорочно памћење. Краткорочно памћење је непосредно памћење – субјект је свестан садржаја који је изабран и кратко га задржава у

свести (од неколико секунди до минут-два). Ту долази до обраде и одабира информација које ће бити одбачене, заборављене, или ће прећи у дуготрајно памћење. Капацитет краткорочне меморије није велики. Истраживања која испитују колико информација истовремено можемо држати у свести показују да је тај број 7 ± 2 (Требјеџанин, Драгојевић, Нанак, 2008). Тај број се односи на једноставне информације, попут бројева, али и на сложене, као што су речи. Запамћивање већег броја информација може бити олакшано ако спојимо једноставне информације у сложене. Ово можемо посматрати и у контексту „спајања“ тонова у логичне смислене целине. Наиме, теже се памти низ појединачних тонских висина него низ тонова који образују мелодију. Објашњење нам пружа гешталт,¹³⁰ грана психологије која проучава процесе организације података на основу података из осетила. Перцепција или опажање је процес којим мозак организује податке доспеле из разних осетила и интерпретира их чинећи смислену целину. Перцепција нам омогућава да разне мрље видимо као одређени предмет, да мноштво чујемо као говор, или да комбинације различитих укуса осетимо као одређено јело. Наш мозак често мноштво објеката дели у групе, и то по разним начелима. Најпознатија су начела блискости (објекти који су ближе чине једну групу), сличности (слични објекти чине једну групу) и затварања (мозак ће аутоматски затворити „рупе“ да би перципирао познати облик).

Гешталт психологија у области изучавања музикалности устаје против идеја структуралне психологије.¹³¹ Један од првих аутора који је критиковао структуралистичко становиште био је Геза Ревеш (Révész, Géza). Он истиче да је за утврђивање музикалности неке особе потребно узети у обзир и испитати способности као што су релативни слух, схватање хармоније, способност да се напамет одсвирају или отпевају познате задате мелодије, што би могло да укаже на осећај за мелодију, интервал и 'музичко ухо', те креативна фантазија (Mirковић-Radoš, 1998).

¹³⁰ Gestalt, нем. – облик, форма. Гешталт психологија је настала почетком друге деценије 20. века као реакција на елементаризам структурализма и бихевиоризма. Оснивачи гешталт психологије су Курт Кофка (Koffka), Волфганг Келер (Kohler) и Макс Вертхајмер (Wertheimer). Предмет изучавања гешталт психологије су појаве свести и понашање, што представља и објективне и субјективне чињенице. Користи се специфична форма интроспекције – феноменолошка метода, чији је циљ описивање непосредног доживљаја, без анализе на саставне елементе, без претходног тренинга. Основни постулати овог правца у психологији су да је целина примарно дата и несводљива на збир делова, и да постоји принцип изоморфизма – истоветност облика нервних и менталних процеса. Највећи допринос гешталта био је у домену перцепције, мишљења, учења и емоција.

¹³¹ Структурална психологија се појављује у другој половини 19. века. Њен родоначелник је Вилхелм Вунт (Wundt, Wilhelm). Као предмет психолошког проучавања структурална психологија узима садржаје свести као што су осети, опажаји, осећања, и настоји да открије основне елементе од којих се састоје сложени доживљаји, тј. покушава да открије структуру и законе комбиновања елемената у сложене структуре.

На принципима гештALT психологије почива и рад Џејмса Марсела (Mursell, James), који заступа схватање о целовитости музикалности (Mursell, 1937). Он истиче да музика зависи од селективне, организаторске и трансформаторске улоге свести. Тако наша свест одређује оно што чујемо. Музикалност је, по овом истраживачу, „комбинација различитих менталних процеса међу којима су три основна: афективно реаговање, одзив на тон¹³² и на мелодијско-ритмичке склопове, сложаје;¹³³ перцептивна свесност веза између тонова и перцептивна свесност ритмичких груписања“ (Mirковић-Radoš, 1998, 58). Марсел истиче и значај способности да се „препознају и репродукују интервали,¹³⁴ анализа акорада, дискриминација висине, осећај за тоналитет, способност перцепције и извођења ритма, музичко памћење“ (исто, 59). Марсел такође примећује да се „психолошка својства на којима почива, од којих зависи музичко понашање могу наћи у различитим степенима и у веома различитим комбинацијама“ (на пример, висока извођачка способност може бити повезана са недостатком музичке меморије) ... „при чему је најосновније музичко реаговање на тон које се може манифестовати и без сасвим јасног схватања структуралних елемената“ (исто, 60).

У процесу опажања музике веома важну улогу има механизам груписања, односно организације музичких информација. Велики распон различитих сложених звучних утисака који се брзо смењују ставља пред наш слушни систем сложене захтеве тумачења звучног спектра, аналогно захтевима које поставља и визуелни систем. Слушни систем врши груписање према извесним карактеристикама: фреквенцији, амплитуди или просторној локацији елемената. Од конфигурације података зависи који ће атрибут послужити као основа груписања. Општа гешталтистичка начела опажајне организације установљена су у области визуелног опажања (примећујемо да су као таква недоступна особама са визуелним оштећењима) – близина елемената, њихова сличност, континуитет, „добра форма“, феномен „шаре и основе“ – важне су одреднице груписања и у оквиру појединих слушних дражи. Међутим, груписање дражи у музици има и својих специфичности: оно није просто повезивање различитих дражи, већ „процес који најпре захтева рашчлањивање дражи на компоненте и атрибуте, а потом и њихову синтезу, слагање у нове целине“ (Mirковић-Radoš, 1996, 14). Може се рећи да је организација музичког опажања хијерархијска и да полази од механизма издвајања компонента сложеног звучног спектра, а потом преко

¹³² Претпостављамо да се под појмом *одзив* подразумева реакција, реаговање на тон.

¹³³ Под термином *сложај* подразумева се акорд.

¹³⁴ Ми бисмо истакли значај препознавања и репродуковања тонова.

њихове интеграције води ка образовању апстракција вишег нивоа, све до опажања и оних најсложенијих хијерархијских склопова (исто, 15).

Најважније структуралне карактеристике мелодије су односи висина и односи трајања тонова. Уколико се промени однос висина или однос трајања, долази до промена у структури мелодије, које се, међутим, не морају нужно опазити: мелодија се и даље, упркос промени структуре, може опажати као иста. Ландин (Lundin, 1967) сматра да су блискост (која се огледа у малим сукцесивним интервалима), репетиција и довршеност (завршетак мелодије у складу са каденцом) важна структурална својства мелодије. За психологе је кључно питање који психолошки чиниоци утичу на то да се след тонова опажа као јединствена мелодија. „Одређени тонски и временски склопови образују мелодијско кретање које опажамо као целину – гешталт, али и као след целина у складу са општим законима организације, то јест груписања дражи у целине“ (Mirković-Radoš, 1996, 15). Поред овог вида опажања мелодије, „важну улогу има и претходно искуство слушаоца и личне карактеристике особе која опажа: музичка искуства у одређеној култури омогућавају зближавање са мелодијским идиомом типичним за ту културу, што доводи до тога да се у складу са њим опажају и одређене структуралне одлике које чине мелодију као једну целину“ (исто).¹³⁵

Уколико је повећана пажња којом се прате одређене информације, трајање утисака и њихово понављање, као и њихово осмишљавање, повезивање са већ постојећим знањем, онда информације из краткорочног прелазе у дугорочно памћење. Основ дугорочне меморије чине менталне репрезентације или шеме. Сва наша искуства репрезентују се у облику моторних, перцептивних, симболичких и других шема,

¹³⁵ Управо овај моменат је од кључног значаја када је реч о моделима за поставку основних тонова, будући да они представљају песме код којих се почетни тонови (иницијалиси) солмизационо поклапају са почетним слогом текста песме. Важно је истаћи да суштину методе чини принцип заснован на памћењу почетног слога сваке песме са текстом. Песма научена по слуху „складишти“ се у меморији. Када покушавамо да се сетимо како песма почиње, ми се лакше сетимо њеног текста него мелодије, а текст којег се сетимо помаже нам да се сетимо и тонске висине којом песма почиње. У тренутку када је потребно препознати одређену тонску висину ми препознајемо песму која почиње тим тоном, па се као последица препознавања њеног текста јавља и препознавање тонске висине. Учење модела се одвија по слуху, уз текст који је написан на табли. Иницијалис се везује „за звук, положај у линијском систему и боју којом је први пут тај тон представљен, што појачава могућност запамћивања“ (Васиљевић, 2006, 67). Представљање тона одређеном бојом могуће је заменити представљањем тона одређеном тактилном површином. Потребно је осмислити и припремити седам на додир различитих површина, рецимо квадрата, који ће имати исту функцију у запамћивању тонова као што је имају и боје. Додир одређене површине треба да створи асоцијацију на одређену тонску висину. Након што је песма научена напамет по слуху, модел се савладава и солмизационим слоговима. Често певање модела доводи до његовог трајног запамћивања. Почетни тонови два до три научена модела се фиксирају путем препознавања. То се постиже следећим поступцима: „прекидом певања после прве реченице; скраћивањем на део прве фразе; скраћивањем до извођења самог финалиса; упоређивањем изабраног модела са следећим моделом“ (Васиљевић, 2006, 68).

које се активирају при препознавању или репродукцији наученог. Исти механизам испољава се како при једноставним моторним радњама, тако и у сложеним обрасцима друштвеног понашања (Trebješanin, Dragojević, Hanak, 2008).

Данас су у психологији општеприхваћене следеће врсте дугорочног памћења: процедурално, семантичко и епизодно. Процедурално памћење односи се на памћење процедура – моторних радњи и вештина за чије је учење и запамћивање потребан дужи временски период. То су радње које се изводе аутоматски, несвесно, а могу бити једноставне, као што је закопчавање дугмета на кошуљи, или сложене, као што је свирање инструмента. Семантичко памћење се односи на запамћивање чињеница, појмова, правила, значења. Унутар овог памћења појмови су међусобно повезани, организовани у когнитивне схеме. Епизодно памћење обухвата информације о специфичним догађајима у контексту других догађаја (на пример, први дан у школи) и вероватно је специфично за људску врсту. Формира се релативно касно, не пре четврте године живота. Истраживања која је спровео Стивен Кристман (Christman, Stephen) показују да је за епизодну меморију одговоран *corpus callosum*, део коре великог мозга који везује две хемисфере, а чија се влакна тек развијају у прве четири године живота, као и мијелинизација, раст масних заштитних омота око нервних влакана (Christman, Propper, 2001). Захваљујући овој врсти памћења, свесни смо прошлости и будућности, можемо да замишљамо неки циљ у будућности и да у садашњости радимо на његовом остваривању.

Дугорочном меморијом бавио се Тулвинг (Endel Tulving), према коме постоји више аргумената за разликовање наведених система дугорочне меморије: „развој, осетљивост, трајност и неурофизиолошка осетљивост“ (Trebješanin, Dragojević, Hanak, 122). У филогенетском и онтогенетском развоју најраније се јавља процедурално памћење, а најкасније епизодно памћење, као и његова посебна форма – аутобиографско памћење. Епизодно памћење посебно је осетљиво на трауме. Процедурално памћење карактерише изузетна трајност, семантичко је подложније забораву, док је епизодно памћење осетљиво на модификације приликом присећања (изузетак чине снажно емоционално обојени догађаји, догађаји „по први пут“, трауме и слично, који се веома дуго памте). Наведени облици памћења имају различиту неурофизиолошку основу (исто). За процедурално памћење су одговорни мали мозак, базалне ганглије и моторни кортекс; за семантичко – различити делови неокортекса, претежно лева хемисфера, док се неуролошка основа епизодног памћења везује такође за делове

неокортекса, али претежно за фронтални режањ и десну хемисферу. За учвршћивање памћења, односно прелазак информација из краткорочне у дугорочну меморију, задужен је хипокампус.

По другом моделу, памћење се дефинише као једно, са различитим облицима и нивоима обраде информација. 'Плитки', 'површински' нивои испољавају се приликом анализе и опажања физичких својстава дражи. Насупрот њима, 'дубоки' нивои обрађују информације размишљањем, користећи стара искуства. Ово схватање развили су 1972. године Крејк и Локарт (Craik & Lockhart, 1972). Њихова истраживања¹³⁶ су показала да се садржаји обрађени когнитивним процесима боље уче и дуже памте, односно прелазе у дугорочну меморију.

С обзиром на то да је музика уметност која се одиграва у времену, меморија има велики значај. Томас Бевер и Роберт Кјарело утврдили су „...да се памћење музике разликује од памћења других врста материјала“ (Bever & Chiarello, 1974, 537–539), због чега је уведена посебна категорија музичке меморије. У психологији музике користе се изрази тонска и музичка меморија. Тонска меморија се односи на способност препознавања и репродуковања изолованих тонова или интервала и акорада произведених првенствено на електронским инструментима. Појмом музичка меморија означава се давање одговора о мањој или већој мелодијској, хармонској или ритмичкој целини у музичком контексту, која се опажа чулом слуха. Скоро сва истраживања тонске и музичке меморије односе се на краткорочно памћење – испитује се реакција после кратког временског интервала који протекне од тренутка излагања дражи. Поузданост такве процене је већа, јер се не активирају сложенији асоцијативни процеси, као приликом испитивања дугорочног памћења (Mirković-Radoš, 1996).

Постоје различити видови музичке меморије, али су два основна: Гордон (Gordon, 1979) говори о способности поновног чувења звука у себи без присуства спољашње дражи, дакле о представљању звука као у случају „чувења“; други вид се односи на бихевиорално¹³⁷ извођење претходно наученог музичког материјала у којем је

¹³⁶ У једном истраживању три групе испитаника су добиле исти текст. Једна група је имала задатак да у тексту нађу и прецртају сва слова *φ* и *m*. Друга група је добила задатак да подвуче све придеве у тексту, док је трећој групи речено да текст треба да прочита како би могла да одговори на питања у вези са текстом. Испитаницима из све три групе су постављана иста питања, како би се проверило њихово знање о садржају текста. Испитаници из прве групе, који су информације обрађивали користећи функцију опажања, на иконичком нивоу, имали су најслабије резултате. Испитаници из треће групе, који су информације обрађивали користећи когнитивне функције, имали су најбоље резултате.

¹³⁷ Бихевиоризам (енгл. behavior – понашање) правац је у психологији настао почетком 20. века, чији је оснивач Џон Вотсон (John Watson). У средишту истраживања је проблем учења, схваћеног као

важна моторна компонента (исто). Најзначајнији представник бихевиористичког становишта о структури музичких способности, амерички психолог Ландин (Lundin, Robert), истиче да су за музичко понашање најзначајнији процеси „опажања, учења и памћења, музичког осећања, односно афективног реаговања на музику“ (исто, 64).

У тестовима музикалности се, након способности разликовања висине тона, најчешће испитује памћење мелодије у виду способности њеног препознавања. Углавном се процењује на два начина: као идентификовање промене у другом извођењу када је промењена висина само једног тона, на чему се базирају тестови Сишора (Seashore), Квалвасера (Kwalwasser), Гастона (Gaston), Бентлија (Bentley) и Винга (Wing), или када се разлике у другој верзији односе на промену ритма или тоналитета, као што је случај у Дрејковом тесту (Drake). Питање је, међутим, да ли је „промена само једног тона у мелодији довољна да би се могло говорити о новој мелодији, када знамо да основне одлике мелодије, њен општи облик, контура, остају непромењени, што значи да се у психолошком смислу ради о истој мелодији“ (исто, 115). Поставља се и питање колика треба да буде промена да би мелодија била нова, различита, и самим тим опажена као нова и различита. У вези с тим, занимљив је експеримент који је урадио Дејвис (Davies, 1969), где је од испитаника тражено да научи краћу музичку секвенцу, а затим да у дужој секвенци или одломку препозна да ли се у њој налази краћа секвенца.

Истраживања Вилијамса (Williams, 1975) показују да на памћење мелодије утиче њена дужина, док Зенати (Zenatti, 1969) уочава да се тоналне мелодије лакше памте и репродукују него атоналне. Истраживања нове когнитивне оријентације која су спровели Даулинг и Фуџитани (Dowling & Fujitani, 1971) показују да се мелодија памти независно од њених саставних делова, односно да за памћење целина важе правила различита од оних која се односе на запамћивање изолованих тонских висина и интервала. Даулинг даље закључује да су опажање и памћење мелодијске контуре и интервала различити процеси.

Разликовање тонова по висини је основа перцепције мелодијских елемената мелодије. Бентли сматра да тембр и гласност могу да утичу на естетски аспект извођења, али нису фундаментални (Mirković-Radoš, 1998). Такође, мелодија се препознаје „било

процес модификације понашања организма под утицајем стимуланса средине. Схватање бихевиориста је да се комплетно човеково понашање може развити класичним условљавањем. За бихевиористе организам је неисписан лист на коме се утискују различити облици понашања (Trebješanin, Dragojević, Hanak, 2008).

да се свира на пиколу, или труби, гласно или тихо. Њена препознатљивост није заснована на тембру, нити на степену гласности, а ни на апсолутном слуху, већ на њеним чиниоцима релативне висине и трајања тонова. Ако су оне исте и мелодија је иста, ако оне нису исте и мелодија је различита“ (Bentley, 1966, 24–25). Разликовање тонова по висини је, према Сишору, урођена способност, јавља се врло рано и неедукативна је. Исто сматра и Бентли. Након развојне фазе схватања мелодије као „сукцесије тонова по висини унутар неког ритмичког контекста“, следи фаза њеног памћења, када дете „уочава и задржава за извесно време одређену организацију тонских и ритмичких елемената као различиту од сваке друге организације тих елемената“ (исто). Памћење мелодије се јавља на релативно раном ступњу. Две основне карактеристике мелодије су њени мелодијски и ритмички аспекти, које треба одвојено мерити (Mirковић-Radoš, 1998).

Међу чулним способностима првенство има способност разликовања висине. „Пошто је висина основно својство тона, а дискриминација је мера способности за разликовање висине, она се обично може означити и као најосновнија мера музичке способности. Она одређује не само оно што ћемо чути, него и оно што ћемо запамтити, представити, о чему ћемо мислити, и што је најважније од свега, она највећим делом одређује каква ће бити наша емоционална реакција на одређен тон“ (Seashore, 1938, 63). Сишор сматра да, иако је добра музичка меморија врло значајна за музичара, она ипак није неопходан услов музичке свести, а стоји и тврђење да се „меморија може адекватним вежбањем значајно побољшати“ (Mirковић-Radoš, 1998, 42).

Психолози сматрају да је памћење категорија која се не може развијати тренингом, односно вежбом, уколико појединац нема способности меморисања (Stevanović, 1973). Посматрано са неуролошке стране, памћење се заснива на стварању синапси – спојева између нервних ћелија и између нервних ћелија и афекторских ћелија (ћелија мишића и жлезди). Постоје две различите врсте синапси: електричне и хемијске. У централном нервном систему људи све синапсе су хемијске. Када нервни импулс стигне до краја пресинаптичке нервне ћелије (неурона), она на свом крају излучује супстанцу неуротрансмитер, која се везује за рецепторе на постсинаптичком неурону и изазива појаву електричног импулса. Тако се електрични импулс преноси на суседни неурон. Овај процес се назива ексцитација. Неуротрансмитер не мора само да преноси импулсе на друге неуроне, већ може и да блокира њихово преношење, што се назива инхибиција. Карактеристично за хемијске синапсе је да проводе

нервне импулсе само у једном правцу, са пресинаптичког на постсинаптички неурон. На тај начин пренос информација у централном нервном систему бива усмерен у једном смеру, ка циљним структурама.

Трајност памћења може се осигурати честим понављањима и коришћењем меморисаног знања. Разликујемо репродуктивно и продуктивно понављање. Репродуктивно понављање представља досећање, репродукцију већ познатог градива, најчешће оним редоследом којим је усвојено. Важну улогу игра механичко памћење имена, чињеница, генерализација, правила закона и њихово репродуковање као одговор на одређено питање. Продуктивно понављање подразумева коришћење, употребу раније познатог градива на потпуно нов начин. При овом виду понављања примењују се различите мисаоне операције, као што су упоређивање, рашчлањивање, здруживање, класификација, конкретизовање, генерализација, структурисање, решавање проблема. Продуктивно понављање садржаја подразумева сталну стваралачку примену знања.

Ако памћење представља задржавање у свести, похрањивање различитих садржаја, процес заборављања значи губљење онога што смо научили. Колико и када заборављамо, те да ли је заборављање неизбежно?

Заборављање је процес губљења физиолошких трагова памћења у мозгу, због протока времена и некоришћења 'похрањених' информација. Оно представља слабљење или потпуно губљење могућности препознавања или репродуковања садржаја који су раније били научени. На заборављање утиче количина научене грађе, смисленост наученог, сличност или различитост са раније наученим стварима, као и то колико се оним што је научено касније служимо у свакодневном животу. Неки психолошки правци као узрок заборављања наводе нестајање асоцијативних веза између информација, док други, попут, на пример, психоанализе, заступају тезу да заборављање заправо представља потискивање неугодних информација из прошлости (репресија). Новија истраживања указују да је заборављање губљење трагова памћења. Једноставније речено, то значи да одређена информација коју тражимо постоји у нашем мозгу, али ми се једноставно не крећемо правим путем према њој. У психологији су дефинисана четири узрока заборављања, која уједно чине и четири теорије заборављања:

1. Поступно осипање трагова памћења. По овој теорији за губитак информација из памћења довољан је и сам проток времена. Ова теорија се везује уз теорију о трагу. Присталице ове теорије сматрају да је ово доминантан облик губљења информација, док се заступници осталих теорија слажу да је

у већој или мањој мери могућ. Осипање је најизраженије код видног сензорног памћења.

2. Немогућност проналажења података. Да бисмо се сетили неке информације морамо је најпре пронаћи у нашем дугорочном памћењу. Да би информација била пронађена, мора бити 'похрањена у складиште'. Уколико не можемо пронаћи информацију, не мора да значи да она није похрањена у памћењу, већ једноставно пут до ње није добро уходан и проналажење не може бити извршено.
3. Репресија. Репресија представља потискивање неугодних садржаја из свести, тј. намерно „избацивање“ сећања на неугодне и претеће садржаје. Некоришћењем, тј. непонављањем информација долази до заборављања (према теорији осипања), а неугодне садржаје већином не волимо понављати. Фројд (Freud) је сматрао да неке информације свесно потискујемо ради заштите ега. Ради се већином о непријатним доживљајима и осећањима, који репресијом прелазе у подсвесно и могу се поново обновити или доћи до изражаја у сновима, хипнози, или чак слободним досећањем.
4. Интерференција. У питању је појава при којој учење једног градива омета учење другог. На интерференцију највише утиче сличност материјала. Интерференција се дели на проактивну и ретроактивну (Trebješanin, Dragojević, Hanak, 2008).

Истраживања су показала да је заборављање најбрже у првим часовима након учења – оно што остане у памћењу након неког времена заборавља се спорије.¹³⁸ Поставља се питање да ли је и како је могуће спречити заборављање? Психолози саветују да је важно настојати да се нешто запамти, јер намера да се садржај запамти на дужи рок, позитивно делује на запамћивање. Такође се истиче да је добро научена

¹³⁸ Ову законитост тока заборављања установио је још крајем 19. века немачки психолог Херман Ебингхаус (Ebbinghaus), на основу истраживања у којем је био и испитивач и испитаник. Ебингхаус је тестирао памћење на себи. Начинио је листу од 2.300 бесмислених триграма „сугласник–самогласник–сугласник“, како би посматрао право памћење, а не досећање речи. Тако је пратио памћење ноћу, дању, кад је био уморан, после устајања и слично. Мерио је време потребно да без грешке може репродуковати научено, затим је посматрао и бележио примедбе о брзини памћења, дужини листе и броју понављања. Закључио је да након само једног читања листе запамти између 6 и 8 триграма. Ебингхаус је начинио кривуљу која је показивала колико се информација могао досетити следећег дана. Настављајући да прати количину запамћеног градива закључио је да се с временом постотак запамћеног смањује. Осим учења бесмислене грађе, учио је и смислену, као што су речи и реченице, те је утврдио да с више успеха памтимо смислену грађу. Занимљиви су подаци који говоре да се Ебингхаус тестирао на 420 листова од 16 слогова, просечно око 34 пута сваки лист, што значи да је сваки слог 'научио' 14.280 пута (Trebješanin, Dragojević, Hanak, 2008). Ебингхаус је значајан за развој експерименталног начина проучавања меморије.

грађа отпорнија на заборављање. Потребно је активно реаговати, формулисати својим речима, записати, размишљати. Док се трудимо да нешто запамтимо, треба тражити значење материјала, размислити како би то објаснили неком другом. Важну улогу има и гласно вербализовање, јер једно гласно понављање побољшава запамћивање чак до 25%.

На могућност запамћивања утиче и ретроактивна инхибиција. Она настаје када наша активност после учења омета обнављање онога што смо пре учили. Дакле, накнадна активност делује унатраг, ретроактивно, и кочи, инхибира, оно што је раније научено.¹³⁹ Услови који утичу на степен деловања ретроактивне инхибиције су: сличност раније наученог градива и градива које се учи, време протекло између учења два садржаја и степен научености градива. Амерички психолози Џенкинс и Даленбах (Jenkins и Dallenbach) утврдили су да се у сну, када је човек веома мало активан, заборавља знатно мање него у будном стању.¹⁴⁰ Нови докази говоре у прилог чињеници да се памћење побољшава за време спавања. За време спавања, неки делови мозга се искључују, док други остају будни понављајући и анализирајући оно што се догодило у току дана и учвршћујући сећање. Претходна истраживања показују да овај процес критичког памћења зависи од хипокампуса, који се понекад назива и „стари мозак“, а који у току спавања комуницира са неокортексом. Међутим, нове студије нам откривају да главну комуникацијску везу између ова два подручја представља енторхинални кортекс, који игра врло важну улогу у настанку памћења.¹⁴¹

¹³⁹ Да би се проверила тачност запамћивања, рађено је истраживање у којем је учествовало шест група, а свака се бавила различитим врстама активности после учења. Овим огледом је доказано да се као важан узрок заборављања може сматрати међусобно ометање раније наученог и накнадне активности. Садржаји ове две активности ометају се међусобно у већој или мањој мери тим више што су сличнији, и зато се научени подаци у већој или мањој мери заборављају.

¹⁴⁰ Они су 1924. године спровели експеримент којим су хтели проверити утицај времена на заборављање. Дошли су до изненађујућег открића – док су спавали испитаници нису ништа заборављали, односно заборављали су врло мало. На овај начин је доказано да време не утиче на памћење, наравно бар не у експерименталним условима.

¹⁴¹ Мајанк Мехта (Mayank Mehta), професор неурофизике на Универзитету у Лос Анђелесу (UCLA), са својим тимом обавио је испитивање ове три регије код мишева. Открили су да енторхинални кортекс показује тзв. „трајну активност“ чак и за време анестезије. За „трајну активност“ се сматрало да код људи управља радном меморијом док су будни, на пример у ситуацијама када смо концентрисани на бирање телефонских бројева или кад бирамо смер у којем желимо ићи. Истраживачи су били изненађени када су такву активност открили чак и код мишева који су били у несвесном стању и нису могли ништа осетити, намирисати или чути. Истраживачки тим је открио и да хипокампус није једини који управља читавим процесом, како се то до сада сматрало. Користећи осетљиве системе за посматрање, тим је мерио активност појединачних неурона у мозгу. Тако им је било омогућено праћење активности у различитим подручјима мозга и начина на који се та активност шири. Установили су да је активација у неокортексу била окидач за њу у енторхиналном кортексу, што се настављало чак и онда када би неокортекс постајао неактиван, а „трајна активност“ у енторхиналном кортексу заузврат иницирала активност у хипокампусу (Mehta, 2012).

Педагози примећују да се радом и вежбом „меморија развија код особа које је поседују, а ако се не ради на њеном развоју, она се неће ни развити“ (Васиљевић, 2006, 257). У музичкој настави је потребно развијати неколико врста музичког памћења: памћење мелодијске линије, памћење мелодијских линија у хармонском и полифоном ставу, визуелно памћење нотне слике. Ово последње би се у настави са слепом или слабовидом децом требало односити на тактилно памћење нотног записа на Брајевој музичкој нотацији. Међутим, визуелно и тактилно памћење нотног записа нису категорије које се могу у потпуности изједначити. Особа здравог вида може погледом обухватити релативно велику нотну слику и као такву је задржати у свести, док је запис на Брајевом музичком писму могуће читати једино од знака до знака, односно од тона до тона. Као што сваки постављени тон добија место у линијском систему у односу на одговарајући кључ, у раду са ученицима са визуелним хендикепом сваки постављен тон добија свој симбол у виду знака сачињеног од одређеног распореда тачкица. Памћење, које се „везује и за звук и за слику“ (исто, 258), у раду са слепим особама подразумева везивање и за звук и за тактилни опажај. Као што „звучна импресија буди визуелну импресију“ (исто), код слепе или слабовиде особе звучна импресија буди тактилну представу. И обрнуто: тактилна представа, „слика“ тона препозната чулом додиром, изазива аудитивну представу. У настави је неопходно постићи ту апсолутну „повезаност слике и звука, без које не може да се замисли развој музичког образовања са обавезним схватањем тонског дешавања“ (исто).

У настави солфеђа развијање музичке меморије се обично повезује са радом на диктату – усменом и писменом. Штавише, изванредан број педагога сматра да музичко памћење није категорија коју би требало развијати саму због себе, већ је она једино у функцији што боље израде диктата. У поглављу о музичком диктату у свом уџбенику *Методика комплементарне наставе солфеђа и теорије музике* Дорина Радичева, представник бугарске школе, истиче да „се записивање врши на основу запамћеног мелодијског или хармонског кретања у целини“ (Radiceva, 2000, 251). Зато се у циљу што боље и тачније израде диктата препоручује развијање меморије и проширивање њених оквира. Радичева чак сматра да је записивање онемогућено уколико садржај који треба записати претходно није запамћен. Нажалост, изостају објашњења везана за конкретне поступке којима се побољшава меморија. Записивање мелодијског или хармонског тока истовремено са опажањем, односно слушањем, Радичева одбацује као неприхватљив поступак, јер ученици, записујући почетак,

пажњу не могу усмерити на опажање даљег музичког тока. Изузетно, овакав поступак може бити спроведен, али само када се ради о једноставнијим примерима, док се сложенији примери, „са густом ритмичком структуром, као и вишегласни примери, записују на основу запамћеног“ (исто).

О везама између меморије и диктата постоје и другачији ставови. За разлику од претходно поменутог аутора, Мирослава Васиљевић-Дробни сматра да је „развијање музичке меморије... далеко ефикасније ако се вежба ван диктата, јер се, ако циљамо на развијање меморије, приликом писања нужно расејава пажња, те нити ће се постићи жељени ефекат у раду диктата, нити у развијању меморије“ (Vasiljević-Drobni, 1986, 26–27). Поставља се питање на које је начине могуће развијати музичку меморију? Одговор пружа Зорислава М. Васиљевић, која истиче да „развој аудио-визуелне меморије тече од самог почетка школовања, али најмање кроз писмене диктате, већ далеко више преко памћења онога што је гласом изведено са нотне слике. Активирање гласних жица током свесног певања са листа доводи до памћења вибрација гласница којим се унапређује и постављање тонова и њихово меморисање. Када се запамћивање изводи уз присуство нотне слике чвршће ће се везати за њу“ (Васиљевић, 2006, 258).

Када је проблематика рада на музичком диктату у питању, у настави солфеђа у Црној Гори опажа се утицај две школе солфеђа: совјетске и романске. Поборници совјетске школе солфеђа сматрају да је основна функција диктата развој меморије, а само записивање музичког тока има споредан значај и представља технички поступак. Мелодијске целине се слушно опажају неколико пута, све док не буду запамћене и репродуковане без грешке, а затим се приступа њиховом записивању. Представници романске школе заступају став да треба поћи од тренутног реговања на тонске висине, односно мелодијско-ритмичког тока, те одмах представити звучне утиске визуелном сликом.¹⁴² Овај поступак подразумева тренутно записивање, одмах после првог, евентуално другог слушања једне музичке целине. Свакако, сваки од ових праваца има и своје предности и своје мане – савремена настава би требало да комбинује различите методске поступке, водећи рачуна да не буде занемарен основни задатак почетне наставе солфеђа, а то је поставка тонских висина и развој музичке писмености.

¹⁴² Карактеристикама романске школе солфеђа бави се, између осталог, др Ивана Хрпка у докторској дисертацији под називом *Искусства и методе француске и бугарске школе солфеђа – анализе и разматрања*.

С обзиром на специфичности које су везане за рад са децом са визуелним хендикепом, учињен је напор да се осмисле адекватна решења када је диктат у питању.¹⁴³ У практичном раду примећено је да поступци карактеристични за наведене школе солфеђа не одговарају у потпуности специфичностима рада са слепом и слабовидом децом. Уз писање на Брајевој писаћој машини немогуће је тактирати, јер се при куцању користе обе руке. Није неважно поменути да поступак писања, односно куцања на Брајевој машини, ствара звук који може код ученика изазвати поремећај пажње и концентрације. С друге стране, погрешан нотни запис тешко је поправљати и кориговати, треба га записивати поново испочетка.¹⁴⁴ Будући да ученици не могу визуелно проверити тачност нотног записа који би иначе био на табли, наставник мора усменим путем проверити да ли сви ученици знају који се симболи користе за одређене тонске висине и њихова трајања, и да ли је мелодијски ток тачно записан. Овде се може поставити и питање колико је сам процес записивања важан, односно да ли тежиште рада са слепом и слабовидом децом треба задржати на усменој провери тачног препознавања и репродуковања музичког тока. Уколико заступамо мишљење да се пред ученике са визуелним хендикепом морају постављати исти циљеви и задаци као и у раду са децом здравог вида, онда је јасно да музичка писменост мора бити један од циљева чијем постизању треба да тежимо. Улога наставника је да инсистира на прецизном познавању Брајеве музичке нотације, како у читању, тако и у писању. Само таквим приступом слепо или слабовидо дете ће схватити значај Брајеве музичке нотације и једино ће на тај начин бити оспособљено да буде самостално у свом професионалном музичком образовању.

¹⁴³ Рад на диктатима са слепим и слабовидим ученицима представља комбинацију поступака карактеристичних за горепоменуте школе солфеђа. У почетној настави полази се од препознавања основних тонова, који се детектују као почетне висине песмица-модела савладаних по слуху. Тонске висине које су препознали, ученици бележе користећи се симболима који представљају целе ноте (у овом поступку не постоје тактови, тонови се бележе један за другим, без размака који представља тактицу). Потом се постепено прелази на диктирање кратких мелодијских целина, једноставне ритмизације: ученици слушају фразу два пута, репродукују солмизацијом уз обавезно тактирање и фразу записују користећи Брајеву писаћу машину. Следи поступак провере музичких симбола на Брајевом писму. У каснијим фазама наставе диктиране целине се продужавају, било да се ради о запамћивању, било о бележењу појединачних тонова или мелодијске целине.

¹⁴⁴ Тек од 2008. године појављује се модел Брајеве писаће машине на којој је могуће вршити корекције исписаног текста.

4.4. ЕФЕКТИ ПОЧЕТНЕ НАСТАВЕ

Након програма осмишљеног и спроведеног у Ресурсном центру за дјецу и младе „Подгорица“ у Подгорици 2009. године, чији је циљ био музичко описмењавање слепих и слабовидих ученика на Брајевом музичком писму, као и усмеравање ученика са музичким способностима на школовање у музичку школу, постојала је потреба да се након извесног времена сумирају резултати ове наставе. У том смислу било је неопходно утврдити да ли полазници програма још увек владају знањем и вештинама које су стекли на настави солфеђа, у којој мери су у стању да се служе Брајевим музичким писмом, колико се њих професионално бави музиком, а ако не, за коју су се средњу школу определили и да ли се музиком баве аматерски.

Као што је већ у току рада поменуто, најмлађа учесница испитивања музичких способности данас је одлична ученица ниже музичке школе. Са успехом се школује са својим вршњацима здравог вида у Умјетничкој школи за музику и балет „Васа Павић“ у Подгорици. Запажене успехе постиже и као вокални солиста на дечјим музичким фестивалима.

Од шест ученика који су похађали програм, након пет година срели смо се с њих троје. Они су сада ученици средње стручне школе која ради у оквиру Ресурсног центра (смер правно-административни техничар, IV степен). Иако су имали изражене музичке способности, показивали велику заинтересованост и били веома успешни у току спроведеног програма, нико од њих се, нажалост, данас професионално не бави музиком. Највећа препрека уписивања у музичку школу била је чињеница да због својих година и законске регулативе нису могли да стичу музичко образовање редовним путем у основној музичкој школи. Међутим, оно што посебно радује јесте чињеница да су сва три ученика веома активна у раду школске музичке секције, као и у оркестру¹⁴⁵ и хору који раде при Савезу слијепих Црне Горе.

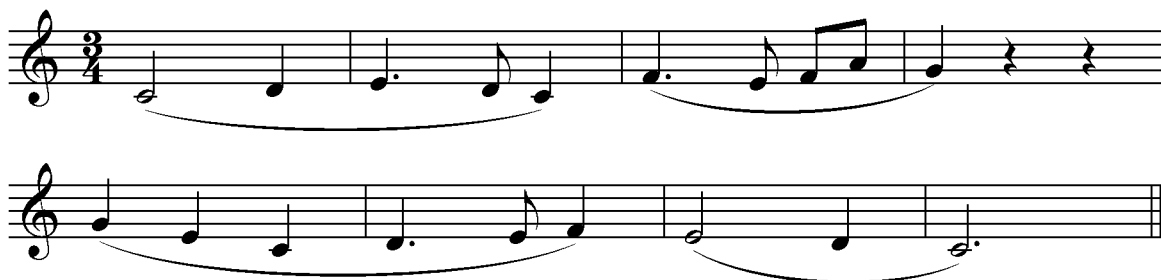
Поновни сусрет с њима уприличен је у септембру 2014. године, како би била испитана очуваност знања стечених у оквиру наставе солфеђа. С тим циљем осмишљена је кратка провера, која је обухватила следеће сегменте:

¹⁴⁵ Оркестар је састављен од хармоника, гитара, синтисајзера, бубњева, и изводи популарне нумере из домаће и стране забавне и народне музике. Један од ученика који је учествовао у испитивању свира бубњева.

- Певање песама-модела, које смо користили за поставку тонских висина;
- препознавање основних тонских висина;
- интонирање мелодијског примера, чија тежина одговара тежини испитног задатка на крају првог разреда основне музичке школе;
- читање нотног текста – *parlato*, такође тежине испитног задатка на крају првог разреда основне музичке школе;
- писање нота по усменом диктату наставника;
- препознавање и вокално репродуковање кратких мелодијских мотива.

ЗАДАЦИ ЗА ПРОВЕРУ ЗНАЊА

Мелодијски пример



Читање нотног текста – *parlato*



Препознавање и вокално репродуковање мотива



Сва три испитаника без грешке су извели моделе за поставку основних тонова (према функционалној методи Миодрага А. Васиљевића), у апсолутној интонацији, као и моделе из црногорске музичке баштине. Затим је постављен задатак слушног опажања и препознавања основних тонова. Резултати су поново били веома добри, и они су тим вреднији јер активност опажања и препознавања тонских висина није била присутна у њиховом свакодневном животу дужи временски период.

Приликом интонирања мелодијског примера резултати су били нешто слабији. Препознате симболе на Брајевом музичком писму ученици су везивали за одређену висину, али уз застајкивање које је реметило ритмичку линију мелодије. Слабији резултати се могу оправдати чињеницом да се испитаници дужи временски период нису бавили вокалним репродуковањем нотног текста. Њихове активности у поменутих музичким секцијама везане су више за инструментално репродуковање¹⁴⁶, док је област вокалног репродуковања по нотном тексту запостављена.

Насупрот томе, резултати у читању нотног текста – парлату, били су највећим делом задовољавајући.¹⁴⁷ На питање како је то могуће, испитаници су дали одговор који се углавном може свести на опис да је то знање слично знању везаном за читање слова, која, једном научена, никада не заборављамо. С друге стране, постоји контакт са читањем нотног текста кроз рад поменутих секција.

Узимајући у обзир показане резултате, при провери бележења нотног текста донета је одлука да се користи лакша варијанта тог задатка. Тако су најпре били диктирани основни тонови у трајању осмина, затим четвртине, половине и целе ноте, као и одговарајуће паузе. Примећено је да ученици тачније записују тонове, него паузе. Од октавних знакова, ученици су се сећали једино знака за прву октаву, што је и логично с обзиром на то да је у току рада програма овај знак највише коришћен. Писање задатих тонова ишло је нешто спорије од очекиваног, уз честа подсећања, вероватно због тога што вештина писања Брајеве музичке нотације није систематски практикована и негована у протеклом периоду. Ипак, остаје утисак да би се ове вештине ученици релативно брзо подсетили, ако би се поново посветили интензивнијем раду у области писања нотног текста.¹⁴⁸

¹⁴⁶ Са наставником музичке културе сви ученици стичу основна знања везана за свирање на клавиру, па тако у извесној мери познају клавијатуру и у стању су да одсвирају десном руком различите нотне записе.

¹⁴⁷ Реч се ипак о крајње једноставном ритмичком току.

¹⁴⁸ Подсећамо, међутим, да смо се, бавећи се овом темом, сусретали са ученицима средњих музичких школа који не владају добро техником записивања нотног текста на Брајевој писаћој машини.

За крај овог испитивања припремљено је шест кратких усмених диктата. У овој области остварени су одлични резултати, јер су испитаници готово без грешке, након два слушања, репродуковали задате мотиве солмизацијом.

Без обзира на то што се полазници програма данас не баве професионално музиком, намеће се закључак да су знања и вештине стечене на настави солфеђа веома добро очуване.

Суштину успешног рада у целокупној музичкој настави треба тражити у повезаности свих врста музичког памћења. Основу музичког памћења чини памћење тонских висина, а оно може бити успешно ако су тонови постављени, фиксирани и задржани у свести на два начина: по својој функционалности, у односу на тонални центар, и по фреквенцијама, што значи по апсолутном звучању (Васиљевић, 2006). Тако долазимо до закључка да кључну улогу у памћењу тонских висина има њихова поставка. Од тога на који начин и колико успешно поставимо тонске висине у почетној настави солфеђа директно зависи успешност ученика у свим њеним сегментима.

У раду са децом здравог вида сваки постављен тон смешта се у линијски систем, те се тиме звук и визуелна слика везују у целину која се урезује у памћење. Визуелна слика изазива асоцијацију на звучну слику, и обрнуто: слушно примљен тон изазива сећање на позицију тог тона у линијском систему. Развој музичког образовања не може се замислити без те апсолутне повезаности слике и звука (исто).

Како се тај процес одвија код слепих и слабовидих особа? Рекли бисмо готово идентично, само што визуелну слику замењује тактилна „слика“. Развијено чуло додира је од пресудног значаја за особу са визуелним хендикепом, јер представља важан начин комуникације. Симбол састављен од одређеног броја и распореда тачкица препознат јагодицом изазива код особе са визуелним хендикепом исту асоцијацију коју код особе здравог вида изазива поглед на ноту на одређеној позицији у линијском систему: представу о имену тона, његовој висини и трајању. У настави треба упорно и доследно инсистирати управо на тој повезаности, јер једино тако ученике са визуелним хендикепом можемо оспособити за певање мелодијских примера с листа, односно израду писмених диктата. Овде се, дакле, говори о запамћивању висине тона на основу његовог симбола на Брајевом писму. Да ли је могуће и изводљиво у техничком смислу памтити дужу мелодијску целину записану на исти начин? У по-

У том смислу ни не смемо бити превише строги када су у питању испитаници програма, с обзиром на чињеницу да музика није њихово професионално опредељење.

четној настави са визуелно хендикепираним ученицима уочљиво је да се читање нота одвија нешто спорије у односу на брзину којом ноте читају деца здравог вида,¹⁴⁹ односно да је брзина читања таква да не омогућава сагледавање целине. Управо сагледавање целине коју тонови чине (на пример, поступни лествични покрет, терцно кретање и слично) утиче на лакше и брже запамћивање.¹⁵⁰

Узимајући за упориште мисао да музичка настава „...лежи на аудитивном и визуелном памћењу тонова и мелодијско-ритмичких токова у њиховом релативном и апсолутном значењу“ (Васиљевић, 2006, 258), може се нагласити да темељ наставе са ученицима оштећеног вида мора чинити аудитивно и тактилно памћење нотног текста. Аудитивно-тактилну меморију треба развијати од самог почетка музичке наставе, како би се успешно развијале све категорије не само музичке меморије, већ укупних музичких способности.

Да би аудитивно-тактилна меморија била на одговарајући начин развијана и константно стимулисана, наставник мора примењивати методске поступке прилагођене ученику са визуелним хендикепом. Несумњиво је корисно знати у којој мери музички педагози у музичким школама у Црној Гори поседују знања и вештине потребне за рад са ученицима оштећеног вида, те какви су њихови ставови у погледу укључивања слепих и слабовидих ученика у редовна одељења у музичким школама. Да би се дошло до одговора на ова питања, било је неопходно истражити ставове музичких педагога у вези са инклузивним обликом музичког образовања. У наставку излагања биће представљено истраживање које пружа потребне одговоре.

¹⁴⁹ Ауторка рада пратила је часове солфеђа у припремном и првом реформисаном разреду у више школа за основно музичко образовање у Црној Гори, где је имала прилике да се упозна са брзином којом ученици здравог вида стичу и примењују нова знања из области познавања нота и њиховог читања.

¹⁵⁰ Као што је у претходном излагању поменуто, нотни текст на Брајевом писму чита се од тона до тона, јер није могуће одједном опазити већу целину. Примећено је ипак да се процес памћења може побољшати ако се тонови, односно мелодијске целине, читају наглас, понављају неколико пута и онда вокално репродукују. Овај пут јесте нешто спорији у односу на рад са децом здравог вида, али је користан и треба га практиковати.

5. ИСПИТИВАЊЕ СТАВОВА МУЗИЧКИХ ПЕДАГОГА ПО ПИТАЊУ ИНКЛУЗИВНОГ МУЗИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА

Најважнију улогу у музичком образовању деце са оштећеним видом, по природи ствари, имају музички педагози. При томе пресудни фактор не представља њихова стручност у професионалном смислу (која се подразумева), већ ставови које имају према деци наведене популације, инклузивном образовању, потом информисаност о специфичностима рада са децом оштећеног вида и оспособљеност за рад њима. Да би се утврдило какав став музички педагози у Црној Гори имају према музичком образовању деце оштећеног вида, спроведено је истраживање које треба да укаже на појединости везане за наведену проблематику.

5.1. ИСТРАЖИВАЊЕ

Приликом планирања и конкретне реализације истраживања велику помоћ нам је пружио професор др Чедо Вељић, на чему смо му веома захвални, будући да истраживање овог или сличног типа до сада није извођено у Црној Гори. Стога његови резултати могу бити индикативни како по питању промена у постојећем стању музичке педагогије у Црној Гори, тако и за унапређење процеса инклузије, као и за побољшање социјалног статуса слепих и слабовидих ученика. Такође, нека сазнања могу бити искоришћена за побољшање организације васпитно-образовног рада са слепим и слабовидим ученицима у музичким школама.¹⁵¹

Да би се правилно сагледао квалитет анкетног упитника, тј. јасноћа питања, као и предвидело време потребно за његово попуњавање, предузето је прелиминарно (сондажно) истраживање. Том приликом анкетирано је 10 наставника запослених у неколико различитих школа за основно музичко образовање и утврђено да је за попуњавање анкетног листа потребно у просеку око 20 минута. Из разговора са испитаницима који су били обухваћени прелиминарним истраживањем дошло се до инфор-

¹⁵¹ Истраживање је извршено током априла и маја 2010. године (школска 2009/2010. година), у свим школама за основно и средње музичко образовање на територији Републике Црне Горе. Финансијска средства која су била потребна за реализацију овог истраживања су незнатна. Пре приступања самом анкетирању консултовали смо се са управом школа, као и са запосленим наставницима, да бисмо се договорили о времену које је најпогодније за успешно спровођење анкетирања, чиме је избегнуто ремећење редовних наставних процеса у школама.

мације да су питања јасно и прецизно формулисана, те да не постоје нејасноће у вези са одређеним појмовима или терминологијом.

5.1.1. Предмет истраживања

Будући да је препозната важност улоге коју музички педагози имају у процесу музичког образовања слепих и слабовидих ученика, као предмет истраживања дефинисана је улога коју музички педагози имају у инклузивном образовању, конкретно у раду са слепим и слабовидим ученицима. Из досадашњег искуства у раду са овом популацијом, као и праћењем стања у савременој наставној пракси, може се претпоставити да ставови, знање и стручност музичких педагога директно утичу на постизање веће или мање успешности процеса инклузије у музичким школама. Зато предмет истраживања чине компетенције музичких педагога, њихова оспособљеност и обученост за рад са ученицима оштећеног вида, као и њихови ставови у погледу сопственог стручног знања потребног у раду са ученицима оштећеног вида. Такође, предмет истраживања обухватао је и испитивање разлика у нивоу информисаности међу наставницима о ученицима са визуелним оштећењима и њихових ставова о укључености ових ученика у наставни процес.

5.1.2. Циљеви и задаци истраживања

Циљ истраживања је да се утврди да ли и како музички педагози подржавају инклузивно образовање и помажу његово унапређење, са аспекта наставе у коју би били укључени слепи и слабовиди ученици. Да би се остварио наведени циљ, неопходно је утврдити ставове музичких педагога запослених у основним и средњим музичким школама према слепој и слабовидој деци. Потребно је утврдити постоји ли сарадња музичких педагога са стручним сарадницима, као што су дефектолог и тифлолог, те ако постоји, какав је њен квалитет. Такође је потребно утврдити постоји ли сарадња са волонтерима и локалном заједницом.

Задатак истраживања је да покаже шта је по мишљењу музичких педагога потребно урадити како би у процес стицања музичког образовања у музичким школама било укључено више ученика са израженим музичким способностима, а који имају извесна оштећења вида. Такође, задатак истраживања је да покаже да ли су музичке школе у Црној Гори опремљене наставним средствима неопходним за рад са ученицима оштећеног вида. Још један задатак односио се и на испитивање тога да ли се

одговори наставника статистички значајно разликују у ставовима о слепим и слабо-видим ученицима, а у зависности од њихове информисаности о ученицима са визуелним оштећењима.

5.1.3. Хипотезе

С обзиром на претходно утврђен циљ и задатке истраживања, пошло се од следећих претпоставки:

Главна хипотеза:

- Музички педагози нису довољно упознати са процесом инклузије и не подржавају је на прави начин.

Потхипотезе:

- Музички педагози имају позитивне ставове када је у питању рад са слепим и слабовидим ученицима.
- Музички педагози сматрају да нису довољно стручно оспособљени за рад са децом са посебним потребама, конкретно са слепом и слабовидом децом.
- У музичким школама нису обезбеђени услови за успешно спровођење инклузије, конкретно у раду са слепом и слабовидом децом, као што су опремљеност учионица тифлопедагошким помагалима, доступност литературе на Брајевом писму, прилагођеност школске зграде и слично.
- Локална заједница не препознаје значај укључивања музикалне деце са оштећењима вида у васпитно-образовни процес у музичким школама, те због тога не пружа потребан подстицај и подршку музичким педагозима.
- Постоји статистички значајна разлика између наставника који су у различитом степену информисани о ученицима са визуелним оштећењима по питању става о томе чија су брига ученици са визуелним оштећењима.
- Постоји статистички значајна разлика између наставника који су у различитом степену информисани о ученицима са визуелним оштећењима по питању става о укључивању већег броја музикалне следе и слабовиде деце у основне музичке школе.
- Постоји статистички значајна разлика између наставника који су у различитом степену информисани о ученицима са визуелним оштећењима по

питању односа наставника према присуству слепог или слабовидог ученика у редовном одељењу.

- Постоји статистички значајна разлика између наставника који су у различитом степену информисани о ученицима са визуелним оштећењима по питању мишљења наставника о могућностима ученика са визуелним хендикепом да савладају градиво предвиђено програмом.
- Постоји статистички значајна разлика између наставника који су у различитом степену информисани о ученицима са визуелним оштећењима по питању мишљења наставника о повећаној пажњи и стимулацији потребној ученицима са визуелним хендикепом.

5.1.4. Методологија

Методолошки приступ у припреми и реализацији анкете морао је да обухвати неколико елемената. Уз дефинисање предмета и проблема истраживања, била је присутна намера да се сазна у ком су степену музички педагози у Црној Гори, запослени у школама за основно и средње музичко образовање, упознати са процесом инклузије, какви су њихови ставови када је у питању рад са слепом и слабовидом децом, да ли сматрају да су стручно оспособљени за рад са децом са визуелним оштећењима, као и шта би требало урадити како би се број музикалних слепих и слабовидих ученика у основним музичким школама повећао. Као један од проблема истраживања препозната је и недовољна подршка слепој и слабовидој деци у процесу стицања професионалног музичког образовања од стране музичких педагога.

Због комплексности питања којима се истраживање бавило, примењена су три научно-истраживачка приступа: рационално-дедуктивни, емпиријско-индуктивни и математичко-статистички. Рационално-дедуктивни приступ долази до изражаја код теоријског утемељења проблема и предмета истраживања. Емпиријско-индикативни доминира у фази примене истраживачких инструмената на узорку, док је математичко-статистички приступ примењен у фази статистичке обраде и интерпретацији добијених података.

5.1.5. Узорак и варијабле истраживања

Истраживање је рађено по узору на емпиријско истраживање које је спроведено на узорку од 128 учитеља и 14 стручних сарадника у случајно одабраних 11 основних школа на територији Републике Србије, ради испитивања мишљења учитеља и сарадника о њиховој оспособљености и спремности за инклузивно образовање.¹⁵²

Формирање узорка извршено је у оквиру популације музичких педагога запослених у школама за основно музичко образовање (дванаест школа) и средње музичко образовање (две школе) на територији Републике Црне Горе. У табели структуре узорка приказано је: место и назив школе, те број анкетираних музичких педагога. Анкетирање је било анонимно, а приступили су му наставници својом слободном вољом.

Подаци добијени анкетирањем класификовани су у складу са задацима и хипотезама овог истраживања.

Структура узорка	
Име и место школе	Број анкетираних наставника
Школа за основно музичко образовање Колашин	6
Школа за основно музичко образовање Беране	11
Школа за основно и средње музичко образовање „Вида Матјан“ Котор	10
Школа за основно музичко образовање „Дара Чокорило“ Никшић	15
Школа за основно музичко образовање Бар	12
Школа за основно музичко образовање „Саво Поповић“ Цетиње	12
Школа за основно музичко образовање Бијело Поље	11
Школа за основно музичко образовање Улцињ	12
Школа за основно музичко образовање Тиват	10
Умјетничка школа за музику и балет „Васа Павић“ Подгорица	11
Школа за основно музичко образовање Будва	7
Школа за основно музичко образовање Херцег Нови	7
Укупно	124

¹⁵² Методологију истраживања и његове резултате детаљно је описао Србољуб Ђорђевић под насловом „Тешкоће у спровођењу инклузивног образовања са позиција учитеља и стручних сарадника“ у књизи *У сусрет инклузији – дилеме у теорији и пракси*, коју је издао Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд, 2008. Упитник се састоји од осамнаест питања затвореног типа и једног питања отвореног типа.

Као независну варијаблу дефинисали смо:

- Информисаност наставника о ученицима са визуелним оштећењима.

Као зависне варијабле дефинисали смо:

- Став наставника о томе чија су брига ученици са визуелним оштећењима.
- Став наставника о укључивању већег броја музикалне следе и слабовиде деце у основне музичке школе.
- Однос наставника према присуству слепог или слабовидог ученика у редовном одељењу.
- Мишљење наставника о могућностима ученика са визуелним хендикепом да савладају градиво предвиђено програмом.
- Мишљење наставника о повећаној пажњи и стимулацији потребној ученицима са визуелним хендикепом.

5.2. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА

Резултати добијени истраживањем статистички су обрађени уз адекватан одабир статистичких метода, а у зависности од типа и расподеле података, како би се обезбедио оптималан модел сагледавања утицаја, зависности и разлика између анализираних података добијених у истраживању.

Како су сва питања из упитника категоричка, од мера дескриптивне статистике коришћене су фреквенције и проценти.

Разлике међу групама одређене су помоћу хи-квадрат теста (χ^2 тест).

Статистичка значајност дефинисана је на нивоу вероватноће нулте хипотезе од $p \leq 0,05$ до $p < 0,01$. Статистичка обрада и анализа урађена је у компјутерском програму SPSS ver. 20 (Statistical Package for the Social Sciences).

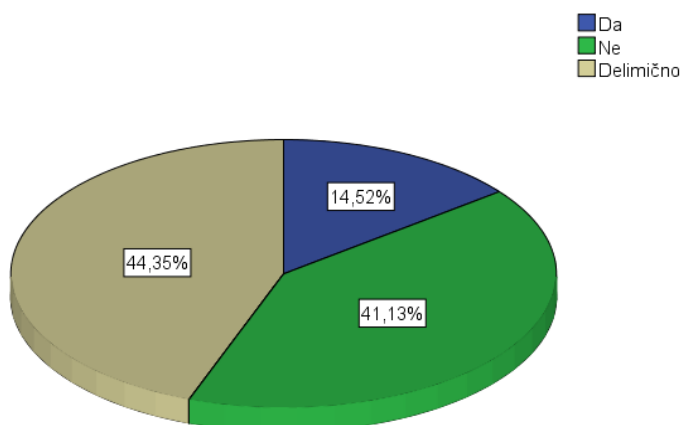
Полазећи од дефинисаног предмета, циља, задатака и истраживачких хипотеза, добијени резултати су прво исказани текстуално, а затим и графички. Одлучено је да се резултати прикажу збирно за све школе, а не појединачно за сваку школу, између осталог због тога да се у колективима које чини мањи број наставника не би нарушила анонимност анкете. Ради прегледности, наводи се најпре изворна формулација конкретног питања.

1. Да ли поседујете довољно информација о ученицима са визуелним оштећењима (слепим и слабовидим ученицима)?

Већина наставника није довољно информисана о ученицима са визуелним хендикепом (51 наставник, односно 41,1%, одговорио је не, а 44,4% делимично). Тек сваки шести наставник (14,5%) изјашњава се тако да има довољно информација. Као најчешћи извори информација наводе се: слепи другови у школи и колеге на факултету, сопствена заинтересованост за проблеме слепих и слабовидих, као и средства информисања.

Табела 1. Информисаност наставника о ученицима са визуелним хендикепом

	Фреквенција	Процент	Валидни проценат
Да	18	14,5	14,5
Не	51	41,1	41,1
Делимично	55	44,4	44,4
Тотал	124	100,0	100,0



Графикон 1. Информисаност наставника о ученицима са визуелним хендикепом

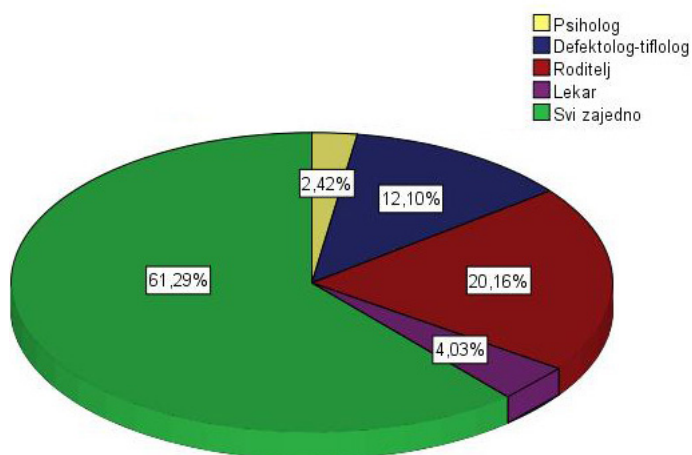
2. Ко би Вас најбоље могао обавестити о ученицима са визуелним оштећењима?

Већина испитаника сматра да најбољу информисаност о ученицима са визуелним хендикепом даје тим састављен од родитеља, психолога, дефектолога, социјалног радника и лекара (76 испитаника или 61,3% одговорило је – сви заједно), те да би таква свеобухватност сигурно допринела бољој информисаности музичких педагога.

Посматрано појединачно, најпоузданије информације се добијају од родитеља (20,2%), затим од дефектолога (12,1%), а тек на крају, лекара (4,0%).

Табела 2. Извор информација о ученицима са визуелним хендикепом

	Фреквенција	Процент	Валидни проценат
Психолог	3	2,4	2,4
Дефектолог-тифолог	15	12,1	12,1
Родитељ	25	20,2	20,2
Лекар	5	4,0	4,0
Сви заједно	76	61,3	61,3
Тотал	124	100,0	100,0



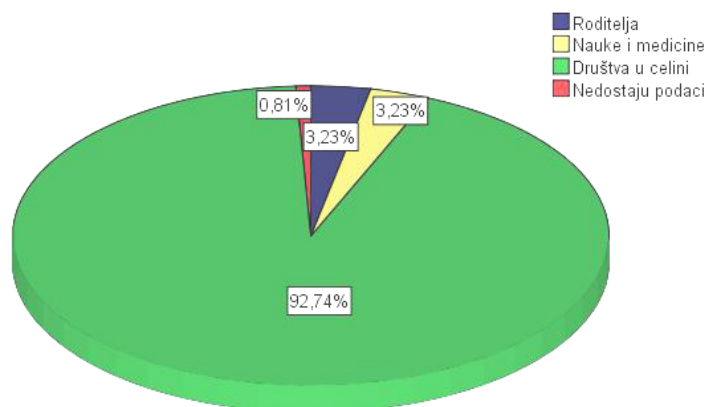
Графикон 2. Извор информација о ученицима са визуелним хендикепом

3. Чији су проблем ученици с визуелним оштећењима?

Већина музичких педагога (93,5%) мишљења је да друштво у целини мора водити бригу о посебним потребама следе и слабовиде деце када је у питању њихово музичко образовање. Та брига треба да се огледа у пружању подршке и обезбеђивању средстава неопходних у раду са визуелно хендикепираним ученицима. Веома мали број испитаника (3,3%) сматра да су ученици са визуелним оштећењима проблем којим треба да се баве само њихови родитељи, односно да су проблем који треба да третира наука и медицина (3,3%).

Табела 3. Чији су проблем ученици са визуелним оштећењима?

	Фреквенција	Процент	Валидни проценат
Родитеља	4	3,2	3,3
Науке и медицине	4	3,2	3,3
Друштва у целини	115	92,7	93,5
Тотал	123	99,2	100,0
Недостају подаци	1	,8	
Тотал	124	100,0	



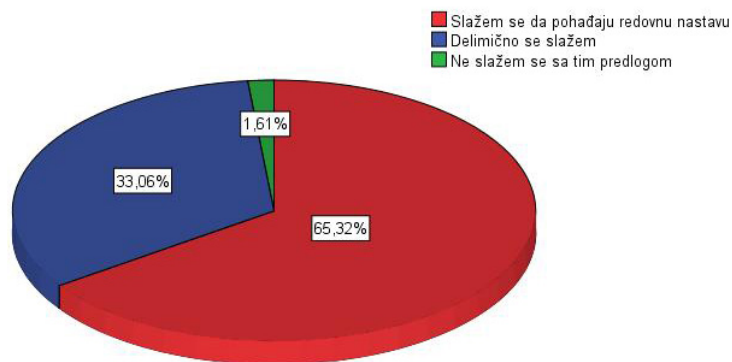
Графикон 3. Чији су проблем ученици са визуелним оштећењима?

4. Какав је Ваи став о укључивању већег броја музикалне следе и слабовиде деце у основне музичке школе?

Већина наставника запослених у музичким школама у Црној Гори (65,3%) у потпуности подржава идеју већег укључивања следе и слабовиде деце у музичке школе и нема предрасуда када је у питању њихово укључивање у редовну наставу. Тај податак радује и охрабрује, будући да музички педагози представљају покретачку снагу музичког образовања. Једна трећина анкетираних (33,1%) делимично се слаже са укључивањем следе и слабовиде деце у редовна одељења музичких школа, док се само два испитаника (1,6%) не слажу са том идејом.

Табела 4. Став наставника према укључивању слепих и слабовидих ученика у редовна одељења музичке школе

	Фреквенција	Процент	Валидни проценат
Слажем се да похађају редовну наставу	81	65,3	65,3
Делимично се слажем	41	33,1	33,1
Не слажем се са тим предлогом	2	1,6	1,6
Тотал	124	100,0	100,0



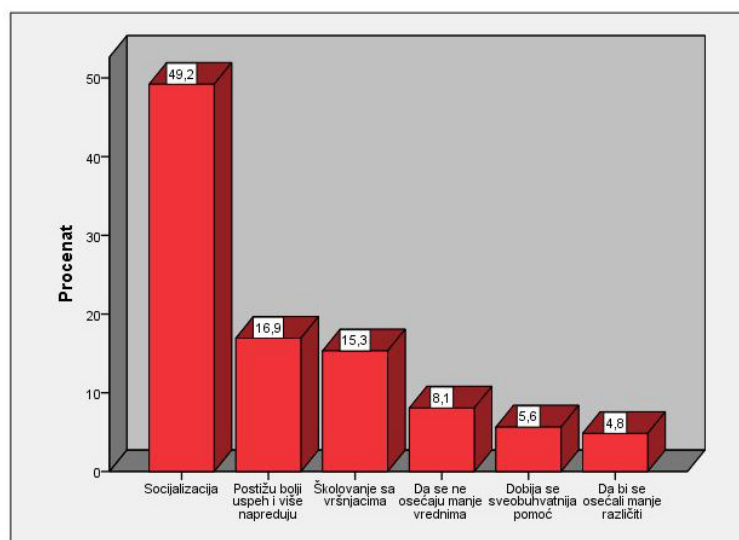
Графикон 4. Став наставника према укључивању слепих и слабовидих ученика у редовна одељења музичке школе

5. Наведите разлоге за укључивање музикалне следе и слабовиде деце у редовна одељења музичке школе:

Велики део испитаника (49,2%) препознаје значај који заједничко школовање са вршњацима има за постизање боље социјализације слепих и слабовидих ученика. Препознат је такође и значај који редовно школовање има за постизање бољег успеха и напредовање (16,9%). Одређен број наставника мишљења је да се заједничким школовањем постиже да се слепи и слабовиди ученици не осећају мање вредним (8,1%) и мање различитим (4,8%), као и да се на тај начин добија свеобухватнија помоћ (5,6%).

Табела 5. Разлози за укључивање музикалне слепе и слабовиде деце у редовна одељења музичких школа

	Фреквенција	Процент	Валидни процент
Социјализација, тј. лакше укључивање у друштвене токове	61	49,2	49,2
Постижу бољи успех и више напредују	21	16,9	16,9
Школовање са вршњацима	19	15,3	15,3
Да се не осећају мање вреднима	10	8,1	8,1
Добија се свеобухватнија помоћ	7	5,6	5,6
Да би се осећали мање различити	6	4,8	4,8
Тотал	124	100,0	100,0



Графикон 5. Разлози за укључивање музикалне слепе и слабовиде деце у редовна одељења музичких школа

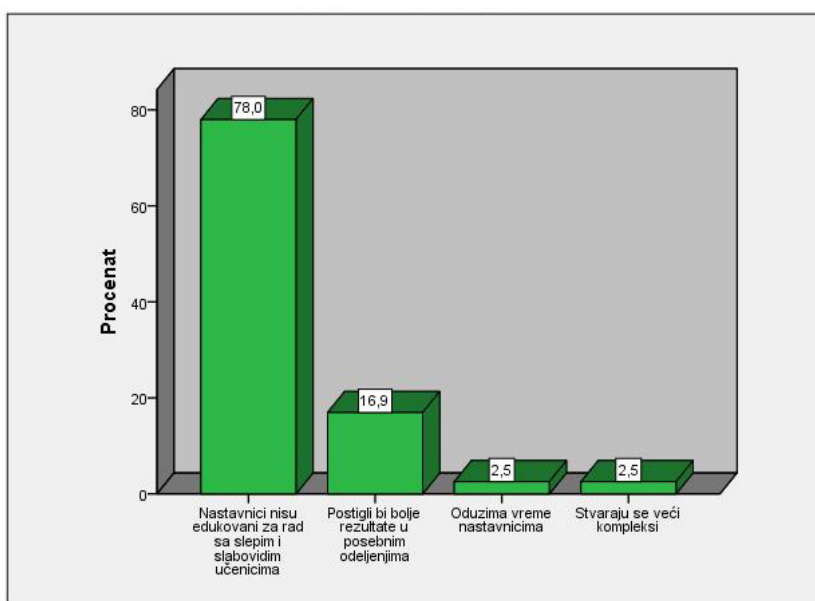
6. *Наведите разлоге против укључивања музикалне слепе и слабовиде деце у редовна одељења музичке школе:*

У складу с очекивањима, већина наставника (78,0%) изражава сумњу у сопствене способности, сматрајући да нису едуковани за рад са децом са визуелним хендикепом. У току редовног школовања музички педагози не добијају ни основна знања у вези са инклузивним образовањем и радом са децом са посебним потребама. Због тога велики број њих страхује да без додатне едукације не би били у стању да успешно спроводе наставу са слепим или слабовидим учеником. Сваки шести испи-

таник (16,9%) сматра да би слепи и слабовиди ученици постигли боље резултате у посебним одељењима, што јасно говори да према инклузивном образовању немају позитиван став. Незнатан број испитаника (2,5%) мисли да ученик са визуелним хендикепом одузима време наставнику, те да се у редовним одељењима код слепих или слабовидих ученика стварају већи комплекси (2,5%).

Табела 6. Разлози против укључивања музикалне слепе и слабовиде деце у редовна одељења музичких школа

	Фреквенција	Процент	Валидни процент
Наставници нису едуковани за рад са слепим и слабовидим ученицима	92	74,2	78,0
Постигли би боље резултате у посебним одељењима	20	16,1	16,9
Одузима време наставницима	3	2,4	2,5
Стварају се већи комплекси	3	2,4	2,5
Тотал	118	95,2	100,0
Недостају подаци	6	4,8	
Тотал	124	100,0	



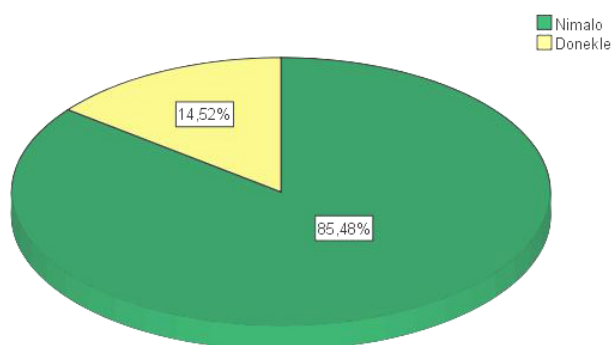
Графикон 6. Разлози против укључивања слепе и слабовиде деце у редовна одељења музичких школа

7. Да ли би Вам сметало да у Вашем одељењу (школи) има слепих и слабо-видих ученика?

Великој већини наставника обухваћених анкетом (85,5%), нимало не би сметало присуство слепих и слабовидих ученика у редовним одељењима, што је резултат који охрабрује. Ипак, део њих признаје (14,5%) да би му присуство слепог или слабовидог ученика у одељењу донекле сметало.

Табела 7. Однос наставника према присуству слепог или слабовидог ученика у редовном одељењу

	Фреквенција	Процент	Валидни проценат
Донекле	18	14,5	14,5
Нимало	106	85,5	85,5
Тотал	124	100,0	100,0



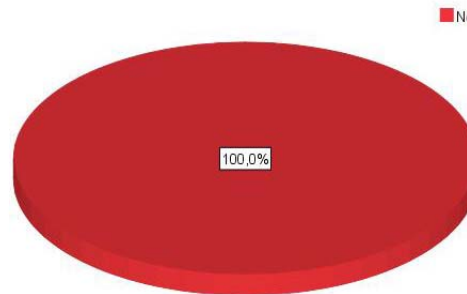
Графикон 7. Однос наставника према присуству слепог или слабовидог ученика у редовном одељењу

8. Да ли су Ваше школе адекватно опремљене за укључивање деце са визуелним хендикепом (тифлопедагошка наставна средства, литература на Брајевом писму, повећала, лупе, одговарајуће осветљење)?

Резултати анкете јасно показују да, у смислу техничке опремљености учионица тифлопедагошким наставним средствима, у музичким школама у Црној Гори не постоје услови за школовање слепих и слабовидих ученика. У том погледу Министарство просвете морало би обратити пажњу и помоћи да се школе опреме на одговарајући начин, како би се створили неопходни услови за музичко образовање слепе и слабовиде деце.

Табела 8. Адекватна опремљеност школе

	Фреквенција	Процент	Валидни проценат
Не	124	100,0	100,0



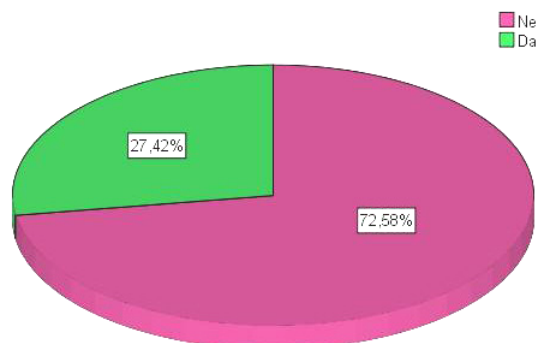
Графикон 8. Адекватна опремљеност школе

9. Да ли сте у досадашњем професионалном раду имали прилике да будете у контакту са ученицима са визуелним оштећењем?

Од 124 анкетирана наставника, 90 њих, или 72,6% никада није имало професионални контракт са слепим или слабовидим учеником. Искуство у раду са слепом или слабовидом децом има 34 наставника (27,4%), а искуство су стекли углавном радећи у музичким школама у окружењу.

Табела 9. Искуство наставника у раду са ученицима са визуелним хендикепом

	Фреквенција	Процент	Валидни проценат
Да	34	27,4	27,4
Не	90	72,6	72,6
Тотал	124	100,0	100,0



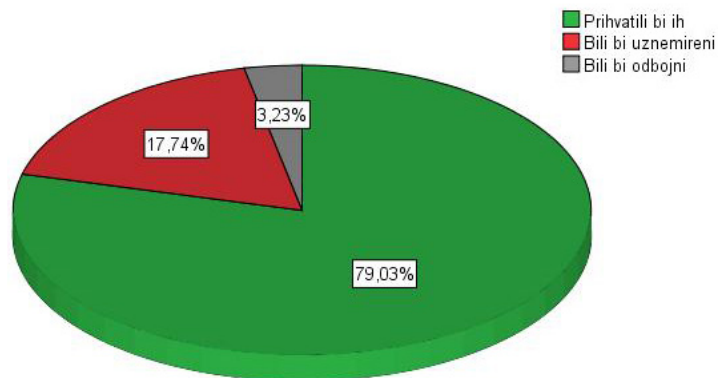
Графикон 9. Искуство наставника у раду са ученицима са визуелним хендикепом

10. *Изнесите своју субјективну процену о реакцији ученика без визуелних оштећења на ученика са визуелним оштећењима.*

Већина музичких педагога дели становиште да би ученици са визуелним хендикепом били добро прихваћени од стране деце са здравим видом (79,0%). Око петина испитаника (17,7%) има утисак да би остали ученици били узнемирени, док веома мали број анкетираних испитаника (3,2%) мисли да би деца без хендикепа показивала одбојност према слепом или слабовидом вршњаку у одељењу.

Табела 10. Субјективна процена наставника о реакцији ученика без визуелних оштећења према ученицима са хендикепом

	Фреквенција	Процент	Валидни проценат
Прихватили би их	98	79,0	79,0
Били би одбојни	4	3,2	3,2
Били би узнемирени	22	17,7	17,7
Тотал	124	100,0	100,0



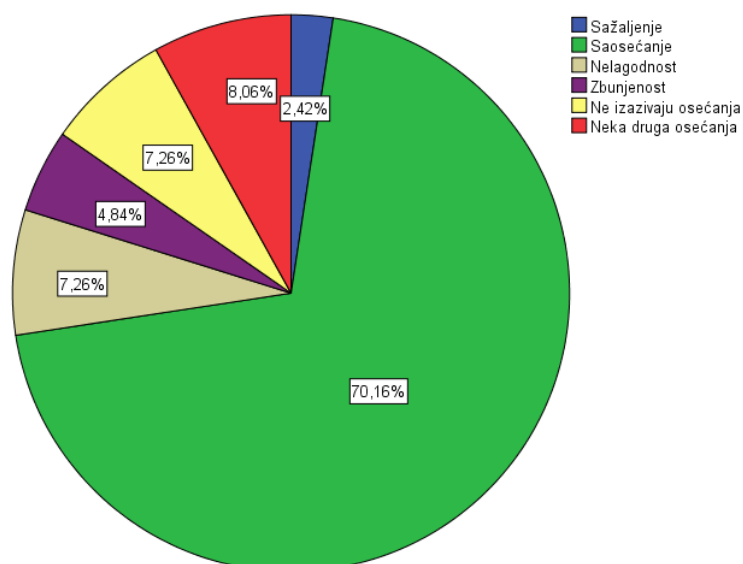
Графикон 10. Субјективна процена наставника о реакцији ученика без визуелних оштећења према ученицима са хендикепом

11. *Каква осећања код Вас изазивају ученици са визуелним оштећењима?*

Код већине испитаника ученици са визуелним хендикепом изазивају саосећање (70,2%), одређен број осећа нелагодност (7,3%), збуњеност (4,8%) и сажаљење (2,4%), док постоји и одређен број (7,3%) испитаника код којих слепи или слабовиди ученици не изазивају посебна осећања. Десет испитаника је навело да осећа повећану потребу и жељу да помогне у савлађивању градива и пружи додатну подршку, као и да осећа дивљење и поштовање према ученицима са визуелним хендикепом.

Табела 11. Осећања која код наставника изазивају ученици са визуелним хендикепом

	Фреквенција	Процент	Валидни проценат
Сажаљење	3	2,4	2,4
Саосећање	87	70,2	70,2
Нелагодност	9	7,3	7,3
Збуњеност	6	4,8	4,8
Не изазивају осећања	9	7,3	7,3
Нека друга осећања	10	8,1	8,1
Тотал	124	100,0	100,0



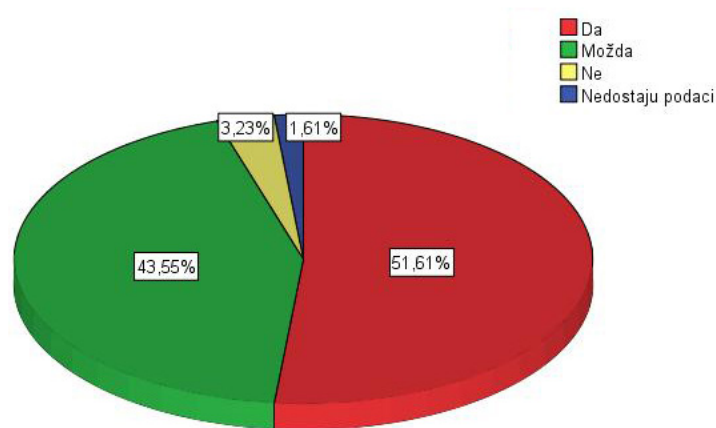
Графикон 11. Осећања која код наставника изазивају ученици са визуелним хендикепом

12. Мислите ли да ученици са визуелним оштећењима могу савладати програмске садржаје предвиђене курикулумом?

Више од половине анкетираних музичких педагога (52,5%) дели мишљење да ученици са визуелним хендикепом могу савладати пун обим програмских садржаја, али је исто тако и велики број оних који изражавају сумњу (44,3%), претпостављајући да због хендикепса обим градива треба да буде смањен. Мали број испитаника (3,3%) верује да ученици са визуелним хендикепом не могу савладати пун обим градива које је предвиђено програмом.

Табела 12. Мишљење наставника о могућностима ученика са визуелним хендикепом да савладају градиво предвиђено програмом

	Фреквенција	Процент	Валидни проценат
Да	64	51,6	52,5
Не	4	3,2	3,3
Можда	54	43,5	44,3
Тотал	122	98,4	100,0
Недостају подаци	2	1,6	
Тотал	124	100,0	



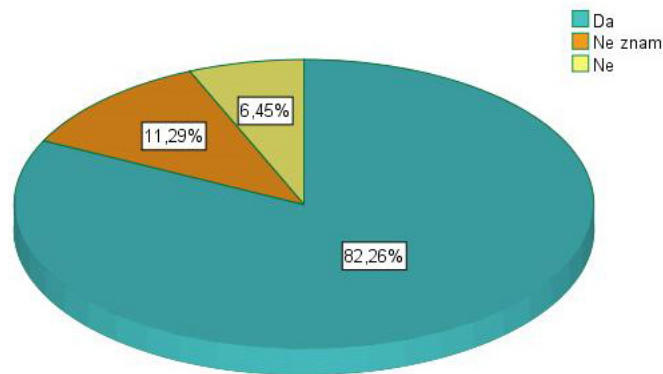
Графикон 12. Мишљење наставника о могућностима ученика са визуелним хендикепом да савладају градиво предвиђено програмом

13. *Да ли је ученицима са визуелним оштећењима потребно више пажње и стимулације од стране наставника?*

Иако велики број наставника нема искуство у раду са ученицима са визуелним хендикепом, велика већина (82,3%) изражава став да слеп или слабовид ученик захтева више пажње и ангажовања од стране наставника. Сваки осми испитаник (11,3%) није сигуран и одговара *не знам*, док изврстан број наставника (6,5) мисли да ученицима са визуелним хендикепом није потребно више пажње и стимулације него ученицима који нормално виде.

Табела 13. Мишљење наставника о повећаној пажњи и стимулацији потребној ученицима са визуелним хендикепом

	Фреквенција	Процент	Валидни проценат
Да	102	82,3	82,3
Не	8	6,5	6,5
Не знам	14	11,3	11,3
Тотал	124	100,0	100,0



Графикон 13. Мишљење наставника о повећаној пажњи и стимулацији потребној ученицима са визуелним хендикепом

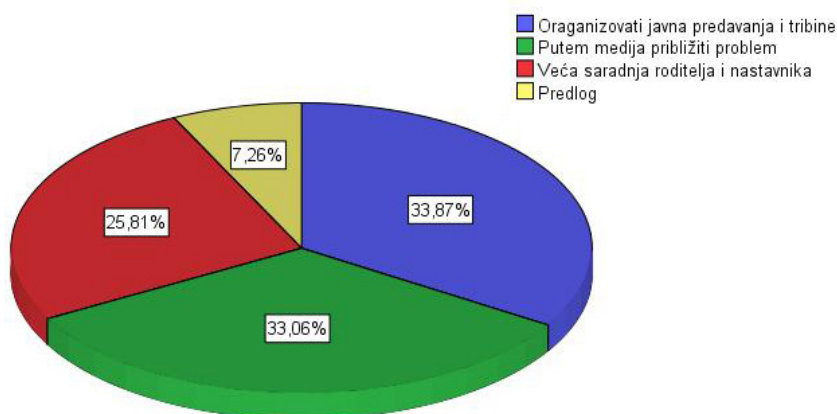
14. *Шта по Вашем мишљењу треба урадити за побољшање ставова према деци са визуелним оштећењима?*

Трећина испитаника препознаје да би на побољшање ставова према деци са визуелним хендикепом могли битно да утичу медији (33,1%), те организовање јавних предавања и трибина (33,9%). Као значајан фактор истиче се и већа сарадња родитеља и наставника (25,8%).

Од 124 анкетираних наставника, само је 7,3% написало предлоге; најзанимљивији су: приближити проблем на више начина; створити услове (не наводи се које услове конкретно); сензибилизација јавности (не наводи се на који начин); едукација свих укључених у наставу.

Табела 14. Фактори који могу утицати на побољшавање ставова према деци са визуелним хендикепом

	Фреквенција	Процент	Валидни проценат
Путем медија приближити проблем	41	33,1	33,1
Ораганизовати јавна предавања и трибине	42	33,9	33,9
Већа сарадња родитеља и наставника	32	25,8	25,8
Предлог	9	7,3	7,3
Тотал	124	100,0	100,0



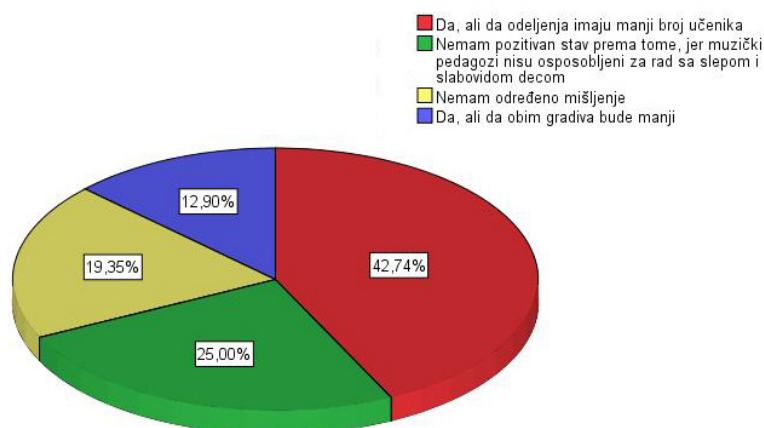
Графикон 14. Фактори који могу утицати на побољшавање ставова према деци са визуелним хендикепом

15. *Шта мислите о укључивању музикалне слепе и слабовиде деце у основне музичке школе?*

Већина испитаника (42,7%) има позитиван став према укључивању деце са визуелним хендикепом у редовна одељења, али препознаје да би мањи број ученика у одељењу у којем се школује и ученик са визуелним хендикепом допринео успешнијем наставном процесу. Одређен број (12,9%) сматра да решење проблема лежи у смањеном обиму градива. Негативан став, утемељен мишљењем да музички педагози нису оспособљени за рад са слепом и слабовидом децом, изражава 31 наставник (25,0%), док постоји и значајан број оних (19,4%) који о овој теми немају одређено мишљење.

Табела 15. Став наставника према укључивању ученика са визуелним хендикепом у музичке школе

	Фреквенција	Процент	Валидни проценат
Немам позитиван став према томе, јер музички педагози нису оспособљени за рад са слепом и слабовидом децом	31	25,0	25,0
Да, али да одељења имају мањи број ученика	53	42,7	42,7
Да, али да обим градива буде мањи	16	12,9	12,9
Немам одређено мишљење	24	19,4	19,4
Тотал	124	100,0	100,0



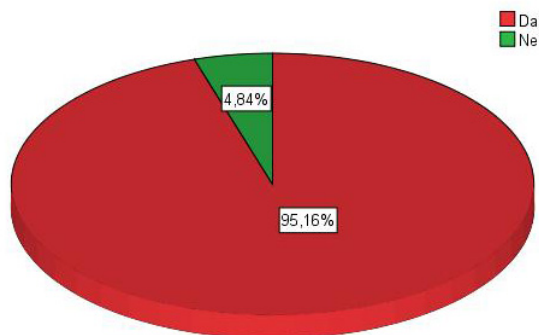
Графикон 15. Став наставника према укључивању ученика са визуелним хендикепом у музичке школе

16. *Ако се слеп или слабовид ученик/ца налази у Вашој школи, да ли сматрате да би подршка тифлопедагога била од помоћи?*

Већина музичких педагога (95,2%) изражава мишљење да би им подршка стручњака била од велике помоћи. Присуство тифлопедагога допринело би бољој комуникацији и убрзало одређене активности, као што је почетно музичко описмењавање на Брајевом писму. Мали број испитаника (4,8%) сматра да им помоћ стручњака не би била потребна.

Табела 16. Мишљење музичких педагога о сарадњи са тифлопедагогом

	Фреквенција	Процент	Валидни проценат
Да	118	95,2	95,2
Не	6	4,8	4,8
Тотал	124	100,0	100,0



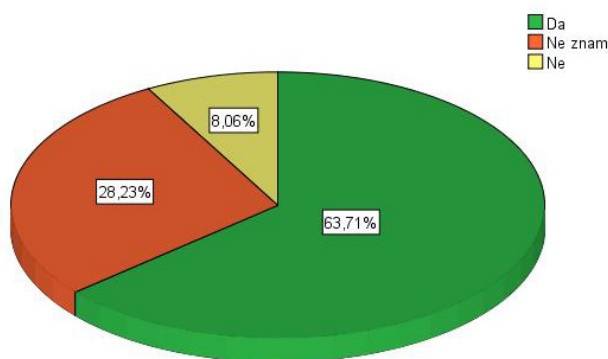
Графикон 16. Мишљење музичких педагога о сарадњи са тифлопедагогом

17. Да ли би за Вас рад са слепим или слабовидим учеником била одређена врста изазова?

Иако нису додатно едуковани, или не поседују довољно знања из области специјалне едукације и инклузивног образовања, за већину испитаника (63,7%) рад са слепим или слабовидим учеником представљао би одређену врсту изазова, са тежњом да га успешно савладају. За десет испитаника (8,1%) рад са слепом или слабовидом децом не би представљао посебан изазов, док нешто више од четвртине испитаника (28,2%) одговара *не знам*.

Табела 17. Став наставника према раду са слепим или слабовидим ученицима као изазову

	Фреквенција	Процент	Валидни проценат
Да	79	63,7	63,7
Не	10	8,1	8,1
Не знам	35	28,2	28,2
Тотал	124	100,0	100,0



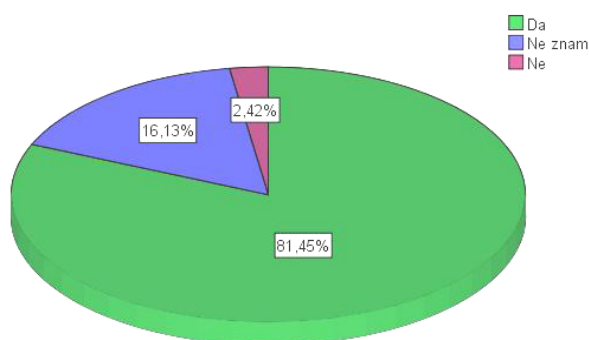
Графикон 17. Став наставника према раду са слепим или слабовидим ученицима као изазову

18. Да ли бисте желели да се додатно едукујете (путем семинара, организованих радионица, стручне литературе), уколико бисте се нашли у ситуацији да предајете ученику са визуелним оштећењем?

Уколико би се нашли у ситуацији да предају слепом или слабовидом ученику, велика већина анкетираних наставника (81,5%) била би спремна да се додатно едукује ради постизања што бољих резултата. Сваки шести испитаник (16,1%) одговара да не зна да ли би желео да се додатно едукује, док незнатан број (2,4%) не жели да стиче нова знања.

Табела 18. Став наставника према додатној едукацији

	Фреквенција	Процент	Валидни проценат
Да	101	81,5	81,5
Не	3	2,4	2,4
Не знам	20	16,1	16,1
Тотал	124	100,0	100,0



Графикон 18. Став наставника према додатној едукацији

19. *Напишите Ваше мишљење, коментар, сугестију, предлог или жеље у вези са професионалним музичким образовањем слепе и слабовиде деце у основним и средњим музичким школама у Црној Гори.*

Чак 67 анкетираних наставника написало је свој коментар или предлог, што говори о високо развијеној свести о проблемима са којима се сусрећу слепи и слабовиди ученици, као и о стању у нашој музичкој педагогији када је у питању професионално музичко школовање деце са визуелним хендикепом. Навешћемо најчешће и најзанимљивије:

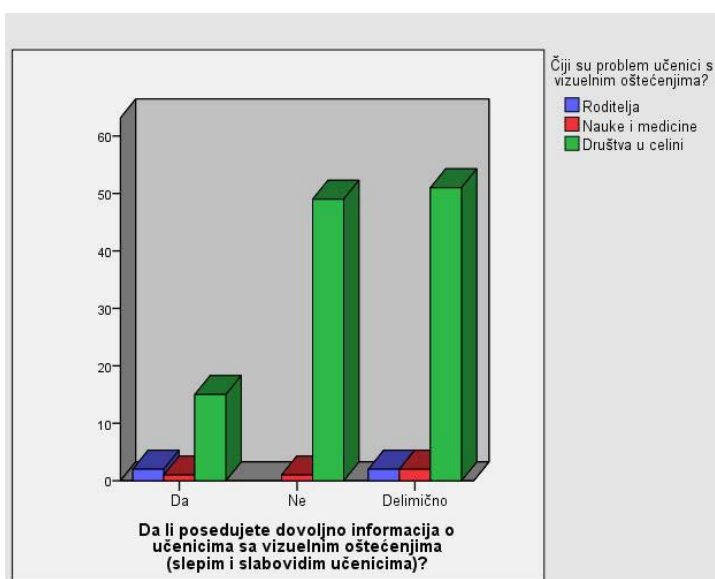
- „Обавезна едукација наставног кадра.“
- „Потребна едукација свих који би били укључени у систем образовања и посебно друштва у целини! Адекватан програм и средства која би омогућила имплементацију овог програма.“
- „Професионално музичко васпитање ове деце је на ниском нивоу, заслужују више пажње и боље услове за свој рад. Треба консултовати све оне који суделују у њиховом процесу развитака.“
- „Не треба се плашити изазова; треба унети иновацију у наставу; такви ученици имају одличан слух и меморију.“
- „Ако слепо или слабовидо дете задовољава критеријуме за упис у нижу или средњу школу, не видим разлог због којег би им се онемогућио овакав вид образовања.“
- „У нашој школи већ постоје два ученика која слабо виде. Мислим да су добро прихваћени и од стране ученика који добро виде и од наставника. Деца нису крива што су тако рођена и сматрам да им треба што више помоћи у раду и у животу, да би се што мање осећали другачијима!“
- „У складу са новим прописима и укључивању деце са посебним потребама у процес наставе потребно је едуковати наставнике како би овој деци могли да пруже адекватан и равноправан положај у школи!“
- „Свакако смањити обим програма предвиђеног за здраву децу; по том (смањеном) програму експериментално радити 1 или 2 године и за то време се може утврдити да ли ова деца могу или не могу пратити уобичајени или смањени програм.“
- „Треба их подржати максимално, јер сматрам да нису уопште мање вредни иако имају тај природни недостатак.“

-
-
- „Треба их третирати као здраву децу и не вршити дискриминацију; на сваком пољу им помоћи, тј. потпуно им ставити до знања да су и они део друштва.“
 - „Слепој и слабовидој деци треба посветити пуну пажњу, дати посебну подршку и шансу да стекну барем приближно образовање као и остала деца, иако то није лако. Из искуства мојих колега знам да рад са овом децом захтева пуно времена, велику концентрацију.“
 - „Мислим да деца која имају проблеме са видом не би ни у чему заостајала за другом 'нормалном' децом уколико би се са њима радило на прави и стручан начин.“
 - „Залажем се за дужну пажњу према слепима и слабовидима и за њихов равноправан третман у свему. Видна мана не сме бити повод или разлог за одсуство пуне слободе и једнакости слабовиде деце са осталима.“
 - „Музичко образовање слепе и слабовиде деце је могуће, ако би целокупно друштво дало свој допринос, а посебно музички педагози и стручњаци. Имали смо слепу колегиницу у школи раније, па зашто не би имали и слепе ученике?“
 - „Реформа актуелног основношколског и средњошколског образовања се спроводи са превише импровизације и сматрам да деца са проблемима заслужују пуну и апсолутну пажњу и уколико се актуелизују реформе и за ову групу ученика, то мора бити урађено до последњег детаља, јер би било крајње неодговорно експериментисати са њима на било који начин.“
 - „Мислим да би рад са децом која имају овакву врсту хендикепа био отежавајући због читања нотног текста, али уз едукацију и помоћ стручних лица сматрам да је потребно да и ова деца буду укључена у систем музичког образовања и да она то заслужују.“
 - „За рад са овом децом потребно је више упућености у овај проблем него што га имамо, стога би нам стручна помоћ била неопходна. Музика је једна – повезује нас на начин за који вид није неопходан!“

Табела 19. Информисаност наставника о ученицима са визуелним оштећењима и чији су проблем ученици с визуелним оштећењима

			Чији су проблем ученици с визуелним оштећењима?			Тотал
			Родитеља	Науке и медицине	Друштва у целини	
Да ли поседујете довољно информација о ученицима са визуелним оштећењима (слепим и слабовидим ученицима)?	Да	Укупно	2	1	15	18
		%	11,1%	5,6%	83,3%	100,0%
	Не	Укупно	0	1	49	50
		%	0,0%	2,0%	98,0%	100,0%
	Делимично	Укупно	2	2	51	55
		%	3,6%	3,6%	92,7%	100,0%
Тотал		Укупно	4	4	115	123
		%	3,3%	3,3%	93,5%	100,0%

$$\chi^2=5,94, df=4, p=0,204$$



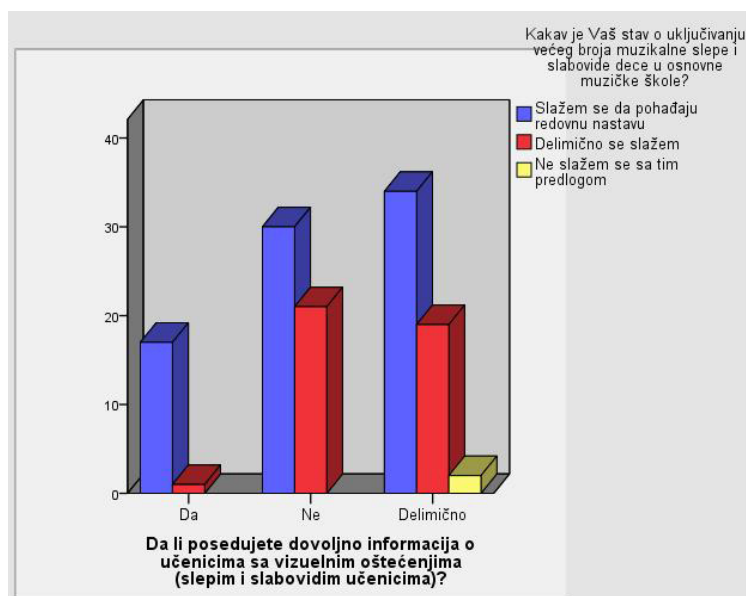
Графикон 19.
Информисаност наставника о ученицима са визуелним оштећењима и чији су проблем ученици с визуелним оштећењима

По питању става о томе чији су проблем ученици с визуелним оштећењима не постоји статистички значајна разлика између оних наставника који нису информисани, оних који су делимично информисани и оних који су потпуно информисани о ученицима са визуелним оштећењима ($\chi^2=5,94, df=4, p=0,204$). Статистичка значајност је изнад 0,05 статистичке значајности. Дакле, наставници имају сличан став о томе ко највише треба да се бави ученицима са визуелним оштећењима без обзира на степен сопствене информисаности. У преко 80% случајева све категорије наставника које се пореде сматрају да је то друштво у целини.

Табела 20. Информисаност наставника о ученицима са визуелним оштећењима и став о укључивању већег броја музикалне слепе и слабовиде деце у основне музичке школе

			Какав је Ваш став о укључивању већег броја музикалне слепе и слабовиде деце у основне музичке школе?			Тотал
			Слажем се да похађају редовну наставу	Делимично се слажем	Не слажем се са тим предлогом	
Да ли поседујете довољно информација о ученицима са визуелним оштећењима (слепим и слабо-видим ученицима)?	Да	Укупно	17	1	0	18
		%	94,4%	5,6%	0,0%	100,0%
	Не	Укупно	30	21	0	51
		%	58,8%	41,2%	0,0%	100,0%
	Делимично	Укупно	34	19	2	55
		%	61,8%	34,5%	3,6%	100,0%
Тотал		Укупно	81	41	2	124
		%	65,3%	33,1%	1,6%	100,0%

$\chi^2=10,45$, $df=4$, $p=0,033$



Графикон 20.
Информисаност наставника о ученицима са визуелним оштећењима и став о укључивању већег броја музикалне слепе и слабовиде деце у основне музичке школе

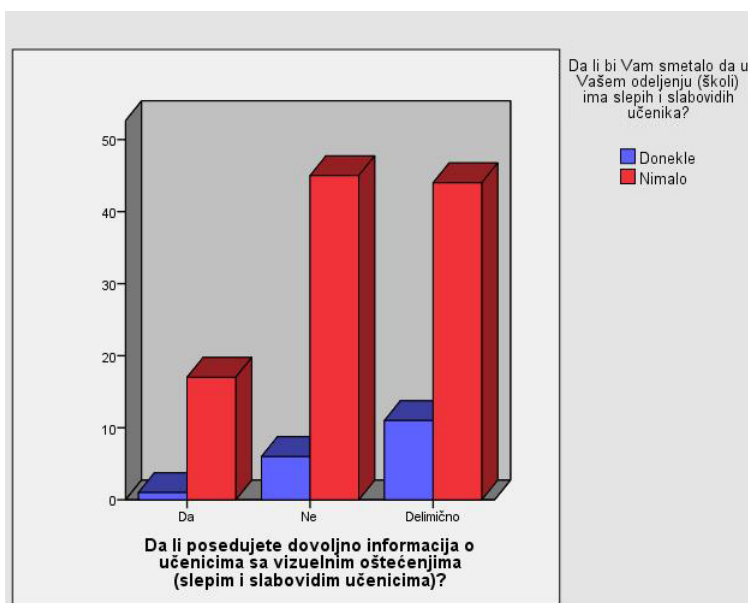
Постоји статистички значајна разлика између оних наставника који нису информисани, оних који су делимично информисани и оних који су потпуно информисани о ученицима са визуелним оштећењима по питању става о укључивању већег броја музикалне слепе и слабовиде деце у основне музичке школе ($\chi^2=10,45$, $df=4$, $p=0,033$). Сви наставници се у најчешћем броју случајева слажу с тим да би ови ученици требало да похађају редовну наставу. Међутим, међу наставницима који су информиса-

ни скоро да нема оних који имају другачији став (осим једног наставника), док међу наставницима који су делимично информисани или уопште нису информисани има преко 30% наставника који се делимично слажу са ставом да би ученике са визуелним оштећењима требало укључити у музичке основне школе. Дакле, информисаност наставника води позитивнијем ставу по питању укључивања слепе и слабовиде деце у основне музичке школе.

Табела 21. Информисаност наставника о ученицима са визуелним оштећењима и однос наставника према присуству слепог или слабовидог ученика у редовном одељењу

			Да ли би Вам сметало да у Вашем одељењу (школи) има слепих и слабовидих ученика?		Тотал
			Донекле	Нимало	
Да ли поседујете довољно информација о ученицима са визуелним оштећењима (слепим и слабовидим ученицима)?	Да	Укупно	1	17	18
		%	5,6%	94,4%	100,0%
	Не	Укупно	6	45	51
		%	11,8%	88,2%	100,0%
	Делимично	Укупно	11	44	55
		%	20,0%	80,0%	100,0%
Тотал		Укупно	18	106	124
		%	14,5%	85,5%	100,0%

$$\chi^2=2,80, df=2, p=0,246$$



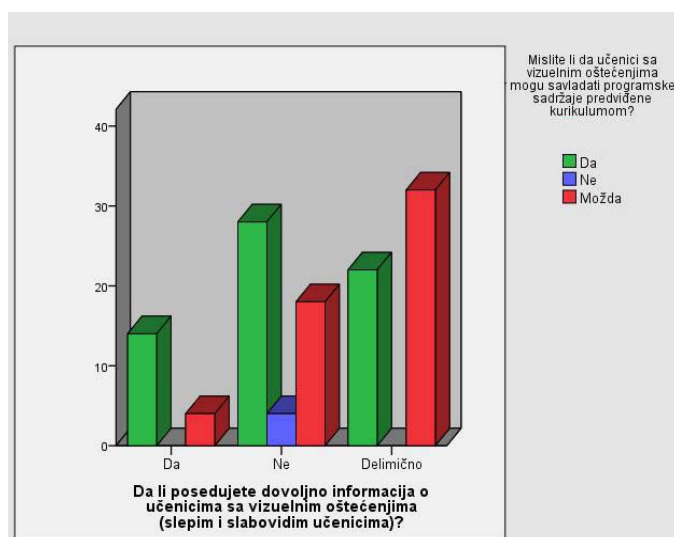
Графикон 21. Информисаност наставника о ученицима са визуелним оштећењима и однос наставника према присуству слепог или слабовидог ученика у редовном одељењу

Не постоји статистички значајна разлика између оних наставника који нису информисани, оних који су делимично информисани и оних који су потпуно информисани о ученицима са визуелним оштећењима по питању односа наставника према присуству слепог или слабовидог ученика у редовном одељењу ($\chi^2=2,80$, $df=2$, $p=0,246$). Статистичка значајност је изнад 0,05 статистичке значајности. Дакле, наставници имају сличан став о томе да ли би им сметало присуство слепих/слабовидих ученика у одељењу без обзира на претходну информисаност о ученицима са визуелним оштећењима. У преко 80% случајева све категорије наставника које се пореде сматрају да им то уопште не би сметало.

Табела 22. Информисаност наставника о ученицима са визуелним оштећењима и мишљење наставника о могућностима ученика са визуелним хендикепом да савладају градиво предвиђено програмом

			Мислите ли да ученици са визуелним оштећењима могу савладати програмске садржаје предвиђене курикулумом?			Тотал
			Да	Не	Можда	
Да ли поседујете довољно информација о ученицима са визуелним оштећењима (слепим и слабовидим ученицима)?	Да	Укупно	14	0	4	18
		%	77,8%	0,0%	22,2%	100,0%
	Не	Укупно	28	4	18	50
		%	56,0%	8,0%	36,0%	100,0%
	Делимично	Укупно	22	0	32	54
		%	40,7%	0,0%	59,3%	100,0%
Тотал		Укупно	64	4	54	122
		%	52,5%	3,3%	44,3%	100,0%

$\chi^2=14,98$, $df=4$, $p=0,005$



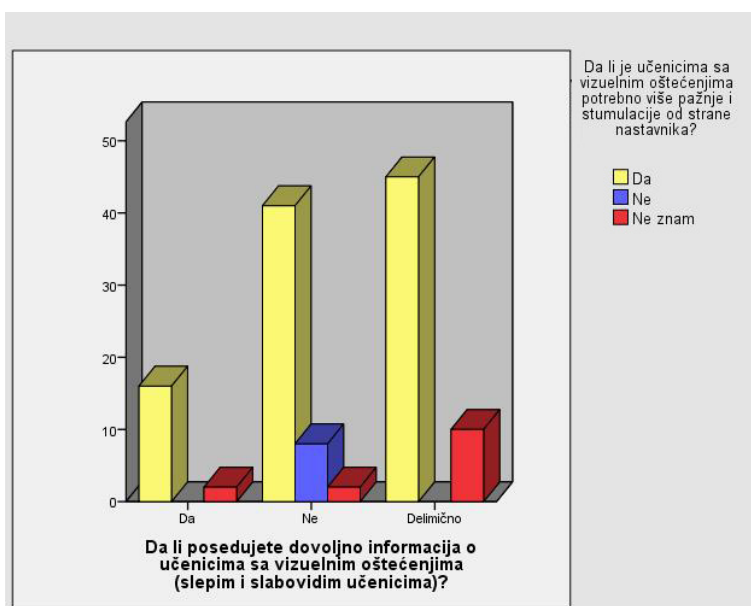
Графикон 22.
Информисаност наставника о ученицима са визуелним оштећењима и мишљење наставника о могућностима ученика са визуелним хендикепом да савладају градиво предвиђено програмом

Постоји статистички значајна разлика између оних наставника који нису информисани, оних који су делимично информисани и оних који су потпуно информисани о ученицима са визуелним оштећењима по питању мишљења наставника о могућностима ученика са визуелним хендикепом да савладају градиво предвиђено програмом ($\chi^2=14,98$, $df=4$, $p=0,005$). Они наставници који имају довољно информација у већем проценту од осталих (77,8%) сматрају да ученици са визуелним оштећењима могу савладати програмске садржаје предвиђене курикулумом.

Табела 23. Информисаност наставника о ученицима са визуелним оштећењима и мишљење наставника о повећаној пажњи и стимулацији потребној ученицима са визуелним хендикепом

			Да ли је ученицима са визуелним оштећењима потребно више пажње и стимулације од стране наставника?			Тотал
			Да	Не	Не знам	
Да ли поседујете довољно информација о ученицима са визуелним оштећењима (слепим и слабовидим ученицима)?	Да	Укупно	16	0	2	18
		%	88,9%	0,0%	11,1%	100,0%
	Не	Укупно	41	8	2	51
		%	80,4%	15,7%	3,9%	100,0%
	Делимично	Укупно	45	0	10	55
		%	81,8%	0,0%	18,2%	100,0%
Тотал		Укупно	102	8	14	124
		%	82,3%	6,5%	11,3%	100,0%

$\chi^2=16,33$, $df=4$, $p=0,003$



Графикон 23. Информисаност наставника о ученицима са визуелним оштећењима и мишљење наставника о повећаној пажњи и стимулацији потребној ученицима са визуелним хендикепом

Постоји статистички значајна разлика између оних наставника који нису информисани, оних који су делимично информисани и оних који су потпуно информисани о ученицима са визуелним оштећењима по питању мишљења наставника о повећаној пажњи и стимулацији потребној ученицима са визуелним хендикепом ($\chi^2=16,33$, $df=4$, $p=0,003$). Они наставници који имају довољно информација у већем проценту од осталих (88,9%) сматрају да је ученицима са визуелним оштећењима потребно више пажње и стимулације од стране наставника.

5.3. ЗАКЉУЧАК

Резултати овог истраживања **оповргавају главну хипотезу** да музички педагози нису довољно упознати са процесом инклузије и да је не подржавају на прави начин. Са задовољством се може констатовати да чак 81 од укупно 124 испитаника има позитиван став према укључивању већег броја музикалне слепе и слабовиде деце у основне музичке школе (питање бр. 4). Великој већини испитаника (106) нимало не би сметало присуство слепог или слабовидог ученика у одељењу (питање бр. 7). Такође, више од половине анкетираних (64) сматра да ученици са визуелним хендикепом могу савладати све садржаје предвиђене наставним програмом. Испитаници у већини случајева (72) препознају значај који заједничко школовање са вршњацима има за постизање боље социјализације слепих и слабовидих ученика.

Истраживање је **потврдило потхипотезу** да музички педагози сматрају да нису довољно стручно оспособљени за рад са децом са визуелним хендикепом. Поред тога што се већина испитаника изјашњава да не поседује довољно информација о ученицима са визуелним хендикепом, чак 92 испитаника сматра да нису довољно стручно оспособљени за рад са слепом и слабовидом децом. Међутим, велика већина наставника била би спремна да се додатно едукује, када би се нашли у ситуацији да предају ученику са визуелним хендикепом.

Истраживање је такође потврдило потхипотезу да у музичким школама нису обезбеђени услови за успешно спровођење инклузије када су у питању слепи и слабовиди ученици. Чак и у школама које имају искуство са слепим и слабовидим ученицима учионице нису опремљене тифлопедагошким помагалима, док су школске зграде у потпуности неприлагођене. Професионално музичко школовање додатно оптерећује

слаба доступност литературе на Брајевом писму, због чега су ученици приморани да потребну литературу набављају у непосредном окружењу и иностранству.

Резултати истраживања су показали и какав је утицај информисаности, односно неинформисаности музичких педагога, на укљученост ученика са оштећењем вида у редовни наставни процес у основној музичкој школи. Без обзира на претходну информисаност о ученицима са визуелним оштећењима, наставници имају сличан став о томе ко највише треба да се бави овим ученицима. У преко 80% случајева све категорије наставника које се пореде сматрају да је то друштво у целини.

Такође, наставници имају сличан став о томе да ли би им сметало присуство слепих или слабовидних ученика у одељењу без обзира на претходну информисаност о ученицима са визуелним оштећењима: у преко 80% случајева све категорије наставника које се пореде сматрају да им то уопште не би сметало. Резултати истраживања су показали да они наставници који имају довољно информација у већем проценту од осталих (77,8%) сматрају да ученици са визуелним оштећењима могу савладати програмске садржаје предвиђене курикулумом, као и да је ученицима са визуелним оштећењима потребно више пажње и стимулације од стране наставника (88,9%)

Они наставници који имају довољно информација у највећем броју случајева (83,3%), као и они коју су делимично информисани (41,8%), слажу се са укључивањем музикалне слепе и слабовиде деце у основне музичке школе, али под условом да одељења имају мањи број ученика. Може се извући општи закључак да потпуна или делимична информисаност музичких педагога повлачи и позитивнији став у вези са укључивањем слепе и слабовиде деце у музичке школе.

Локална заједница још не препознаје значај који професионално музичко образовање може имати у животу слепог или слабовидог детета, као ни корист коју цело друштво добија подстицањем инклузивног образовања у музичким школама. Подршка музичким педагозима неопходан је и важан сегмент на дугом и тешком путу процеса какав је инклузивно образовање у музичким школама.

Резултати добијени овим истраживањем показују, између осталог, да и у музичкој школи треба тежити циљевима које је поставио савремени реформисани школски систем и процес инклузије. Све снаге морају бити усмерене ка стварању услова у којима се задовољавају специфичне потребе слепих и слабовидних ученика. Да би се то успешно остварило, потребно је да музички педагози овладају специфичним знањима и модерним технологијама, као и да осмисле начине преноса потребних информација

и знања. Музички педагози суочавају се са изазовима као што су балансирање између поштовања индивидуалности и тежњи ка универзалности, као и усклађивање обима потребних знања са различитим нивоима индивидуалних способности.

За разлику од процеса интеграције, где је дете морало да се прилагоди школи, процес инклузије подразумева обавезу школе да се прилагоди детету, узимајући у обзир његове могућности и потребе. Стручњаци који се баве образовањем деце са посебним потребама испољавају највећи оптимизам када су у питању деца са визуелним сметњама. Један од разлога је тај што „досадашња истраживања когнитивних способности показују да међу слијепима и слабовидима има релативно велики проценат интелектуално натпросјечних и даровитих, нешто мањи проценат просјечних, и константан проценат граничних и ратардираних. Данас је прихваћено мишљење да сама сљепоћа битно не утиче на интелигенцију слијепих“ (Zovko, 1996, 53).

Веома важну улогу у процесу инклузије имају и родитељи ученика са посебним образовним потребама. Родитељи треба да буду партнери школе и да активно учествују у планирању и праћењу музичког развоја свог детета. Партнерски однос је посебно значајан у ситуацијама када родитељи имају нереалну представу о способностима свог детета и на томе заснивају своја очекивања, као и у ситуацијама када не препознају музичке способности свог детета.

5.4. КОМПЕТЕНЦИЈЕ МУЗИЧКИХ ПЕДАГОГА У РАДУ СА СЛЕПИМ И СЛАБОВИДИМ УЧЕНИЦИМА

Термин *компетенција* све чешће се употребљава као централни конструкт и продукт образовања и стручног усавршавања. Постоји тенденција да се употребљава као синоним термина способност, писменост или квалификованост.

У друштвеним наукама постоје многе међусобно различите дефиниције компетенције, међу којима се највише цитирају оне које негују приступ оријентисан на захтеве или функционални приступ. Овом приступу припада и дефиниција да се компетенција одређује као „способност да се успешно одговори на сложене, комплексне захтеве у одређеном контексту кроз мобилизацију психосоцијалних предумова, укључујући и когнитивне и некогнитивне аспекте“ (Rychen & Salganik, 2003, 43). Другим речима, компетенције се виде као унутрашње менталне структуре, као диспозиције или ресурси „уклопљени“ у индивидуу, оне су средство којима особа

одговара на захтеве који се постављају пред њу. Поред интелектуалних способности, ова дефиниција укључује и мобилизацију специфичних знања, домен специфичних стратегија, социјалних и бихевиоралних компоненти, као што су мотивационе тенденције, рутине, вољни контролни систем, личне вредносне оријентације и социјално понашање, а сви они чине један комплексан систем. Имати компетенцију (бити компетентан) не значи само да неко има одговарајуће ресурсе, већ и да је способен да их на одговарајући начин мобилише и њима се служи у одговарајућем тренутку, у сложеној и захтевној ситуацији.

Укључивањем већег броја слепе и слабовиде деце у основне музичке школе улога музичког педагога се веома усложњава, тако да он мора развити одговарајуће компетенције како би могао да одговори комплексним захтевима које пред њега ставља рад са слепом и слабовидом децом.

За ученике оштећеног вида важно је да настава буде организована тако да одговара перципирању и усвајању знања у условима које намеће оштећење или недостатак вида, као и да музички педагог буде у потпуности оспособљен за реализацију такве наставе, односно да познаје развојне специфичности и образовне могућности слепе и слабовиде деце. Чињеница да музикални слепи и слабовиди ученици, уколико немају друге сметње, могу успешно пратити и савладати програме намењене осталој деци, под условом да се методе наставе, облици рада и наставна средства прилагоде њиховим потребама, говори у прилог оправданости њиховог већег укључивања у основне музичке школе, али и потреби организовања специфичних облика подршке.¹⁵³

Кроз искуство стечено у практичном раду са слепом и слабовидом децом учињено је да музички педагог, поред општих наставничких способности, мора располагати и посебним способностима како би могао успешно реализовати наставу са ученицима оштећеног вида. Тако смо дефинисали следеће компетенције музичког педагога:

- Способност да прилагоди наставни програм и да, као члан стручног тима, учествује у изради индивидуалних развојно-образовних програма за ученике оштећеног вида.

¹⁵³ Присуство слепог ученика у одељењу може довести до изненадних непредвиђених ситуација, као што је потреба да се детету посвети више времена и да се задржи на нечему што је осталим ученицима савршено јасно. Задовољење њихових потреба, које су далеко сложеније него код осталих ученика, час може одвести у другом правцу. За активно учешће у управљању таквим ситуацијама и решавању могућих конфликта педагог мора да буде у стању да: анализира спорна питања и интересе свих ученика у одељењу; анализира порекло конфликта и прихвати различита становишта; идентификује подручја слагања и неслагања; направи приоритете међу потребама и циљевима; доноси одлуке о томе шта је битније у неком тренутку.

-
-
- Способност да прати, оцењује, документује и извештава о способностима, потребама и напретку ученика са визуелним сметњама, односно способност да препозна и прецизно региструје све знаке њиховог напредовања, како на музичком, тако и на социјалном и емоционалном подручју, што је важно не само за дете већ и за све који раде са слепим или слабовидим дететом.
 - Познаје и уме да примењује савремена визуелна, тактилна и аудитивна средства у раду са слепим и слабовидим ученицима.
 - Познаје карактеристике и способан је да користи савремену информационо-комуникативну технологију, конструисану и прилагођену перцептивним могућностима слепих и слабовидих.
 - Способност креирања специфичних дидактички функционалних ситуација ефикасног учења.
 - Познаје Брајево писмо – симболе за музичку нотацију, и способан је да га користи.
 - Познаје суштину и значај рехабилитационих програма које реализује тифлолог, и поседује способност активног учествовања у њима (оријентација у простору, оспособљавање за самопомоћ, и слично).

У различитим декларацијама и законским одредницама садржана су права ученика са визуелним сметњама. Међународни и домаћи документи основни су извори и ослонци на којима почива реформа образовања. Истраживања, међутим, показују да на нашим просторима још постоје бројне препреке за стварање савременог образовног система, а једна од њих је недовољно познавање садржаја тих важних докумената.

Из проучавања педагошке литературе која се бави компетенцијама наставника, њиховом емпатијом и инклузивним образовањем (Radovanović, 1993; Vjekić, 1999; Vjekić и Zlatić, 2006; Suzić, 2000; Sladoje-Bošnjak, 2012; Grbović и Jablan, 2008; Maksimović и Golubović, 2008), консултовања Нацрта стандарда за наставнике,¹⁵⁴ те стављања у фокус стварања услова који би омогућили да што већи број слепих и слабовидих ученика стекне музичко образовање у основним музичким школама, изводи

¹⁵⁴ У току 2011. године Министарство просвјете Републике Црне Горе донело је *Нацрт Стандарда за наставнике*, али ова законска одредба још није добила свој коначни облик.

се закључак да је потребно да музички педагози имају и следеће компетенције из области инклузивног образовања:

- Разумевање националног оквира, односно стратешких циљева и токова образовања слепих и слабовидих ученика.
- Способност и спремност да учествује у развоју и унапређивању система инклузивног образовања, тако што ће пратити рад релевантних тела задужених за реализацију инклузије и по потреби се укључивати у тај рад.
- Способност и спремност за анимирање локалне заједнице на промовисању права и специфичних потреба лица оштећеног вида.
- Способност да у локалној заједници препозна снаге за подршку инклузији (Савез слепих и слабовидих, организације у владином и невладином сектору), и да са њима оствари пуну сарадњу.
- Способност да са родитељима следе и слабовиде деце комуницира на продуктиван начин о свим питањима важним за школски живот њихове деце.
- Свест и одговорност за допринос позитивној атмосфери за музичко образовање особа са визуелним сметњама кроз сензибилизацију колектива за проблеме деце са оштећењима вида и подстицање позитивних односа између запослених, ученика, њихових родитеља и деце са визуелним сметњама.
- Способност да ради у групи на решавању проблема ученика са визуелним сметњама, односно спремност за сарадњу са колегама из школе, укључујући и стручњаке из других области и професија (педагошко-психолошка служба, офталмолог, специјални едукатор и рехабилитатор-тифолог, и други).
- Способност и спремност на сарадњу са релевантним актерима изван музичке школе: специјалним школама за следе и слабовиде, Факултетом за специјалну едукацију и рехабилитацију, сервисним службама и слично.
- Способност да ради на пројекту у области инклузивног образовања ученика оштећеног вида.
- Способност да ради на припреми деце опште популације за заједничке активности са децом оштећеног вида.
- Способност и спремност да ради на организовању ваннаставних активности у којима равноправно са осталим ученицима учествују и ученици са визуелним сметњама.

Педагошки позив је сложена и захтевна професија и ангажује читаву личност наставника. За мотивацију ученика са визуелним сметњама у процесу стицања професионалног музичког образовања од огромног је значаја личност музичког педагога. Он треба да поседује следеће особине: љубазност, пријатељско расположење, веселост, пажљивост, спремност да помогне, правичност, смисао за хумор, отвореност мишљења, разумевање за дечје проблеме, заинтересованост за ученика, топлину. Такође је потребна толеранција, заинтересованост за проблеме која се испољава у постављању питања, стрпљивост при контакту, препознавање ученикових осећања, саветовање у емоционално засићеним ситуацијама. Све набројане особине могуће је препознати као емпатичност или емпатију, коју Морган одређује као „способност да се заузме туђе становиште, препознавање осећања друге особе и пре но што је у стању она сама то да учини..., а то укључује и способност саопштавања сазнања о емоционалним променама садржајем онога што се каже и квалитетом гласа којим је то речено“ (Вјекіћ, 1999, 45).

Оно што се од сваког педагога, па и музичког, очекује јесте да његов однос према детету буде лишен сентименталности, али да истовремено буде коректан и стрпљив. Посебно је важно да педагог исказује прихватање детета са посебним потребама. Под овим ставом подразумева се, с једне стране, однос који је позитиван, али не и претерано емоционално обојен, а с друге стране, однос који је толерантан и пун разумевања. Прихватање укључује и став којим се исказује спремност за сарадњу када дете испољи знакове да је спремно да је прихвати, као и однос педагога према детету којим му даје до знања да уважава његове особености и цени га као личност (Hrnjica, 1997).

Једна од карактеристика наставника од које зависи његова успешност јесте његова самооствареност (самоактуелизација), која, по својој суштини, подразумева аутентичност у понашању и доживљају. Појам самоостварености један је од основних појмова хуманистичке психологије, коју је утемељио Абрахам Х. Маслоу. По њему, самоостварену особу одликују: успешније опажање стварности и лагоднији однос са њом, прихватање себе, других и природе, спонтаност, једноставност, природност, усредсређеност на проблеме, аутономија, стална активност, јака воља, дубљи и чвршћи однос са другима, пријатељски смисао за хумор, стваралаштво и друго (Вјекіћ, 1999).

По многим ауторима, педагог отежано подстиче развој оних особина које и сам не поседује, односно добро ментално здравље исказано кроз виши степен самоактуелизације је стимулативно и подстиче развој ученика. Резултати различитих истраживања показују да степен самоактуелизације педагога, као ни степен емпатије, нису на задовољавајућем нивоу и потребно их је модификовати и развијати.¹⁵⁵

Имајући у виду специфичне потребе слепих и слабовидних ученика, намеће се питање колико су наставници у музичким школама објективно оспособљени да се адекватно и квалитетно реализују у домену рада са децом оштећеног вида. Резултати спроведене анкете говоре да сами наставници процењују да њихова припрема у току студија није адекватна за рад са ученицима са визуелним сметњама и да им недостају многа знања када је у питању рад са децом са посебним потребама, у конкретном случају, са слепом и слабовидом децом.

Потребно је овде указати на то да студенти музичких академија и факултета музичке уметности, од којих се већина касније определи за педагошки рад, у току студирања не добијају никакву могућност за стицање професионалне припреме за рад са децом са посебним потребама. Треба, међутим, истаћи да се професионални развој не завршава стицањем дипломе, већ се наставља и касније, кроз различите облике дошколовавања и додатне едукације у периоду професионалног ангажовања. Постоји право богатство и разноврсност у погледу форми стручног усавршавања, па тако и потреба планирања и реализовања различитих програма и активности које ће помоћи музичким педагозима да стекну нова знања и вештине и јачају компетенцију која ће допринети што успешнијем раду са слепим и слабовидим ученицима.

Постоје различите форме стручног усавршавања наставника, а у нашој пракси најподесније је реализовати следеће облике:

- Предавања, где је важно да је предавач стручњак из области едукације и рехабилитације ученика оштећеног вида. Пракса показује да је позитивна

¹⁵⁵ Испитујући 50 наставника средњих школа и 50 административних радника, Радовановић је утврдио да не постоје значајне разлике у укупном емпатијском потенцијалу наставника и административних радника. У емпатијској реактивности наставника преовладавају афективни елементи наспрам веће когнитивно-афективне уравнотежености службеника. Утврђено је такође да наставници осећања испољавају егоцентрично и нереалистично, као и да наставнике одликује крутост, неспонтаност и рањивост, наспрам претељске настројености службеника и њихове лагодности у изражавању (Radovanović, 1993). Истраживања која је спровела Бјекић показују да постоји значајна позитивна повећаност афективне компоненте наставничке емпатијности са афективним и мотивационим показатељима успешности ученика (Вјекић, 1999). Резултати истраживања које су спровеле Драгана Бјекић и Лидија Златић потврђују да емпатијски став наставника и ниво емпатијске реактивности нису на задовољавајућем нивоу (Вјекић и Zlatić, 2006).

страна предавања у непосредном контакту између предавача и оних који учествују, јер постоји простор за разговор и дискусију.

- Семинари су чест облик усавршавања наставника, а потребно је да буду тематски усмерени. Добро организовани семинари подразумевају припрему водитеља, али и обавезу учесника да се стручно припреме, како би се успоставиле ситуације размене искуства и довољног познавања проблематике о којој се говори. За реализацију семинара се могу ангажовати професори Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, али и наставници практичари, односно тифлолози.
- Курсеви су најзаступљенији облик стручног усавршавања. Ментори и водитељи курсева су обично стручно обучени да пренесу знање и вештине онима који су њихови полазници. Курсеви имају различита временска трајања, од једне године, једног семестра, летњег или зимског распуста, до краткотрајних курсева од једног дана. У оквиру оваквог облика усавршавања музички педагози могу овладати различитим компетенцијама, на пример могу се обучити за усвајање и примену савремене музичке нотације на Брајевом писму.
- Стручне консултације такође могу омогућити музичким педагозима да усавршавају и унапређују свој рад са слепим и слабовидим ученицима. Оне могу бити реализоване на различитим нивоима, у музичкој школи, где наставник ради, или у специјалним школама за слепе и слабовиде. У оба случаја наставник може да обави стручне консултације са тифлологом у циљу разјашњавања, продубљивања или заједничког решавања појединих питања.
- Радионице, које представљају организовану ситуацију учења кроз доживљавање и интегрисање доживљаја на различитим инстанцама личности. За развој компетенција за рад са децом оштећеног вида најпогодније су едукативно-когнитивне радионице, јер подразумевају активно и искуствено учење, кооперативне активности учења кроз интеракцију у зони наредног развоја, значајну улогу учења по моделу који је предуслов могућности децентрације потребне у наставном раду, комбинују конвергентно и дивергентно мишљење и активирају спремност за решавање проблема, које је предуслов креативнијег приступа интеракцији наставника са ученицима.

Концепт подршке, према Јаблан и Ханак (2007), треба да буде врло широк и у средишту образовног процеса. Коначни циљ је пружање помоћи како музичком педагогу, тако и деци са оштећењима вида која похађају наставу у музичкој школи. Подршка наставнику обухвата различите елементе који се могу сврстати у два нивоа:

1. „оспособљавање – како да повећамо професионално знање и вештине музичког педагога;
2. организација подршке – како да побољшамо рад у разреду“ (Јаблан и Ханак, 2007, 779).

Једна од основних баријера ка потпуном укључивању деце са оштећењима вида у школе за основно музичко васпитање јесте недовољна развијеност компетенција музичких педагога. Концепт професионалног оспособљавања музичких педагога морао би у перспективи претрпети одређене измене, односно допуне. У даљим напорима и тражењу решења за теоријско и практично оспособљавање музичких педагога за рад са децом са визуелним сметњама треба да доминира тежња за стварањем таквих модела професионалног оспособљавања и усавршавања који ће у потпуности омогућити усвајање неопходних и прецизно дефинисаних функционалних знања, вештина и способности.

5.5. ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ

Инклузивно образовање је једна од најактуелнијих тема везаних за концепт савременог образовања. У Црној Гори термин инклузија је ушао у ширу употребу пре десетак година, да би у последњих пар година постао један од најчешће употребљаваних термина везаних за промене у образовању. Министарство просвјете Републике Црне Горе почело је са реализацијом програма „Инклузивно образовање“ у школској 2003/04. години у сарадњи са УНИЦЕФ-ом и Педагошким центром. У пројекат је тада била укључена 21 школа и 81 дете са сметњама у развоју. Пројекат инклузије у Црној Гори је веома комплексан и захтеван. Приликом његове реализације треба имати у виду отежавајуће специфичности средине, као што су затвореност и ригидност када су у питању деца са функционалним и развојним сметњама. Закон о васпитању и образовању дјете са посебним потребама је први пут у Црној Гори ступио на снагу 2004. године. Објављен је у „Службеном листу“ РЦГ, број 80/04, од 29. децембра 2004. године, и представља битан предуслов за реализацију пројекта инклузије.

Инклузија се повезује и са процесима демократизације у друштву и образовању, па се може говорити и о друштвеној инклузији у ширем смислу и о образовној инклузији, која подразумева укључивање у образовање ученика из маргинализованих група.

„Инклузивно образовање је покрет који кроз холистички приступ у васпитно-образовном систему подразумева уважавање индивидуалних разлика сваког појединца“ (Дамјановић, 2006, 98). Кључна идеја и усмерење покрета на афирмацију, заступање и реализацију права на образовање за све формулисана је још 1948. године у Универзалној декларацији о људским правима, а затим и 1989. године у Конвенцији о правима детета. Сва права из Конвенције односе се на сву децу. Деци ометеној у развоју посебно су намењени следећи чланови:

- Члан 2, који забрањује дискриминацију детета по било ком основу, укључујући дискриминацију која произлази из било ког облика онеспособљености;
- Члан 9, који се односи на право детета да живи са родитељима и које се може оспорити само онда када је одвајање од родитеља у најбољем интересу детета;
- Члан 23, у коме је истакнуто да се физички или ментално онеспособљеном детету признаје право на пун и квалитетан живот, у условима који обезбеђују достојанство, унапређују самопоуздање и олакшавају његово активно учешће у заједници.

Овај оквир касније се разрађује у различитим документима Уједињених нација и низу других међународних докумената. У њима су одређене стратешке смернице и стандардна правила изједначавања положаја маргинализованих, угрожених и из образовања искључених група, посебно у погледу изједначавања права на редовно образовање. Интеграција деце у васпитно-образовни процес као идеја и покрет добија интернационалне размере доношењем Светске декларације о образовању за све 1990. године. Важни су и следећи обавезујући документи: Јомтиен декларација о образовању за све 1990. године, као и Стандардна правила Уједињених народа 1994. године. Од посебног је значаја Саламанка документ (донесен у Шпанији 1994, а организован од стране УНЕСКО-а), који садржи стандардне прописе УН о изједначавању шанси за лица са ометеностима. Издвојићемо, као посебно важне, следеће препоруке:

-
- Свако дете има право на образовање.
 - Свако дете има јединствене интересе, способности и потребе за учењем.
 - Систем образовања, наставни планови и програми и наставни садржаји треба да одговарају ученичким посебностима.
 - Особама са посебним образовним потребама треба бити омогућено школовање у месту живљења и то у редовним школама са прилагођеним наставним методама и садржајима који одговарају њиховим сазнајним потребама.
 - Родитељи имају право да буду консултовани и право да буду партнери у доношењу одлука важних за развој и образовање детета.
 - Упућивање детета у специјалне школе мора бити изузетак који се примењује само онда када је то у најбољем интересу детета.
 - Дечји развој треба подстицати откривањем очуваних потенцијала детета (Medojević, 1997).

Циљ инклузије је укључивање особа које имају тешкоће у развоју у све сфере друштвеног живота и рада, и то тако да оне, у складу са својим могућностима, задовоље сопствене потребе. Инклузија подразумева уважавање различитости и представља добробит за све ученике: и оне са посебним образовним потребама и за децу већинских група.

Инклузивни приступ у образовању захтева максимално индивидуализовано прилагођавање образовних програма за све ученике, поштујући индивидуалне различитости и потребе. Уједињене нације су децембра 1993. године донеле документ „Стандардна правила за изједначавање могућности за особе са инвалидитетом“, који уважава принцип социјалног модела. Социјални модел као основни проблем наглашава однос друштва према особама са тешкоћама у развоју. Овај модел на особе са тешкоћама у развоју гледа не кроз „оштећења, ограничења и тешкоће“, већ кроз способности, потенцијале, интересе и права, па полази од претпоставке да су положај особе и њена дискриминација друштвено условљени, односно, да су претпоставке те које у ствари онеспособљавају особе. Стога се решење види у реструктурирању и прилагођавању друштву.

У вези са моделом инклузивног образовања често се помињу појмови диференцијација наставе и индивидуализација наставе, због чега се намеће потреба да у наставку излагања поменути појмови буду појашњени.

Диференцијација наставе је „организациона мера која усмерава ученике према њиховим способностима у повремене или сталне групе“ (Дамјановић, 2006, 67). Овај тип наставе јавио се као потреба у раду са ученицима и пре индивидуализације наставе.

Индивидуализација наставе представља поступање у настави у којем се „води рачуна о индивидуалним разликама појединих ученика или група ученика, и према нивоу развијености, специфичним способностима и темпу напредовања у учењу уводе, одмеравају и подешавају методе, облици рада и задаци“ (исто, 96). Покрет је настао почетком 20. века под утицајем диференцијалне психологије и радова Јастрова (Jastrow, Joseph), Хола (Hall, Stanley), Бинеа (Binet, Alfred), Штерна (Stern, William), Торндајка (Thorndike, Edward) и других. Инклузија подразумева индивидуализацију наставе у којој ученици пружају подршку једни другима у односу на своје могућности и снаге.

Интеграција је појам којим се означава повезивање, односно спајање. Интегрисано образовање подразумева ситуације у којима су специјална одељења за децу са инвалидитетом прикључена редовним одељењима у оквиру исте школе. Они деле заједнички простор и учествују у неким заједничким активностима, у ограниченом временском периоду. Међутим, на овај начин не долази до истинског прихватања и укључивања, јер интеграција тежи ка прилагођавању детета, а не подразумева никакве реформске промене школе. За разлику од интеграције, инклузија се темељи на реструктурирању школа, како би оне позитивно одговориле свим ученицима као појединцима. Појам интеграције често се означава синтагмом „дете по мери школе“, док се инклузија означава као „школа по мери детета“.

Инклузија заправо значи усклађивање индивидуализације и интергације. Специјални едукатори и рехабилитатори-тифолози имају велико искуство у областима интеграционог и инклузивног образовања у многим земљама. Они наглашавају да деца оштећеног вида морају уложити много напора да би савладала нередуктован наставни план и програм, који је креиран према потребама деце опште популације. На саветовању специјалних едукатора и рехабилитатора особа оштећеног вида из више европских земаља¹⁵⁶ усаглашени су основни принципи инклузивног образовања:

¹⁵⁶ Report III ICEVI Workshop on Training of teachers of the Visually Impaired in Europe, Bratislava, 2007.

-
-
- „Реструктурирање принципа и праксе васпитно-образовног рада у служби индивидуализације и диференцијације;
 - реструктурирање културолошких и социјалних кодекса у правцу прихватања различитости као позива на разумевање, сарадњу и подршку;
 - подржавање различитих стилова и темпа у учењу на путу ка позитивном исходу;
 - осигурање квалитета образовања за све ученике кроз адекватан курикулум, стратегије подршке и подучавања;
 - ширење друштвене свести о томе да је образовна инклузија само један аспект опште друштвене инклузије“ (Eškirović, Vučinić, 2008, 426).

У случајевима када организација наставног рада не обухвата прилагођавање индивидуалним потребама тактилно-кинестетичког опажања и психолошку подршку у отклањању тешкоћа у прилагођавању и формирању представе о себи, деца са оштећењем вида често ће прибегавати одбрамбеном механизму у социјалној комуникацији. Покушаваће да отклоне разлике између начина како себе доживљавају и начина како мисле да их други доживљавају. Одређеним едукацијским мерама потребно је предупредити појаву емоционалне незрелости, анксиозности, лабилности пажње, импулсивности, развојног хиперкинетичког синдрома и стереотипних покрета (Morse, 1985).

Познато је да у условима добро припремљене едукације и рехабилитације деца оштећеног вида могу постићи висок успех у образовању. Међутим, мала је друштвена свест о томе колико су деца са визуелним сметњама маргинализована у задовољавању њихових природних потреба да образовна и шира друштвена мрежа буде отворена, лако доступна и приступачна за њихове разноврсне потребе у образовању и другим условима живота (Eškirović, Vučinić, 2008).

Развој савремене педагогије и дидактике обележен је тенденцијом диференцијализације и индивидуализације. Нов концепт наставе се посебно усавршава у областима које се баве специфичностима образовања деце са сметњама у развоју. У центар пажње поставља се конкретно дете са спецификованим способностима и баријерама у сензорном, менталном, моторном и социјалном спектру. Модел инклузије не значи изједначавање свих људи, већ уважавање различитости сваког појединца, који на тај начин стиче могућност одлучивања и преузимања одговорности за

властити живот. Индивидуализацију наставе је потребно ставити у службу инклузије. Наставни циљеви, садржаји и методе прилагођавају се ученику. „Важно је обезбедити што виши степен самосталног рада ученика не само у индивидуалној настави већ и у фронталној, групној и раду у паровима“ (исто, 2008, 421).

Турнбул (Turnbull, 1994) дефинише инклузију као похађање школе у свом крају заједно са својим вршњацима. За слепо дете то значи да оно похађа наставу у школи у својој локалној заједници и иде у исти разред са својим вршњацима здравог вида. У светлу актуелне теме, то значи да слепо дете похађа наставу у основној музичкој школи у истом разреду као и његови вршњаци без оштећења вида. Ово је свакако неопходан услов, али само по себи није довољно да бисмо овакво образовање назвали инклузивним.

Макдонел (McDonnell et al., 1997) упозорава да инклузија није место образовања, већ метод образовања деце са посебним образовним потребама. Такво образовање мора бити усмерено на индивидуалне потребе сваког ученика, а његов циљ је обезбеђивање најмање рестриктивног окружења за развој, учење и социјализацију деце са посебним потребама.

Инклузивни модел образовања у основним музичким школама подразумева на првом месту промену окружења – потребно је програм и методе рада прилагодити могућностима деце са оштећењем вида, прилагодити наставна средства, уклонити архитектонске баријере. Све ово захтева велику припрему и подршку.

Бот примећује да нема много примера школа које укључују сву децу из окружења (Booth, 1996). Могли бисмо се у потпуности сложити са овом констатацијом, јер смо бавећи се овом темом дошли до сазнања да се врло мали број деце са оштећењем вида у Црној Гори школује у својој локалној средини. Њихово школовање и професионална рехабилитација у већини случајева везани су за Ресурсни центар за дјецу и младе „Подгорица“ у Подгорици, који је једина специјализована установа у Црној Гори у којој се образују деца са оштећењем вида. У школској 2008/09. години у Центру се школовало 17. деце основног школског узраста са различитим облицима оштећења вида. „Међутим, у оваквим условима деца оштећеног вида најчешће су већма рано одвојена од родитеља и издвојена из шире социјалне средине у циљу перманентне и систематичне едукације и припреме за живот, без сталног и непосредног контакта са децом која виде, а то значи и без могућности узајамних утицаја“ (Jablan, Hanak, 2005, 15). Већ тиме што су на одређен начин отргнути из својих локалних

заједница, они нису присутни ни у школама за основно музичко образовање, или су присутни у занемарљиво малом броју.

Важно је нагласити да инклузија у музичкој школи, као сасвим специфичној образовној институцији, није недостижан идеал, већ циљ коме треба тежити. Инклузија представља процес прилагођавања редовног образовног система посебним потребама појединца, наравно и детета са сметњама у развоју (McDonell et al., 1997). С тим у вези, у музичкој школи инклузија треба да подразумева могућност планирања како за цео разред, тако и за сваког појединачног ученика, а посебно брижљиво мора бити планирање за одређену групу ученика, конкретно за ученике са оштећењем вида.

Музикално дете са оштећењем вида потребно је на време препознати и развијати његове музичке потенцијале, односно упутити га на школовање у музичку школу. Поред тога што ће на тај начин бити испуњена жеља ученика да научи да свира одређени инструмент, постоје и други позитивни утицаји који ће се остварити стицањем образовања у музичкој школи. Сматрамо да се одређене предности редовног образовања у музичким школама поклапају са предностима о којима говори Поповић: „Заједничко учење и рад свих ученика допринеће превазилажењу предрасуда које они са видом имају према слепима. У школи са здравом децом, слепо дете ће бити изложено и позитивним и негативним искуствима, што ће допринети развоју реалистичког селф-концепта, што је веома битно за успешно прилагођавање слепе деце“ (Поповић, 1991, 204). У редовној школи деца са хендикепом су мање отуђена, мање се осећају другачијом, мања је могућност етикетирања; околина редовне школе делује позитивније и стимулативније на децу са посебним потребама, поготово на подручју говора, комуникације, игре; укључена у редовну школу, деца склапају међусобно пријатељске односе (Stančić, 1982).

Процес инклузије подразумева обавезу школе да се прилагоди потребама детета. При томе се морају узети у обзир могућности сваког појединца. Инклузивно образовање је модел образовања предвиђен скоро за сву децу са сметњама у развоју. Стручњаци који се баве инклузивним образовањем испољавају највећи оптимизам у погледу развоја и образовног постигнућа деце са визуелним сметњама. Изузетак може бити дете које уз оштећење вида има и неку додатну сметњу, на пример менталну ретардацију, али у том случају оно нема потенцијала за укључивање у музичку школу.

У наставку ће бити размотрен низ претпоставки које је неопходно испунити како би се музикално дете са визуелним сметњама истински укључило у рад и живот

музичке школе. При томе ће полазна основа бити претпоставке о којима говоре Јасна Максимовић и Шпела Голубовић у вези са уписом деце са визуелним сметњама у редовне школе (Maksimović, Golubović, 2008).

Организационе претпоставке односе се, на првом месту, на смањење броја ученика у одељењу на број који је оптималан за организацију индивидуалног рада се ученицима са оштећењем вида. Наставним програмом за предмет солфеђо који је тренутно важећи у Црној Гори препоручен је број од 15 ученика у одељењу за групну наставу, тј. предмете солфеђо и теорију музике. У Републици Србији је тренутно важећи наставни програм солфеђа за ученике са оштећењем вида (за основну музичку школу), којим је предвиђено да одељење чини 6 ученика са визуелним сметњама. Релативно је претпоставити да би оптималан број ученика у музичкој школи која примењује инклузиван модел могао да се креће од 8 до 12 ученика у одељењу, од којих је 2 до 3 ученика са оштећењем вида.

Будући да један од основних принципа инклузије подразумева прилагођавање школе ученику са посебним образовним потребама, потребно је извршити адаптацију зграда и простора учионица музичких школа са циљем њихове што боље и лакше доступности ученицима са оштећењем вида. То се посебно односи на обележавање учионица Брајевим писмом, које би олакшало самостално сналажење у простору ученику са визуелним хендикепом. Неопходно је обезбедити простор за помоћ који је функционално опремљен тифлодидактичким наставним средствима и помагалима. Ученицима треба омогућити употребу основних и помоћних средстава за писање и читање специјалним и адаптираним писмом,¹⁵⁷ коришћење специјалних помагала за оријентацију, савремених оптичких и електронских помагала.

Поред примарне васпитно-образовне улоге коју музичко образовање има у животу ученика са оштећењем вида, веома важан допринос музичко образовање остварује у просецу њихове социјализације. Зато је важно да у одељењу влада пријатна и толерантна атмосфера. У музичкој школи дете са оштећењем вида, поред низа социјалних потреба, задовољава и потребу за афирмацијом. „Веома је важно да школа и наставници обезбеде услове да се ученици оштећеног вида осећају пријатно,

¹⁵⁷ Лично искуство сугерише да се употреба Брајеве писаће машине на часовима солфеђа избегава, а као разлог се најчешће наводи бука коју машина ствара и која смета осталим ученицима. Насупрот томе, међутим, било би стимулативније радити у смеру сензибилизације ученика здравог вида, који би требало да „буку“ Брајеве писаће машине прихвате као нормалну појаву и да схвате да је то једини начин на који њихов друг или другарица са оштећењем вида могу самостално записати нотни (или било који други) текст.

да имају осећај припадања у разреду и школи без обзира што их чињеница да су специфични ставља неминовно у посебан положај“ (Maksimović, Golubović, 2008, 443).

Један од најважнијих захтева инклузивног образовања јесте прилагођавање наставних метода ученику са посебним образовним потребама. Наставник солфеђа мора бити спреман да наставне методе прилагоди ученицима са потпуним или делимичним губитком вида. То подразумева употребу тифлодидактички адаптираних уџбеника, односно увећане нотне текстове, или уџбенике штампане на Брајевом писму. За слабовиде ученике неопходно је користити и оптичка помагала (наочаре, лупе, пројектори), затим диктафон, специјалне фломастере и слична помоћна средства. Настава треба да буде индивидуализована, осмишљена на начин који неће реметити наставни процес са осталим ученицима.

Према Закону о васпитању и образовању дјете са посебним потребама,¹⁵⁸ Члан 16, за свако дете са посебним потребама потребно је израдити индивидуални образовни програм. Такав програм треба да поштује ниво функционисања детета, његове очуване способности, као и емоционалне и социјалне карактеристике. Програми зависе од васпитно-образовних потреба ученика, а садрже циљеве, садржаје, методе, рокове, вредновање и особе задужене за његово провођење. Израда програма темељи се на процени способности, интереса и потреба ученика, његових „јаких“ страна, а тек потом на процени подручја која треба развијати. Етапе израде индивидуализованог програма су иницијална процена, одређивање наставних предмета и садржаја, степена усвајања садржаја, временске димензије (краткорочни и дугорочни циљеви и задаци), избор метода, индивидуализованих поступака, средстава и помагала, праћење и оцењивање постигнућа ученика. Планирање и праћење успешности програма спроводи се месечно. Програми треба да буду обавезујући и прецизно дефинисани. Овакви индивидуални образовни програми за слепе и слабовиде ученике морали би да постану пракса и у основним музичким школама. У изради индивидуалног образовног програма учествују наставник солфеђа, наставник инструмента, тифлолог, педагог, психолог, ученик и родитељ. На крају сваке школске године, стручни тим (наставник солфеђа, наставник инструмента, тифлолог, психолог) дужан је да достави управи школе писани извештај о постигнућима ученика, као и препоруке за даљи рад.

Организација инклузивног образовања у музичкој школи подразумева и заједничке активности свих ученика, као што су хорско певање и свирање у оркестру.

¹⁵⁸ Службени лист РЦГ, бр. 80/2004 од 29. 12. 2004. године.

„Специфичне потребе ученика са оштећењем вида треба што је могуће више задовољавати у оквиру заједничких активности, чиме ће бити задовољен основни принцип инклузивног образовања, а то је максимална интеграција и минимална изолација“ (Maksimović, Golubović, 2008, 444). Тако слепи и слабовиди деца имају прилику да у свакодневној интеракцији са вршњацима који виде уче путем идентификације и имитације модела стандардног понашања и усвајају ставове и систем вредности који су својствени популацији вршњака без сметњи у развоју. Повремено издвајање, које је неопходно ради пружања индивидуалне стручне помоћи, не сме утицати на смањење ућешћа детета са визуелним сметњама у активностима деце која немају такве сметње.

Укључивањем деце са визуелним сметњама у наставни процес у музичкој школи остварили би се услови у којима се значајно побољшава њихова хуманизација и демократизација. У таквом наставном процесу никако не би требало потценити стварне могућности ученика, што има посебну тежину када су у питању слепи и слабовиди ученици. Наставник мора поставити важне и неопходне захтеве. Макаренко је још 1957. године истицао: „Мој основни принцип био је увек: што више захтева према човеку, али и што више поштовања његове личности.“ ... „Када ми од човека много захтевамо, онда се већ у томе и састоји наше поштовање“ (Eškirović, Vučinić, 2008, 425).

Заједничко учење и познанство са слепом или слабовидом децом има позитиван утицај и на децу опште популације. Одрастање без контакта са особама са посебним потребама најчешће ствара предрасуде, као и заблуде да се то дешава само неком другом, да особе са посебним потребама нису саставни део наше стварности, као и да је немогуће било какво заједништво с њима. Дете које одраста без инклузије нема могућности да развије своју хуманост. Уколико у периоду детињства није у прилици да упозна вршњака или одраслу особу са посебним потребама, касније, када дете постане одрастао човек, могу настати озбиљни проблеми у прихватању хендикепираних особа у радној или породичној средини.

На крају, неопходно је развијати партнерске односе са родитељима слепе и слабовиде деце. Они треба да учествују у планирању и праћењу развоја свог детета. Понекад се догађа да родитељи имају нереалну слику о способностима свог детета, па самим тим и нереална очекивања када је у питању његов успех. Родитељи често не могу сагледати могућности свог детета и препознати на време музичке способности које оно поседује. У том смислу значајну улогу треба да одигра музички педагог,

односно музичка школа као институција, пружајући подршку и охрабрујући, како ученике са оштећењем вида, тако и њихове родитеље.

Настава у музичкој школи са слепим и слабовидим ученицима морала би бити организована по савременим тифлодидактичким принципима, и у складу са њиховим могућностима, или мало испред тих могућности. У реализацији наставе музичком педагогу неопходна је сарадња са тифлологом или специјалним едукатором особа оштећеног вида, као вид неопходне помоћи и подршке барем у почетном периоду наставе, у току којег се ученици музички описмењавају. Треба нагласити да васпитно-образовни рад ипак не сме бити подређен потребама ученика са оштећењем вида. Темпо рада и напредовање у одељењу не смеју бити успорени због прилагођавања ученицима са визуелним сметњама, јер нас то не води ка инклузији.

У складу са претходно изнесеним, сматрамо да је обавеза музичке школе као институције, али и музичког педагога као појединца, да својим професионалним ангажовањем доприноси сталном унапређивању наставног процеса, а то значи и истинској инклузивној настави у музичким школама. Препознавање музикалне следе деце, пружање подршке њиховом професионалном музичком образовању, али и стални труд на пољу личног усавршавања и стицања нових знања и вештина мора бити императив. Треба учинити напор унутар уских музичко-педагошких кругова, а затим и у широј заједници, како у временима која долазе слепа и слабовида деца не би била тек спорадични, усамљени случајеви у музичким школама у Црној Гори.

5.6. УТИЦАЈ ИНКЛУЗИВНОГ МУЗИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА НА ПРОЦЕС СОЦИЈАЛИЗАЦИЈЕ УЧЕНИКА ОШТЕЋЕНОГ ВИДА – СТУДИЈА СЛУЧАЈА

Деца са оштећењем вида припадају делу дечје популације у ком се често јављају одређене тешкоће током процеса социјализације. Тешкоће се најчешће препознају и испољавају као стидљивост, повученост, осећај мање вредности, несигурност и слично, а разлози томе могу бити врло различити. Пратећи активно процес инклузивног музичког образовања ученика са оштећењем вида кроз временски период који обухвата неколико школских година, били смо у прилици да сагледамо њихов поступни развој у музичком, али и у социјалном смислу. Захваљујући посматрању њи-

ховог сазревања од ученика основне музичке школе до матураната средње музичке школе, уочено је да је музичко образовање веома утицало на формирање њихових личности, процес њихове социјализације, јачање самопоуздања, креативности, маште, формирање радних навика. Примећено је да бављење музиком може допринети значајном смањењу интензитета неких од горепомнутих осећања, а понекад се она могу и потпуно изгубити. Како би била утврђена природа везе између инклузивног музичког образовања и социјализације ученика са оштећењем вида, спроведено је истраживање којим су била обухваћена два ученика средњошколског узраста са визуелним хендикепом који похађају редовну наставу у Умјетничкој школи за музику и балет „Васа Павић“ у Подгорици.

Као предмет истраживања дефинисан је утицај инклузивног музичког образовања на социјализацију деце са оштећењем вида. Циљ истраживања било је дефинисање везе између инклузивног музичког образовања и социјализације ученика са оштећењем вида. Истраживање је било спроведено у септембру 2013. године. Као инструмент у прикупљању података коришћен је упитник сачињен од осам питања затвореног типа и два питања отвореног типа, и анкетирање као најприхватљивија техника. Постављена је полазна хипотеза: *Инклузивно музичко образовање има позитиван утицај на социјализацију ученика оштећеног вида.* Такође, постављена је споредна хипотеза: *Модел инклузивног образовања има позитивне утицаје и на ученике здравог вида који се школују у истом разреду или школи са учеником оштећеног вида.*

У излагању које следи биће изложени резултати до којих се дошло током истраживања. Полазећи од дефинисаног предмета, циља и истраживачких хипотеза, добијени резултати су исказани текстуално. Ради прегледности, најпре ће бити наведена изворна формулација конкретног питања.

1. *Да ли од када похађаш редовну наставу у одељењу са вршњацима здравог вида имаш већи број другова и другарица изван круга вршњака који такође имају оштећење вида?*

Оба ученика су одговорила да је захваљујући томе што похађају музичку школу број другова и другарица здравог вида са којима се друже већи него што би то било да похађају неки од смерова у Ресурсном центру, као што је на пример административно-правни смер. Будући да се већина ученика са оштећењем вида школује у

Ресурсном центру који је установа интернатског типа, велики број ученика са оштећењем вида ретко напушта круг школе, односно интерната, те тако и нема прилику срести и упознати већи број вршњака здравог вида.

2. *Да ли су другови у одељењу увек спремни да ти пруже помоћ у савладавању наставног градива или током школских активности?*

Оба ученика истичу да је већина вршњака спремна да помогне. То нарочито долази до изражаја када се ради о диктирању одређених садржаја, ишчитавању садржаја који су записани на табли, понављању нечега што је наставник изговорио, а ученик можда није добро чуо и слично. Такође, помоћ се испољава приликом кретања по школи, јер школска зграда има приземље и два спрата, а у њој не постоји ништа што би особи са оштећеним видом олакшало кретање и сналажење.

3. *Да ли осећаш да те другови и другарице у одељењу доживљавају као себи равног?*

Оба ученика сматрају да их њихови другови доживљавају као себи равне, односно не осећају никакав вид дискриминације. Ова чињеница радује, јер говори да млађе генерације нису оптерећене стереотипима и предрасудама. Оваквом ставу сигурно доприноси и чињеница да оба ученика постижу одличан успех, због чега изазивају изванредан облик дивљења својих вршњака.

4. *Да ли на часовима хорског певања осећаш да припадаш колективу?*

Колективни дух и заједништво нарочито су присутни на часовима хорског певања. Оба ученика истичу велико задовољство које осећају током заједничког музицирања са својим вршњацима здравог вида. Хорско певање је облик музицирања кроз који се посебно јача колективна одговорност и ученици уче да је сваки члан колектива једнако важан и посебан.

5. *Да ли си захваљујући школовању у средњој музичкој школи више укључен/на у друштвене догађаје, као што су концерти уметничке музике, различите приредбе, прославе и путовања?*

Оба ученика сматрају да сигурно не би толико посећивали концерте уметничке музике и различите приредбе, нити би имали прилике посећивати различите кул-

турне догађаје, да нису ученици средње музичке школе. Као пример наводе да су захваљујући томе што су ученици музичке школе учествовали у извођењу популарне музичке нумере и видео-спота којим се промовише инклузивно образовање. Такође, један од анкетираних ученика је због свог музичког талента добио стипендију која му је омогућила да други разред средње школе похађа у Америци. Захваљујући честим гостовањима са хором музичке школе, такмичењима и сличним манифестацијама, у прилици су путовати чешће него њихови вршњаци оштећеног вида који се школују у Ресурсном центру.

6. *Да ли са друговима из одељења често заједно учииш?*

Учење са друговима из одељења није тако често, јер, како истичу наши саговорници, уче на различите начине. Заједничко учење више је присутно у периодима када предстоји провера знања, када једни друге пропитују, свирају мелодије које треба да вокално репродукују или запишу и слично.

7. *Да ли другови и другарице понекад траже помоћ од тебе у савладавању наставног градива?*

Наши испитаници примећују да се врло често дешава да другови и другарице траже њихову помоћ, и представља им задовољство ако могу на било који начин да помогну друговима из одељења.

8. *Да ли се са друговима и другарицама из одељења дружиш и ван школе?*

Оба ученика изјављују да се пуно друже са својим вршњацима из одељења и ван наставе, да често иду на рођенданске и друге забаве, заједно посећују концерте, представе и слично.

9. *Опиши шта за тебе представља могућност да музичко образовање стичеш заједно са својим видећим вршњацима.*

Анкетирани ученици са оштећењем вида истичу да је за њих стицање музичког образовања у музичкој школи нормална ствар. Не би волели да су одвојени у неку посебну групу или слично. Осећају да су похађањем музичке школе укључени у друштво, осећају се као његови пуноправни чланови. Срећу свакодневно велики број вршњака и одраслих особа које не би имали могућност срести и упознати да се не баве музиком.

10. *Опиши како замишљаш идеалну музичку школу за себе и своје вршњаке оштећеног вида и које би ствари променио или побољшао?*

Наводимо описе које су дали наши саговорници: „Идеална школа, која би задовољила наше посебне образовне потребе, требало би на првом месту да буде обележена на одговарајући начин. Нигде у нашој школи нема ознака на Брајевом писму, а пошто је школа прилично велика, дешава нам се да побркамо учионице.“ „Волео бих када би школа имала разглас, па да се обавештења емитују преко разгласа, а не само да се налазе на огласној табли.“ „Много би нам користило када би школа била опремљена рачунаром који има говорну јединицу, као и могућност да се лакше и брже набавља стручна литература на Брајевом писму.¹⁵⁹ Још увек немамо доступну сву потребну литературу, па много користимо звучне записе које сами правимо на часовима.“ „Желела бих да у настави постоји више интеракције између наставника и ученика, као и више излета који би имали за циљ посету концертима и музичким представама.“

* * *

Из анализе добијених одговора може се закључити да стицање музичког образовања може значајно допринети бољој социјализацији наведене популације ученика. Тиме је потврђена полазна хипотеза да **инклузивно музичко образовање има позитиван утицај на процес социјализације ученика са визуелним хендикепом**. Стога се намеће став да школовање са вршњацима здравог вида треба да буде императив када је у питању школовање ученика са оштећеним видом, јер се тиме постиже њихова већа укљученост у друштво и свакодневне друштвене догађаје. Поред друштвене прихваћености и стицања неопходних социјалних вештина, бављење музиком отвара многе могућности када је у питању избор животне професије и што потпуније остваривање личних потенцијала.

¹⁵⁹ Примера ради, Музичка библиотека за слепе у Амстердаму (La bibliothèque musicale pour aveugles, Amsterdam) део је јавне библиотеке и једна је од најбоље опремљених библиотека за слепе када су музикалије у питању. Тренутно се у поседу библиотеке налази 6.300 томова различитих музикалија на Брајевом писму. Такође, у библиотеци сваке године транскрибују око 7.000 страница музичког текста на Брајево писмо (Willemsen, 1975). Поред ове библиотеке, добро су опремљене и библиотеке за слепе у Бриселу (Oeuvre Nationale des Aveugles, Bruxelles), Паризу (Médiathèque de l'Association Valentin Haüy, Paris), Лајпцигу (Deutsche Zentralbücherei für Blinde, Leipzig) и Копенхагену (Nota – Danish National Library for Persons with Print Disabilities, Copenhagen).

Такође, потврђена је и споредна хипотеза да **модел инклузивног образовања има позитиван утицај и на ученике здравог вида**. Кроз заједничке активности које се одвијају на часовима солфеђа, хорског певања, камерне музике и оркестра, развија се међусобна повезаност и зависност, те ствара позитивна клима у којој, на одређени начин, сви могу помагати једни другима.

Након детаљног сагледавања свих аспеката који карактеришу савремену наставну праксу у Црној Гори везану за музичко образовање особа оштећеног вида, корисно је окренути се искуствима која у овој области имају земље у окружењу. Представљање достигнућа и резултата у срединама у којима је традиција музичког образовања слепих и слабовидих особа неупоредиво дужа него у Црној Гори, може допринети томе да њихова позитивна искуства буду пренесена и у нашу средину.

6. ПРИКАЗ ИСКУСТАВА ЗЕМАЉА У ОКРУЖЕЊУ

На основу досадашњег излагања, јасно је да у Црној Гори не постоји традиција музичког образовања особа са оштећењем вида. У нашој земљи нема бројнијих случајева слепих или слабовидих особа које су стекле најмање средњи ниво, док је веома мали број оних са академским нивоом музичког образовања. Ти су случајеви свакако спорадични и на темељу њих се не може дати генерална оцена музичког образовања слепих у Црној Гори. У жељи да се на одговарајући начин, што боље и квалитетније, прикаже развој музичке наставе у раду са ученицима оштећеног вида, проучена је и анализирана наставна пракса земаља у окружењу – у првом реду Србије и Хрватске, а потом и Словеније, Босне и Херцеговине и Македоније и у наставку излагања биће изнета сазнања о њиховим искуствима

6.1. ОБРАЗОВАЊЕ СЛЕПИХ У СРБИЈИ

Све до Првог светског рата у Србији није било институција за смештај и образовање слепих особа. Узроци таквог стања могу се наћи у политичко-економској ситуацији, али пресудан значај је имало друштво које као целина није имало довољно развијену свест о могућностима школовања слепих и њиховом радном ангажовању.

Прва српска установа за слепе основана је у току Првог светског рата, ван земље, у Бизерти, у Тунису. Била је намењена војницима који су у току рата изгубили вид и слух, а почела је са радом у децембру 1917. године. Установа је носила назив Школа за слепе и глувонеме Србе у Бизерти, а била је смештена у касарни Ламберт. У *Прогласу о школи за слепе*, објављеном у јуну 1918. године¹⁶⁰ (Петронић, Батоћанин, 1967, 8), истакнуто је да је школа формирана како би се слепе особе могле обучити и повратити у свој редовни живот. Поред стицања школског образовања, циљ је био да слепе особе стекну и неко занатско умеће. У *Прогласу* је такође било речи о пресељењу школе у Београд када прилике то буду допустиле. Први управник школе, а такође и први учитељ слепих и глувих особа, био је Вељко Љ. Рамадановић. По природи енергичан и упоран, са педагошким умећем потребним за рад са слепим и

¹⁶⁰ Овај проглас помињу у свом раду Петронић и Батоћанин (1967), али се не налази на попису литературе, те нисмо били у могућности сазнати ко је његов издавач.

глувим особама, уз помоћ појединих савезничких мисија успео је да створи повољну материјалну ситуацију за несметан рад школе. Од великог је значаја његов рад на изради првог буквара за слепе на српском језику, под називом *Моје прво радовање*, који је настао у великим тешкоћама будући да у то време није било машина за штампање књига на Брајевом писму. О томе сâм Рамадановић пише: „Узимао сам лим од потрошених конзерви и петролејских канти, исправљао га и добијене исправљене плохе пресавијао, као што се, рецимо, пресавије табак хартије. Ове плохе обрезивао сам према жељеном формату књиге, стављао у ручну писаћу таблу за слепе и тада, помоћу челичног шила, чији је врх заобљен као главица чиоде, и помоћу чекића, куцао тачку по тачку Брајевих слова за слепе. Тако сам на овим двоструким лименим листовима добијао клишеа текста за буквар“ (Петронић, Батоћанин, 1967, 8). И поред наставних средстава која су била крајње примитивна и недостатка најелементарнијих услова за извођење наставе, Рамадановић је успео да описмени слепе борце и пружи им основна школска знања, а осим тога да их и обучи корпарском, четкарском и опанчарском занату.

Након ослобођења школа се 1919. године из Бизерте преселила у Србију, где је основан Завод за слепе у Земуну. Ново поглавље у образовању слепих почиње 1932. године, када је Инвалидски завод претворен у деџу установу, школу за слепу децу, која је у почетку свог рада носила назив Основна Брајева школа. У то време формирају се и одељења за предшколско васпитање, четворогодишња основна школа и трогодишња занатска школа. Два пута је у оквиру Завода радила чак и нижа гимназија, 1923. и 1935. године. Осим тога, у Заводу је тада постојала и музичка школа (Петронић, Батоћанин, 1967).

Нагли развој Завода прекинут је Другим светским ратом. Завод се сели у Београд, где се запослени и ученици сусрећу са недостатком основних наставних средстава, помагала и уџбеника, и боре за егзистенцију.

Послератни период карактеришу тешки услови рада и немаштина, али и успешно савлађивање задатака који су постављени пред установу као што је завод за слепе. Бележи се сталан пораст квалитета образовања и оспособљавања слепих лица, и њихово све веће укључивање у друштвену заједницу.

Данас је Завод за слепу децу и омладину у Земуну једна од водећих институција када је у питању образовање ученика са визуелним хендикепом у региону и на Балкану.

Као и у већини сличних завода, и Заводу у Земуну су у почетним годинама рада недостајали стручни кадрови, због чега је целокупну наставу у прво време изводио сам управник. Ради своје разоноде, инвалиди који су изучавали занате основали су тамбурашки збор, којим је руководио Крста Дедијер, слепи инвалид. Убрзо су музичком обуком била обухваћена и слепа деца. Учила су свирање на клавиру и тамбури, а касније је формиран и хор. Наставник клавира је био Јевта Вучковић, ученик Бечког завода за слепе, и његова супруга, а хорско певање предавао је стари учитељ Манојло Делић. Почетни рад је свакако био више аматерског него професионалног карактера, али треба узети у обзир тешке околности које су пратиле рад Завода. Велики проблем је представљао недостатак стручних наставника музике, па се управник Завода Вељко Рамадановић обратио директору Државне музичке школе у Београду Јовану Зорку са молбом да са неколико својих наставника дође у земунску школу (Пић, 1967). Том приликом, Зорко и професори Нина Шоповић и Већеслав Рендла одабрали су шесторо слепих ученика најталентованијих за музику и они постају редовни ученици Државне музичке школе у Београду. Овим уписом директор Рамадановић је желео да што пре дође до школованих слепих наставника музике, који би по завршеном школовању могли радити у Заводу.

Уписани ученици сусретали су се са бројим тешкоћама. Већ и путовање од Земун до музичке школе је било тешко, поготово зими. Поред тога, недовољно су познавали Брајево музичко писмо и суочавали се са недостатком њима прилагођене музичке литературе. Њихово школовање обележено је пожртвованим радом, великим залагањем и ентузијазмом. Након набавке Брајеве писаће машине, ученици започињу напоран посао на преписивању инструктивне музичке литературе. Тако је створена библиотека са великим опусом музичке литературе (Илић, 1967).

Доласком наставника музике Ладислава Балоба у Завод, настава музике постаје много квалитетнија. Изврстан музичар и врстан педагог, професор Балоб је тамбурашки оркестар заменио дувачким. Овај оркестар се касније афирмисао и постигао запажене резултате на гостовањима широм Србије. Нажалост, Балоб није дуго остао на овом радном месту, чиме престаје његов плодни и квалитетни рад у Заводу (исто).

Рад на музичком образовању у Заводу се у наредном периоду интензивирао. Музички обдарени слепи ученици масовно се укључују у наставу клавира, гудачких и дувачких инструмената, тамбуре и хорског певања. Популаризацији музике много

су допринели већ поменути професори државне музичке школе,¹⁶¹ који су често у Заводу приређивали концерте.

Квалитет музичког образовања у Заводу расте после 1932. године, када настава почињу да изводе млади слепи наставници Борка Јовић, Иван Одобашић, Стојан Алчев и Димитрије Илић. Они су завршили средњу музичку школу у Београду. Нова настава музике потпуно се разликовала од претходне, јер су млади наставници у наставу, поред свог стручног знања, уносили много ентузијазма, енергије и савремених педагошких принципа. Једном месечно у Заводу се одржавао јавни музички час, на којем су ученици показивали своја достигнућа, док су наставници често држали популарна предавања из области музичке уметности.

У том периоду могу се запазити и нови резултати: формирају се мушки, женски и мешовити хор, тамбурашки збор, забавни, народни и дувачки оркестар, и велики симфонијски оркестар. На репертоару хорова налазила су се позната дела домаће и стране хорске литературе, међу којима и све руковети Стевана Мокрањца, док су оркестри изводили популарне маршеве, увертире, оперска потпурија, као и нумере народне и забавне музике.

Значајно је поменути да су тридесетих година прошлог века ученици Завода, односно његове Музичке школе, наступали први пут са својим програмом на Радио-Београду. Готово до пред сам Други светски рат они су једном месечно, у трајању од 60 минута, изводили преко радија своје концерте. Овај квалитетан програм био је врло радо слушан. Овакав успех у музичком образовању слепих остварен је систематским и стручним радом.

Избијањем Другог светског рата рад на музичком образовању слепих ученика бива прекинут. Деца су са наставницима била приморана да пређу у Београд, где нису постојали никакви услови за музичко образовање. Сви инструменти и музичка литература остали су у Земуну.

Након рата, музичком образовању следе деце даје се још већи значај. Пракса је потврдила општеприхваћено мишљење да је музика једна од професија којом слепи могу да се баве са великим успехом. Због тога су наставници и управа Завода настојали да створе што повољније услове за рад на музичком пољу. Школа за основно музичко образовање у Заводу добила је 1949. године нове и подесне просторије за свој рад. Наставници музике су препознали да је циљ њиховог рада обухватити што

¹⁶¹ Нина Шоповић – клавир, Јован Зорко – виолина и Венћеслав Рендла – виолончело.

већи број следе деце музичким образовањем, не да би се она сва професионално бавила музиком, већ да би им основно музичко образовање пружио основу за аматерско бављење музиком, ради личног задовољства и боље друштвене афирмације. Само најталентованији ученици упућују се на даље музичко школовање.

6.1.1. Музичко образовање у Школи за ученике оштећеног вида „Вељко Рамадановић“ у Земуну

Од 1981. године музичко одељење за слепо и слабовиду децу у Заводу у Земуну постаје саставни део Музичке школе „Коста Манојловић“, првенствено захваљујући ентузијазму и упорности професора клавира Љиљане Николић и професора солфеђа Милоша Лукића. Музичка школа „Коста Манојловић“ једна је од ретких образовних институција Европе која образује слепо и слабовиду децу. У евиденцији музичких школа Европске уније (European Music Schools Union – EMU) не постоји податак о постојању још неке институције овог типа на нивоу основног и средњег образовања. Генерације ученика са оштећењем вида успешно савладавају захтеве плана и програма музичке школе. Слепи и слабовиди ученици школују се у једнаким условима као и њихови вршњаци здравог вида. Ученици млађег узраста, односно ученици I, II и III разреда ниже музичке школе, наставу солфеђа похађају у истом одељењу са својим вршњацима здравог вида, с тим што ученици са оштећењем вида имају и један додатни час недељно. У старијим разредима одељења су састављена од деце здравог и оштећеног вида. Слепи и слабовиди ученици успешно учествују на свим такмичењима и у свим школским наступима и активностима као и остали ученици. Једина разлика може се приметити када је у питању почетна музичка настава. Наиме, пре уписа у први разред основне музичке школе, ученици са оштећењем вида похађају припремни ниво наставе у трајању од две године, у издвојеном одељењу у школи „Вељко Рамадановић“, док припремна настава за ученике здравог вида траје једну школску годину. У првом и другом припремном разреду се похађа настава солфеђа и инструмента. Циљ припремне наставе је развијање свих категорија музичког слуха.¹⁶²

¹⁶² На основу спроведеног циклуса почетне наставе солфеђа са слепом и слабовидом децом, намеће се закључак да све задатке и циљеве постављене наставним програмом за предмет Солфеђо ученици са оштећењем вида могу постићи за једну школску годину, као и њихови вршњаци здравог вида. Зато је извесно да припремна настава, односно припремни разред, треба да траје исто за све ученике.

Настава солфеђа за ученике оштећеног вида основне музичке школе траје, дакле, осам година и обухвата I и II припремни разред и програм солфеђа од I до VI разреда по систему редовне основне музичке школе. Настава се одвија у групама од шест ученика.¹⁶³ С обзиром на то да је једина разлика у трајању припремне наставе, кратко ћемо анализирати наставни програм солфеђа за ученике оштећеног вида за I и II припремни разред. У оба припремна разреда настава се одвија два пута недељно у трајању од по 45 минута, што укупно износи 70 часова годишње. У I припремном разреду настава солфеђа се одвија у потпуности по слуху. Њен циљ је развијање свих категорија музичког слуха, што се постиже певањем дечјих и народних песама по слуху, извођењем бројалица, слушањем музике, извођењем покрета уз музику. На крају школске године ученици имају контролни испит.¹⁶⁴

На основу ових података можемо закључити да се у току прве школске године много ради на развијању мелодијског слуха и развоју осећаја за музички ритам. Међутим, лично искуство сугерише да популација ученика са оштећењем вида са извесним музичким способностима напредује у првој припремној школској години једнако брзо као и остали вршњаци. Чини се непотребним да се читаве једне школске године настава одвија искључиво по слуху, да би се тек у следећој почело са музичким описмењавањем. У II припремном разреду ученици почињу да се описмењавају на Брајевом музичком писму. Уче тонове Це дур лествице, нотне вредности: цела нота, половина, четвртина, половина са тачком, и одговарајуће паузе. Такође, упознају и знак за лигатуру. Упознају тактове 2/4, 3/4 и 4/4. Ритмичке и мелодијске диктате раде усменим путем. Из области теорије музике савладавају појмове: лествица, тетрахорд, ступањ, степен и полустепен. На крају II припремног разреда полажу испит, на којем се проверава тачност препознавања тонова и мелодијских мотива, и оцењује извођење једне мелодијске и једне ритмичке вежбе.

Током присуствовања настави солфеђа у издвојеним одељењима у школи „Вељко Рамадановић“ запажене су неке карактеристике наставе са ученицима оштећеног вида, које ће бити изнете у наставку текста.

Предмет интересовања био је, пре свега, рад наставног кадра са слепим и слабовидим ученицима, то јест процена њихове обучености за рад са овом специфичном популацијом. У разговору са наставницима испоставило се да они у току

¹⁶³ Овај број омогућава наставнику да оствари индивидуалан приступ сваком ученику, и осигурава време потребно да се савладају циљеви почетне наставе солфеђа.

¹⁶⁴ Захтеви контролног испита нису наведени у Програму.

свог школовања нису имали прилике да стекну знања из области дефектологије, нити да су касније, када су почели да раде у овој школи, имали било каква стручна усавршавања из области тифлопедагогије или инклузивног образовања. Сва потребна знања стицали су путем самообразовања, користећи доступну литературу и достигнућа савремених средстава комуникације. Ипак, образовање наставника у једној оваквој установи, која се дуже од три деценије бави музичким образовањем деце оштећеног вида, не би требало препустити случају, већ би оно требало да буде под строгим стручним надзором. Надлежна министарства¹⁶⁵ би требало да путем различитих семинара и радионица оспособе наставнике за рад са децом оштећеног вида. Ово се посебно односи на део наставе који је везан за музичко описмењавање на Брајевом писму. Ово је важно због тога што је музичко описмењавање на Брајевом писму поверено наставницима који ученике и језички описмењавају, што значи да деца симболе за различите тонске висине и њихова трајања упознају само као тактилни знак за ноту одређеног имена, не повезујући га у исто време са висином звука, што је најважнији задатак музичког описмењавања. Штавише, симболе за тонске висине и њихова трајања усвајају путем асоцијације на одређено слово. Овакав начин усвајања Брајевог музичког писма евидентно успорава процес учења, читања и записивања нотног текста, и то у знатној мери. Посебно је изненађујуће то што се ученици не оспособљавају да на Брајевој писаћој машини пишу нотне записе.¹⁶⁶ Тако ниједан ученик на часу солфеђа не користи Брајеву писаћу машину, нити се оспособљава за записивање нотних текстова. Рад на дикатима се одвија искључиво усменим путем, при чему ученици музички материјал који су слушно примили репродукују тако што изговарају солмизациона имена тонова, али без ритмичке организације. Несумњиво би било много корисније, ако се већ рад у овој области реализује искључиво усменим путем, од ученика захтевати да вокално репродукују мелодијске целине, а затим (евентуално) абecedом именују тонове које су чули, уз саопштавање ритмичке вредности сваког тона. У сваком случају, било би пожељно оспособити ученике да подједнако добро и читају и пишу ноте.

Тежиште рада на часовима солфеђа стављено је на област ритма, као и на читање нотних текстова, при чему ученици изводе нотне текстове парлатом. Посебно је

¹⁶⁵ Овде се на првом месту мисли на Министарство просвете, а затим и на Министарство рада и социјалног старања.

¹⁶⁶ Прилично је изненађујуће сазнање да чак и одличан ученик завршног разреда средње музичке школе, са одличним знањем из солфеђа, не зна да запише нотни текст на Брајевом писму. Слична ситуација са, рецимо, језичким писмом била би незамислива. Може ли се замислити ученик IV разреда било које средње школе који зна да чита слова, али не и да их пише?

значајно што сви ученици имају уџбенике на Брајевом музичком писму.¹⁶⁷ Примећено је да не владају сви ученици техником тактирања. Несумњиво је разлог томе чињеница да покрети тактирања могу додатно оптеретити ионако тешку технику читања Брајевог писма. У том случају ученике би требало упућивати на откуцавање јединице бројања док се представа о равномерном протоку пулсације не устали у њиховој свести и не постане независна од било којих спољашњих покрета.

При избору инструмената, ученици са оштећењем вида се најчешће опредељују за свирање клавира и хармонике, нешто ређе гудачких и дувачких инструмената. Помало изненађује податак што се већи број деце не стимулише да свира дувачке инструменте, када се зна да је при њиховом свирању позиција прстију фиксна, те као таква не захтева визуелну контролу.

За потребе рада се слепом и слабовидом децом школа поседује софтвер и штампач за штампање нота на Брајевом писму, по чему је јединствена на територији Србије. Посебну похвалу и поштовање заслужују наставници школе који су се на личну иницијативу едуковали и оспособили за коришћење Брајеве музичке нотације. Тако је део уџбеника за основну и средњу музичку школу конвертован и одштампан на Брајевом писму (око 40 уџбеника). Такође, два уџбеника су снимљена у аудио формату у студију школе. Део школског простора је обележен плочицама са Брајевим натписима, а у холу школе је постављена инфо-табла са обавештењима на Брајевом писму.

6.2. ОБРАЗОВАЊЕ СЛЕПИХ У ХРВАТСКОЈ

Почетак настојања да се слепој деци у Хрватској пружи прилика да стекну образовање везује се за 1816. годину. У књизи *Повијесне цртице о школству бродске пуковније и бродског окружја* Иван Мартиновић наводи садржај једног акта, који је 11. јула 1816. године главно заповедништво Војне крајине упутило бродској пуковнији извештавајући да „...Царско-краљевско дворско вијеће ради о том, да се оснује заклада за потпору слијепе дјеце из војничких кругова, која би кроз шест година полазила приватни завод у Бечу“ (Топковић, 1960, 10). Првенство су имала деца из најсиромашнијих породица, под условом да су слепа на оба ока, да осим слепоће немају

¹⁶⁷ Ради се о серији уџбеника за солфеђо за нижу музичку школу чији је аутор Боривоје Поповић, а издавач Савез друштава музичких и балетских педагога Србије, Београд.

телесних и душевних мана, да говоре немачки језик¹⁶⁸ и да су узраста од 7 до 15 година. Поменути акт садржао је и списак наставних предмета које су деца требала учити у Заводу: веронаука, усмено рачунање, музика, ручни рад и рад у кући.

Током прве половине 19. века јача тенденција да се педагошка делатност пренесе више на домаће учитеље. Тако је Имро Антолић око 1837. године у Бечу стицао знања из области обучавања слепе и глувонеме деце, те је био први школовани кадар у Хрватској са знањем из области дефектологије.¹⁶⁹ По свом повратку у домовину, добио је задатак да организује прву специјалну школу за глувонему и слепу децу у Војној крајини. Лист *Agramer politische Zeitung*, од 13. јануара 1838. године, издаје саопштење да ће Имро Антолић после Ускрса исте године отворити при Нормалној главној школи у Раковцу образовни течај за глувонему и слепу децу (Tonković, 1960). Исто саопштење доноси и *Илирске народне новине* од 30. јануара 1838. године, са знаком да ће питомци учити читање, писање, рачун и веронауку, као и да је обука бесплатна и да се на школовање примају и деца из грађанске Хрватске. Међутим, не постоје поуздана писана сведочанства о томе да је до оснивања ове специјалне школе и дошло. Тако Тонковић истиче да се тврдња коју је изнео Цувај у свом делу „Грађа за повијест школства“ о оснивању специјалне школе мора одбацити као историјски нетачна (исто).

Нове смернице у образовању слепих доноси Илирски покрет. На заседањима 1839. и 1843. године Хрватски сабор расправља о оснивању школе за слепе и глуве при самостану „Милосрдне браће“ у Загребу. Међутим, сва настојања да се отворе школе и заводи за слепе бивају осујећена политичким приликама у Хрватској, у којој због Баховог апсолутизма замире политички, друштвени и културни живот.

Тек у другој половини 19. века, тачније 60-тих и 70-тих година, долази до малих али значајних помака на пољу образовања слепе деце. Она се уписују у редовне школе, али је упис зависио од добре воље учитеља и није био регулисан прописима. Учитељи нису поклањали никакву посебну пажњу својим слепим ученицима, који су своја знања стицали искључиво слушајући. Први службени пропис у коме се може наслутити потреба образовања слепе деце јесте Закон о уређењу основних и учитељских школа у Хрватској и Славонији из 1874. године (Tonković, 1960,

¹⁶⁸ Овај услов већина деце сиромашних и неких граничара није могла испунити, па тако и од специјалног фонда за образовање крајишке слепе деце није било никакве практичне користи.

¹⁶⁹ Не постоје поуздани подаци на основу којих би се могло закључити да ли је Антолић сам показао интересовање за дефектологију или му је тај захтев био постављен од стране школских власти.

20). Овај закон недвосмислено изриче да се у редовну основну школу не могу примити дефектна деца. Истим законом било је предвиђено да учитељи-приправници морају стећи основна знања о обучавању слепих и глувонемих ученика. Тонковић истиче да је нејасно шта се таквом одредбом требало постићи, јер наставници нису имали где да испоље своја знања из области дефектологије, а слепим и глувонемим ученицима није био дозвољен упис у редовну основну школу. Насупрот томе, у то доба у Европи стално расте број установа које се баве образовањем и васпитањем слепе и глувонеме деце.

Од великог значаја за побољшање положаја слепих и њихово образовање је-сте појава дела у педагошкој литератури која се баве педагогијом слепих, као што је била књига Стјепана Басаричека *Теорија педагогије или наук об узгоју*. Ту се први пут стручно теоријски расправља и о проблемима образовања и васпитања слепих. Захтев за систематским образовањем слепе деце и омладине добија тако своју научну потврду. Треба поменути и деловање Јосипа Цунића, који у свом чланку „Узгој и обука сли(ј)епаца“ предлаже конкретне мере за увођење основног образовања слепе деце, а врло је интересантно и његово запажање у вези са средином најпогоднијом за образовање и васпитање слепог детета. Цунић примећује да се заводи за слепе најчешће оснивају у градовима, док слепих највише има по селима, те даље износи: „...узмеш ли таково слиепо диете са села, и пренесеш га у сљепачки завод у град, ставио си га у такове одношаје, који зањ ни мало ниесу прикладни и неће му подати за његово будуће звање издашне користи. Само онда, када ће се слиепа дјеца у својих обитељих одгајати и забављати и када ће се надаље у пучкој школи својега роднога мјеста одгајати и обучавати; само онда велим, помоћи ће се свим слиепцем, олакотити ће се несретан удес њихов; подати ће им се за њихов сталиш и звање примјерен степен узгоја и наобразбе“ (Супић, 1883, 296). У оваквом ставу Цунића можемо препознати једну од главних одредница инклузивног образовања, које заступа гледиште да је за дете са посебним потребама најбоље да расте у својој породици и да се школује у својој локалној средини. Са Цунићем се завршава период у ком идеја о образовању слепих у Хрватској није заживела јер је изоста-ла подршка академских кругова.

Најмаркантија појава у Хрватској на пољу образовања и васпитања слепих био је Винко Бек. Године 1877. уписује се у Учитељску школу у Загребу, где почиње његов интерес за слепе ученике и развој идеје о организованој настави за слепе осо-

бе. У педагошким круговима Бек се појављује 1888. године, када из штампе излази његово стручно-пропагандно дело *Узгој слијепца*.¹⁷⁰ У предговору за ову брошуру Бек пише: „...одлучио сам путем предбројбе издати својом накладом ово делце, а сав чисти приход намјењујем обће корисној ствари: за подигнуће узгојног завода за наше слијепце“ (Век, 1888, 3). Од тог времена почиње његова стална борба на подручју образовања слепих. Већ следеће године, уз финансијску подршку Земаљске владе и људи заинтересованих за бригу о слепима, Бек путује у Беч, како би се практично упознао са радом ондашњег завода за слепе. По повратку, 1889. године, објављује студију под називом *Бечки заводи за слијепце и наше потребе*, која представља прву оригиналну студију тифлопедагошког и ширег тифлолошког карактера у Хрватској.

У то доба у Хрватској још није била развијена друштвена свест о могућности-ма и потребама слепих особа. Владало је уврежено мишљење да су слепи јадна и беспомоћна бића, која живе од милостије. У јавности је доминирала слика слепца-просјака као карактеристична слика целе популације слепих. Овај песимистични став се може протумачити као несхватљив ако се узме у обзир да су у Хрватској слепи обављали и послове који су излазили из оквира просјачења. Познато је деловање слепих гуслара и певача, који су били веома популарни у народу. Тонковић наводи да су у 18. и 19. веку слепи у Хрватској имали и своје специјалне школе, у којима се стицали гусларску и певачку вештину. Сведочанство о постојању „Сљепачке академије“ у Иригу налазимо још 1826. године у предговору немачког издања српских сватовских песама, где аутор књиге Весли (Wesely, Eugen) наводи да слепи у Иригу „држе своје мајсторске школе“ (Тонковић, 1960, 42). О иришкој „Сљепачкој академији“ писали су и Кухач, Симоновић, Бумбић, Каракашевић, Исаиловић и Мурко. Ова богата традиција слепих гуслара и певача није, међутим, извршила позитиван утицај на формирање ставова јавности о способностима слепих за образовање и рад. Тонковић сматра да узроке томе треба тражити у чињеници да се ни гуслање ни певање није издвојило од просјачења у независну форму делатности, већ је увек било састав-

¹⁷⁰ Ова публикација не представља Беково оригинално дело, већ слободно препричан садржај првог поглавља књиге Фридриха Ентлихера (Entlicher, Friedrich) *Das blinde Kind im Kreise seiner Familie und der Schule seines Wohnortes* (*Слепо дете у кругу породице и школе у родном месту*, прев. В.М.). Бек у предговору истиче: „Како до сада нисмо имали никакве књиге, која би добро дошла сиромашним родитељима и иним пријатељем слијепца, та код нас се у задње доба почело бринути и за ове сироте, то сам се одважио Ентлихерово дјело и то први дио приредити за наше потребе“. У овој брошури говори се о предрасудама о слепима и њиховом образовању, о улози породице и основне школе у развоју слепог детета, о узроцима, симптомима и спречавању слепоће, као и о методским поступцима у нези и васпитању слепог деча предшколске и делимично школске доби. До објављивања других делова поменутог дела није дошло.

ни део просјачења, при чему су слепи певачи настојали својим умећем што више га-нути људе који их слушају, те их тако подстаћи да буду што дарежљивији (Tonković, 1960). Исто схватање има и Ћубелић, који за слепце-гусларе каже: „Како им је главни циљ био зарада, они су у своје песме увек уносили садржаје, који су имали за циљ да пробуде самилост према себи“ (Ћубелић, 1952, 34).

И поред појединачних случајева слепих особа које су својим различитим умећима показивале да су способне да се самостално брину о себи и својој егзистенцији, у јавности се још нису формирали модерни односи према решавању проблематике слепих; зато је било потребно развијати ситематску пропаганду, доказивати да слепи крију у себи могућности и способности потребне за васпитање, образовање и рад. Објављивањем чланака и књига, одржавањем јавних предавања и демонстрирањем рада са слепима, Бек је настојао пробудити интерес друштва за слепе, те моралну и материјалну подршку за отварање завода за слепе.

Значајан допринос Бек је остварио у области описмењавања слепих, јер је Брајево писмо прилагодио за хрватски језик и 1889. године штампао прву хрватску почетницу на Брајевом писму. Све техничке радове око штампања морао је обавити сам Бек, јер није било финансијских средстава да се тај посао повери некој страниј штампарији. О томе Бек пише у часопису *Слепчев пријатељ*: „Г. Аугуст Краге посудио нам је свој апарат за избијање тачака и дао нам упуту... Уредник је (Бек говори о себи) сам избијао на двогубом коситреном (калајном, прим. В. М.) лиму дотична слова... За тисак смо узели обични дрвени тијес (преса, прим. В. М.), који се где где у кућанству раби, јер би жељезни прескуп био, како га имаду трговци за копирање. У једној минути могло се је с првинце по 4 до 5 комада отиснути, а кашње све мање, кад се је тијес разклимао. Кад нам се тијесак посве покварио, а још смо папира имали, дали смо двојици дечака газити плоче“ (Бек, 1890, 40–43).¹⁷¹

Бек је 1890. године покренуо издавање првог хрватског и јужнословенског тифлолошког часописа *Слепчев пријатељ*, и пуне три године, од 1890. до 1892, био његов уредник. Часопис је излазио у Загребу, четири пута годишње. Објављено је 12 бројева на 360 страница.¹⁷² Пропагирао је васпитање, образовање и друге интересе слепих, те доносио чланке за стручњаке, родитеље и пријатеље слепих особа. У њему се такође стално истицала потреба оснивања специјалног завода за слепе. Бек је

¹⁷¹ Сличан тежак пут настајања првог српског буквара прошао је тридесетак година касније и Вељко Рамадановић.

¹⁷² Истоимени часопис *Слепчев пријатељ* покренут је 1944. године, али је објављен само један број.

уређивао и дефектолошки месечник *Пријатељ слијепих и глухонијемих*. Овај часопис је излазио једном месечно, и то од 1896. године. Објављено је 65 бројева на 946 страница. Доносио је чланке из области тифлопедагогије и сурдопедагогије, психологије слепих и глувонемих, те извештавао о актуелним збивањима из подручја специјалне педагогије. Уз тифлопедагошке и сурдопедагошке написе, у часопису су се штампали и здравствени чланци о превенцији слабовидности и слепоће, као и о лечењу очних и ушних болести. Овај часопис има историјску важност, јер се у њему први пут јасно изражава мисао о потреби организовања специјалног школства у Хрватској.

Велики допринос афирмацији образовања за слепе Бек је остварио поставком тифлолошке изложбе на Свеучилишту у Загребу, где је представио различита тематска подручја везана за образовање слепих: статистику, превентиве слепоће, тифлопедагогију, заводе за школовање слепих у иностранству, наставна средства и др. Циљ коме је тежио био је оснивање школе за слепе. Како би до остварења тог циља што пре дошло, Бек је 1891. године основао добротворно *Друштво светог Вида*,¹⁷³ са тежњом да оно допринесе отварању приватне школе за слепе. Готово сва активност друштва била је усмерена на сакупљање добровољних прилога, организовање добротворних концерата и забава у корист слепих и сличне активности, како би се прикупила финансијска средства потребна за отварање завода за слепе. У то време Земаљска влада и сама увиђа неопходност образовања слепих, те одлучује отворити институцију за школовање слепих. Тако је 25. 02. 1895. године расписан конкурс за упис питомаца. У септембру исте године почиње са радом Земаљски завод за одгој слијепе дјеце у Загребу, који је био смештен у приземљу бивше зграде „Болнице сестара милосрдница“, у Илици бр. 83. За првог учитеља и управитеља новооснованог завода био је именован Винко Бек. Иако одушевљен што је након седам година залагања и мукотрпног рада завод коначно отворен, Бек није крио незадовољство, јер су у истој институцији била смештена и глувонема деца, а он је сматрао да се ове две врсте хендикепа не могу заједно третирати. Такође је био незадовољан смештајем слепе деце, која су у поменутој болници била смештена у једном крилу, у само осам просторија. Прве године рада завода обележене су малим бројем питомаца.¹⁷⁴ У завод су се примала психички и физички нормално развијена деца, слепа и слабовида,

¹⁷³ Оваква друштва су у Европи већ била уобичајена појава. Њихови чланови били су банкарни, филантропи, хуманисти, добротвори.

¹⁷⁴ Иако је Бек имао планове да капацитет завода буде 50 и више питомаца, током прве две деценије рада овог завода број питомаца није никада био већи од 26.

оба пола, uzраста од навршене седме до навршене дванаесте године, уз годишњу наплату од 250 форинти.¹⁷⁵ Наставним програмом који је дефинисан 1. маја 1897. године, а затим и „Устројним статутом“ који је ступио на снагу дванаест година касније, било је прописано основно школско и занатско образовање следе деце. У уводу наставног програма се каже да је „...сврха књижевне обуци ...подавање слијепим питомцима толико знања, колико је слијепцу најнужније за живот међу неслијепцима; сврха обртној обуци јест, научити питомце занату, који је прикладан за слијепце, да питомец, кад изађе из завода, буде знао радити тај занат“.¹⁷⁶ Стицање знања у Заводу било је подељено на три области: „...да слијепу дјецу обојега рода религиозно и морално одгоји и да је поучи у предметима пучке школе, колико су проступачни слијепи деци; да мушке питомце приправи за извршавање прикладног обрта, а слијепе питомкиње да извешти у женском ручном раду; да поједине за гласбу надарене питомце поучи у гласби, колико то допуштају заводске прилике“.¹⁷⁷ Из наведеног закључујемо да је завод поред општеобразовних циљева имао за циљ и професионално образовање слепих. Тек након неколико година рада завода, Бек ће поставити захтев да Завод буде искључиво установа за васпитање и опште образовање следе деце.

У Бековим списима нема забележених мисли о естетском васпитању следе деце. Можемо претпоставити да је њему био стран педагошко-научни појам естетског васпитања. Стога се ни наставном предмету као што је музичко васпитање, који за следе има изузетан значај, није прилазило са гледишта његове естетско-васпитне улоге. У наставном програму заводске школе као циљ наставе певања наводи се једино „његовање црквене и светске пјесме уз пратњу и без пратње гласбила“.¹⁷⁸ Бек је још у свом делу *Бечки заводи за слијепце и наше потребе*, говорећи о садржају школске наставе у будућем заводу, написао: „Задаћа је гласбе, деловати на ћуд питомца, па да си уједно и гласбом може и вријеме прикратити“ (Бек, 1889, 39). Музичка настава

¹⁷⁵ Сиромашна деца су се могла школовати упола цене или чак бесплатно.

¹⁷⁶ Наредба кр. Хрв.-слав.-далм. Зем. владе, одјела за богоштовље и наставу, од 1. свибња 1897. бр. 5969, којом се издаје привремена научна основа за Земаљски завод за одгој слијепе дјеце у Загребу – Службени гласник Хрв.-слав.-далм. Земаљске владе, одјела за богоштовље и наставу, комад V, Загреб, 1897, стр. 87.

¹⁷⁷ Наредба кр. Хрв.-слав.-дал. Зем. владе, одјела за богоштовље и наставу, од 6. травња 1909. бр. 7573, којом се издаје устројни статут приврем. Зем. Завода за одгој слијепе дјеце у Загребу – Службени гласник кр. Хрв.-слав.-далм. Зем. владе. Одјела за богоштовље и наставу, комад IV, Загреб, 1909, стр. 109–110.

¹⁷⁸ Наредба кр. Хрв.-слав.-далм. Зем. владе, одјела за богоштовље и наставу, од 1. свибња 1897. бр. 5969, којом се издаје привремена научна основа за Земаљски завод за одгој слијепе дјеце у Загребу – Службени гласник хрв.-слав.-далм. Земаљске владе, одјела за богоштовље и наставу, комад V, Загреб, 1897, стр. 93.

има, дакле, циљ да оплемењује карактер питомаца, што значи да има етичко-васпитни значај. Овакав Беков став вероватно је био последица објективног перципирања минималних изгледа за запослење слепих музичара у Хрватској онога доба. Тако је музика у Заводу имала више обележје елемента општег васпитања и образовања, неголи што је музику постављала као основу за будућу професионалну оријентацију питомаца. Под утицајем иностраних искустава, Бек у почетку ставља јачи акценат на музичко васпитање питомаца, па у делу Бечки заводи за слиепце и наше потребе, говори о потреби да се музички таленат неког питомца мора што више неговати, како би се касније могао издржавати као оргуљаш или поправљач гласовира. Касније, под утицајем домаћих прилика, питомци се минимално оспособљавају за музичке професије.

Део музичког васпитања у Заводу било је и школско певање и обучавање даровитијих питомаца у свирању на неким музичким инструментима. Настава певања није излазила из оквира уобичајене наставе у редовним школама. Што се тиче инструмената, Бек у *Бечким заводима...* пише: „На првом мјесту дајем ја предност нашој тамбурици, која је најјефтиније, најприручније, најлагље и за наше народне пјесме најугодније гласбило. За њом би тек имала приступ остала гласбила као на пр. гусле, фрула, гласовир, оргуље, па могуће и хармоника“ (Бек, 1889, 40). Тамбурање је уведено у Завод у току школске 1896/97. године¹⁷⁹ и задржало се дуги низ година, јер је оцењено као врло погодна форма масовног музичког образовања следе деце и омладине. Велики успон тамбурашки збор бележио је нарочито у годинама пре Другог светског рата.

Школске 1897/98. неколико је заводских питомаца почело учити виолину, 180 а у следећој школској години почело се и са учењем оргуља.¹⁸¹ Први почеци клавирске наставе везују се за период под новим управником Хорватом.¹⁸² У периоду када је управник био Бек, настава музике се изводила искључиво по слуху и на основу запамћивања онога што је наставник изводио или говорио. Тек школске 1906/07, наставник Бранко Штрига уводи питомце у основне елементе музичке теорије и познавање Бра-

¹⁷⁹ Godišnje izvješće Zemaljskog zavoda za odgoj slijepe djece u Zagrebu za školsku godinu 1896/97, Zagreb, 1897, str. 15.

¹⁸⁰ Godišnje izvješće Zemaljskog zavoda za odgoj slijepe djece u Zagrebu za školsku godinu 1897/98, Zagreb, 1898, str. 10.

¹⁸¹ Godišnje izvješće Zemaljskog zavoda za odgoj slijepe djece u Zagrebu za školsku godinu 1898/99, Zagreb, 1899, str. 9.

¹⁸² Godišnji izvještaj Zemaljskog zavoda za odgoj slijepe djece u Zagrebu za školsku godinu 1899/1900, Zagreb, 1900.

јевог музичког писма.¹⁸³ Знања из музике ученици се стицали само на основу искуства стечених унутар самог завода. У извештајима се нигде не помиње да су питомци посећивали концерте или музичке приредбе, нити су музички репродуктивни уметници били позивани у Завод да питомцима изводе погодне композиције. У сваком случају, музичко васпитање је у Заводу под управом Бека пружало више могућности за естетско доживљавање него што је редовна школа могла пружити својим ученицима.

У својој преко стотину година дугој историји, Завод је неколико пута мењао начин организовања рада, седиште и назив. Прва таква промена десила се 1920. године, када власти краљевине Срба, Хрвата и Словенаца доносе одлуку да се Завод измести из Загреба у Поповачу. У своје просторије у Илици Завод је враћен осам година касније, и тада наступа доба највећих успеха у школовању слепих особа. У раздобљу од 1932. до 1941. године, током ког је управник био Јосип Очко, установа је постала вишенаменски образовни институт за слепе, чији су штићеници након завршене основне школе често настављали своје образовање. Поред изучавања неког заната код мајстора ван Завода, као што је ужарство или штимовање клавира, неки су штићеници похађали средњу музичку школу при Државној музичкој академији, док је одређен број настављао школовање у Другој класичној гимназији у Загребу. Музика се на аматерском нивоу редовно неговала међу штићеницима Завода, које је музички образовао наставник Бранко Штрига, и сам слеп. У то време у средњој музичкој школи у Заводу изучавали су се следећи инструменти: клавир, оргуље, виолина, виолончело, фагот, хорна и кларинет, те тамбура, хармоника и мандолина. Захваљујући овој шароликости инструмената, у Заводу су деловали дувачки и тамбурашки оркестар, а такође и мешовити хорски ансамбл.

Почетком Другог светског рата Завод се под именом „Завод за одгој и образовање слијепих“ пресељава у просторије Завода за слепе у Земуну. По завршетку Другог светског рата деца из Хрватске остала су да се школују у Земуну, док се ништа није чинило по питању образовања остале слепе деце у Хрватској.

У јесен 1947. године Завод је поново отворен у Загребу и радио је под називом „Завод за одгој слијепе дјеце“. Прве послератне године рада карактерише мали број питомаца, што је била последица лоше информисаности родитеља слепе деце и друштва уопште.

¹⁸³ Godišnji izvještaj Zemaljskog zavoda za odgoj slijepe djece u Zagrebu za školsku godinu 1906/07, Zagreb, 1907.

Године 1955, која представља и 60-годишњицу оснивања Завода, његовом званичном називу додаје се име најважнијег човека за образовање слепих у Хрватској – Винко Бек.

6.2.1. Музичко образовање у Центру за одгој и образовање „Винко Бек“ у Загребу

Данас у оквиру Центра „Винко Бек“ делује основна музичка школа „Винко Бек“. У њој се школују искључиво музички надарени штићеници центра. Музичка школа ради по наставном програму који важи за све основне музичке школе у Хрватској. Од инструмената је заступљен само клавир. Ова чињеница се делимично може објаснити тиме да се слепи или слабовиди ученици ретко опредељују за различите инструменталне одсеке у средњој музичкој школи или академији, док су више оријентисани на теоретске дисциплине. За ученике теоретског одсека средње музичке школе свирање клавира је неопходно.

Према важећем наставном програму,¹⁸⁴ музичко образовање обухвата три нивоа образовања: две године предшколског образовања, основну музичку школу и средњу музичку школу. У музичку школу се уписују деца без селекције, што значи да се може уписати свако дете чије се потенцијалне музичке способности настоје развити током школовања. Циљ оваквог приступа је образовање професионалних музичких кадрова различитих профила и занимања, а с друге стране, константно подизање културног нивоа и уметничког сензибилитета све остале деце. У музичку школу се уписују деца у петој или шестој години живота. Предшколско музичко васпитање настоји кроз музику подстаћи развој слободне, хумане, неагресивне личности, социјално адаптиране и стваралачки знатижељне. У складу са тим, програм предшколског музичког васпитања не представља искључиво припрему за наставак професионалног музичког школовања, већ жели сензибилизирати дете за његов даљи развојни пут ка било ком подручју. По завршетку друге године, уколико су спремни узрастом, зрелашћу и музичким способностима, ученици се упућују на наставак музичког школовања. У обе године предшколског васпитања настава се одвија искључиво по слуху. Ученици похађају часове два пута недељно, у трајању од по 60 минута. Предвиђено је да разред броји 15 ученика.

¹⁸⁴ Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole (2006), Zagreb, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga.

У првој години предшколског музичког васпитања наставни садржаји су подељени у неколико области: метрика и ритам, песмице, упознавање музичких инструмената, импровизација, слушање музике и ликовни израз.

У област метрике и ритма ученици се уводе преко различитих бројалица, које се изводе скандирањем и помоћу ритмичких инструмената Орфовог инструментаријума. Кроз ову област се развија моторика тела. Песмице различитих карактера, у дуру, молу и модусима, певају се по слуху, при чему је акценат стављен на развој самоконтроле при певању и квалитетној интерпретацији. Различити музички инструменти се упознају при практичном сусрету са инструментима и извођачима. Такође, ученици се подстичу да проналазе предмете који могу произвести различите звучне боје, те да их употребљавају у звучним импровизацијама. Импровизације су искључиво спонтане и одвијају се кроз различите игре на метро-ритмичком и вокално-инструменталном пољу. Слушање музике подразумева емоционално слушање дела из домаће и светске литературе са различитим извођачким саставима.

У другој предшколској години наставни садржаји су подељени у следеће области: метрика и ритам, песмице, инструментално музицирање и слушање музике. Рад у области метрике и ритма има за циљ даље моторичко ослобађање читавог тела. Ритмички примери се изводе скандирањем, на инструментима и комбиновано. Проширује се програм песмицама различитих култура, при чему се води рачуна о даљем развоју самоконтроле при певању и усавршавању вокалне интерпретације. Свирањем на блок-флаути развија се активна свесна контрола при свирању, а такође се наставља са упознавањем различитих музичких инструмената. У овој години тежња је да ученици што више слушају живо извођење различитих примера музичке литературе.

Тек у првом разреду музичке школе у оквиру предмета солфеђо ученици се уводе у музичку писменост. То подразумева упознавање са линијским системом, упознавање нота у малој, првој и другој октави, нота по трајању: цела, половина, четвртина и осмина, и одговарајуће паузе. Ученици се даље упознају са предзнацима, тактом и тактицом, упознају музичку абецеду и солмизацију, ступањ као место тона у лествици, те главне ступњеве у лествици и њихова имена. Програмом је такође предвиђено да се упознају ознаке за понављање, *D.C. al fine*, те *prima* и *secunda volta*; основне динамичке ознаке, *forte*, *piano*, *mezzoforte* и *mezzopiano*, те *crescendo* и *decrescendo*. Обрађују се Це, Ге и Еф дур лествица, као и 2/4, 3/4 и 4/4 такт. Мелодијске, ритмичке и мелодијско-ритмичке диктате раде усменим и писменим путем. Из обла-

сти теорије музике савладавају горепоменуте лествице, те у вези с њима појмове: лествица, тетрахорд, ступањ, степен и полустепен.

Ради стицања јасније слике о стању у музичкој педагогији деце са оштећењем вида, посећен је Центар „Винко Бек“ у Загребу и присуствовано је часовима солфеђа у музичкој школи. На самом почетку било је занимљиво увидети на који начин су музички педагози обучавани за рад са овом специфичном популацијом. Добили смо информацију да нико од њих није прошао неку посебну обуку, нити на организован начин стекао барем основна знања из области познавања Брајевог музичког писма. Сва потребна знања наставници стичу искључиво самостално, користећи доступну литературу и помоћ колега дефектолога запослених у Центру. Упознавање ученика са Брајевом музичком нотацијом раде наставници који их језички описмењавају, на тај начин што пореде симбол одређеног слова са симболом одређене тонске висине и трајања. Тако ученици који се уписују у музичку школу већ имају извесно предзнање и праксу у писању на Брајевој писаћој машини. За разлику од праксе у музичкој школи у Земуну, овде слепи ученици користе Брајеве писаће машине како би записали диктат или мелодијску вежбу коју треба отпевати. Наставници се на часу служе приручником,¹⁸⁵ који омогућава лаку и брзу комуникацију у погледу Брајеве музичке нотације. Слабовиди ученици користе нотне свеске са увећаним линијским системима. Што се уџбеничке литературе за слепе ученике тиче, ситуација је далеко од задовољавајуће. Уџбеници за солфеђо, који су одобрени за употребу у школама од стране Министарства знаности, образовања и спорта,¹⁸⁶ не постоје на Брајевом писму. Тако су наставници принуђени да неопходне нотне текстове диктирају ученицима, што значајно утиче на организацију наставног часа и повећава време потребно за обраду одређеног садржаја. Много је боља ситуација са уџбеницима за слабовиде ученике, јер се у школској штампарији израђују уџбеници са увећаним словима и нотама.

Као посебно позитивну карактеристику наставе солфеђа у овој школи треба истаћи индивидуални приступ ученику, који је омогућен малим бројем ученика у одељењу. Будући да су ученици ове музичке школе искључиво штићеници Центра, број деце у одељењу ретко прелази 5 до 6 и чине их ученици са различитим степеном

¹⁸⁵ Поменути приручник је написао Јосип Хрвој, и у њему је јасно и прегледно визуелно представљена Брајева музичка нотација, што наставнику омогућава да прати оно што су ученици записали и проверава тачност записа.

¹⁸⁶ Реч се о серији уџбеника за солфеђо чији је аутор Иван Голчић, а издавач НКД Св. Јеронима, Загреб.

оштећења вида. Наставник има прилику да пажњу посвети сваком понаособ, што је нарочито значајно у почетном периоду музичке наставе.

У настави су подједнако заступљени сви сегменти рада: мелодика, ритам и рад на диктатима. Током праћења наставе, примећено је да употреба релативне солмизације увелико компликује и додатно отежава претварање тактилног симбола у звучну слику. Наиме, при првом сусрету са нотним текстом написаним на Брајевом писму, ученици читају нотни текст изговарајући абecedна имена тонова, у једнаким трајањима, не обазирјући се на ритмичку линију. У следећем кораку, нотни текст читају користећи се релативном солмизацијом и уважавајући ритмичку линију. Када је текст на тај начин неколико пута прочитан, приступа се његовом интонирању, опет уз коришћење слогова релативне солмизације.

При изради диктата, фразу коју су саслушали ученици вокално репродукују неутралним слогом док не понове тачно оно што су чули. Затим се изговарају абecedна имена тонова и приступа се њиховом записивању. Ради провере тачности, диктирају се симболи којима се тонови одређене висине и трајања представљају на Брајевом музичком писму.

Најталентованији ученици музичке школе „Винко Бек“ уписују се у средње музичке школе и настављају даље своје музичко школовање. Један од њих је и слепи пијаниста Перица Михаљевић, који је једно време био запослен као професор клавира у овој музичкој школи. Он је и један од првих учесника у пројекту „Књижница широм отворених врата“, који се од почетка 2007. године одржава у простору Градске књижнице у Загребу, а чији је идејни творац и покретач Мирна Османовић. У овом пројекту сарађују Књижнице града Загреба и Центар за одгој и образовање „Винко Бек“. Циљ пројекта је да се путем концерата, радионица и дружења под називом *Упознајмо гласбене инструменте* слепој и слабовидој деци пружи могућност да упознају музичке инструменте, разговарају са извођачима, тактилно упознају различите инструменте и пробају на њима произвести звук. На тај начин, у опуштеној атмосфери у којој деца могу извођачима постављати различита питања и задовољити своју знатижељу, развија се код извођача емпатија, а код деце са визуелним хендикепом активност и целовитост у доживљају музике. Као извођачи најчешће учествују професори Музичке академије у Загребу са својим студентима, за које наступ у овако специфичним условима представља драгоцену искуство, али и већ реномирани извођачи (Osmanović, Vukasović-Rogač, 2013).

6.3. ОБРАЗОВАЊЕ СЛЕПИХ У СЛОВЕНИЈИ

Први школовани слепи Словенци своје су образовање стицали у Аустрији, у којој су заводи за слепе постојали већ на почетку 19. века. Прва установа оваквог типа за образовање слепих у Словенији отворена је 13. септембра 1919. године у Љубљани. У оквиру ове институције била је организована основна школа, која је била опремљена прилагођеним наставним средствима, као и радионице за оспособљавање у ткању и четкарству. Управник завода у то време био је Јосип Кобал, који је написао и прву словеначку *Почетницу* за писање на Брајевом писму (*Учитељски товариш*, 11. јуна 1925, стр. 3).

У школској 1928/29. години сви одрасли питомци су напустили завод, који је наставио са радом под именом Завод за слепу децу. Наставни програм је био прилагођен потребама слепих и њиховом специфичном начину образовања. Слепа деца су имала исте наставне предмете као и ученици у другим основним школама, али је посебно важно место имао ручни рад. У школи су предавали професионални наставници, који су имали посебно образовање и положен стручни испит за подучавање слепих ученика. Године 1929. основана је напредна занатска радионица, а 1939. спроведен је и течај домаћинства за девојчице.

Године 1922. Завод се сели у Кочевје, где су услови за рад били знатно скромнији. У Заводу је било места за 30 штићеника оба пола. Настава у основној школи се одвијала у три комбинована одељења за оспособљавање и образовање. Раду Завода није погодовала удаљеност од културног средишта какво је била Љубљана, те се 1944. године Завод враћа у овај град. У истој згради простор су делили штићеници Завода за глуву омладину и Завода за слепе. Након ослобођења, у Завод долазе и борци који су вид изгубили у борбама током Другог светског рата. Године 1945. Министарство за просвету је донело одлуку да се слепој деци додели бивши завод „De Notre Dame“, у Лангусовој улици. Завод је усељен 1946. године и данас се налази на истој адреси.

У првим послератним годинама у Завод долази све више слепе деце. Многа су вид изгубила у ратним дејствима, али и у несрећним случајевима и непромишљеној игри експлозивним направама. У Заводу су бивали успешно описмењени и обучени у неком од заната: ткању и четкарству, или су завршавали течајеве за телефонисте. У периоду од 1954–1960. године у Заводу се школовало 233 ученика.

Упоредо са образовањем слепих, постојала је све већа потреба и за образовањем и васпитањем слабовидих ученика, употребом посебних метода рада и прилагођеним наставним средствима. У то време већ су у Европи почели да се отварају посебни заводи за слабовиде. У току 1965. године, саграђена је модерна школска зграда, са светлим учионицама, простором за дневни боравак ученика, предшколско одељење и кабинете за специјално оспособљавање. Завод је тада преименован у Завод за слепу и слабовиду омладину.

Од 2000. године у Словенији се примењује Закон о усмеравању деце са посебним потребама, који је и формално омогућио слепим и слабовидим ученицима инклузивни модел школовања.

У 2004. години је Министарство просвете и спорта донело одлуку да се Центар за образовање слепих и слабовидих из Шкофје Локе придружи Заводу за слепу и слабовиду омладину. Такође, у Заводу је покренут програм за средње техничко и стручно образовање. Са новим законом о оснивању Завод је постао једина установа у Словенији која спроводи образовне програме за слепе и слабовиде ученике од предшколског узраста до завршетка средње школе (Golob, 1999).

Када се говори о професионалном музичком образовању особа са оштећењем вида у Словенији, неопходно је поменути Зорана Шкрињара, слепог пијанисту који делује и као професор музике и клавира, музиколог, предавач на конгресима и семинарима, композитор, новинар у области музике, организатор културе слепих у Словенији. Једини је професор музике за слепе у Словенији. Већ осам година веома успешно подучава слепе ученике клавиру и музичкој теорији, како би их припремио за полагање редовних испита у нижој музичкој школи.

6.4. ОБРАЗОВАЊЕ СЛЕПИХ У БОСНИ И ХЕРЦЕГОВИНИ

Особе са оштећеним видом у Босни и Херцеговини делују организовано више од 60 година. Процењује се да данас у Босни и Херцеговини живи око 5350 слепих и слабовидих особа. На државном нивоу делује Унија слијепих грађана у Босни и Херцеговини, удружење које је код међународних институција слепих прихваћено као партнер.¹⁸⁷

¹⁸⁷ www.savez-slijepih.hr

Деца са оштећењем вида у Босни и Херцеговини могу се школовати у две институције: Центру за слијепу и слабовидну дјецу и омладину у Сарајеву, и у Заводу за слијепе и слабовидне „Будућност“ у Дервенти.

Центар за слијепу и слабовидну децу и омладину је јавна установа за образовање слепих и слабовидних ученика из целе Босне и Херцеговине. У оквиру ове установе, који ради на две адресе, делују основна и средња школа. Настава се одвија по редовном плану и програму за Кантон Сарајево, као и по посебно прилагођеним програмима за поједине ученике. У средњој школи постоје смерови за физиотерапеуте, за телефонске оператере, за пословне секретаре (све IV степен), за телефонисте (III степен) и пакере производа (II степен). Већина ученика који су из разних крајева Босне и Херцеговине борави у интернату, а ученици из Сарајева долазе само на наставу. Осим редовне наставе, ученици у Центру имају целодневну подршку у учењу и свим другим потребним вештинама, као што су мобилитет, брига о себи, вежбе вида за слобовиде, коришћење помагала, затим игра, организовање излазака у град и посета културним, спортским и другим манифестацијама, те рад на посебним софтверима. Школа је добро опремљена савременим наставним средствима, а наставни кадар је обучен и квалификован за рад са ученицима са оштећењем вида. У школској 2008/2009. години у Центру је био уписан укупно 81 ученик.

Завод за слијепе и слабовидне „Будућност“ у Дервенти основан је 1. октобра 1947. године, Решењем Министарства народног здравља и социјалне политике. Од свог оснивања па до почетка рата 1992. године, Завод је прешао дуг развојни пут на ком је забележио значајне успехе. У рату деведесетих година установа је претрпела велику материјалну штету, а обновљена је 1996. године, одлуком Владе републике Српске, уз помоћ бројних међународних хуманитарних организација. Делатност Завода се огледа у обезбеђењу становања, исхране, рехабилитације, образовања и радног оспособљавања за одговарајуће послове, запошљавања, социјалне интеграције касније ослепелих лица и вршења других услуга, у зависности од потреба и интереса корисника.

У Заводу је данас запослено 37 радника који брину о школовању и рехабилитацији ученика са оштећењем вида. Посебан акценат се ставља на систематско развијање психомоторике, оријентације у простору, развој визуелне перцепције слабовидних ученика, а велики значај се придаје корективној гимнастици, која помаже у исправљању извесних деформација. Поред тога, слепи ученици се обучавају за читање и писање Брајевог писма, а слабовиди за коришћење увећане црне штампе. По-

себно прилагођеним наставним методама и средствима наставници изводе наставу тако да слепи и слабовиди ученици могу потпуно учествовати у њој.

У оквиру Завода раде кројачка и столарска радионица. Завод за слијепе и слабовиде „Будућност“ константно унапређује свој рад, иако један део капацитета још није обновљен од оштећења насталих током ратних дејстава.¹⁸⁸

Једна од најважнијих институција када су особе са оштећењем вида у питању у Босни и Херцеговини је Библиотека за слепа и слабовида лица. То је јединствена институција ове врсте у БиХ. Слепим и слабовидим особама свих узраста обезбеђује и позајмљује библиотечку грађу неопходну у свакодневном животу, стручном усавршавању, професионалном раду и друштвеном ангажману. Располаже књижним фондом од 22.295 библиотечких јединица на Брајевом писму, аудио и дигиталној техници, свих књижевних жанрова. Корисници њених услуга су 1158 слепих и слабовидих особа свих узраста широм БиХ, у републикама бивше Југославије, као и босанско-херцеговачки слепи грађани који живе у иностранству. Библиотека има истурена одељења, а све услуге у погледу коришћења књига и часописа су бесплатне. Библиотека је отворена 1972. године, након децентрализације Позајмне библиотеке Савеза слепих Југославије (основане 1954. године), када је постојећи књижни фонд распоређен републичким и покрајинским савезима слепих. Босни и Херцеговини припало је око 600 књига на Брајевом писму и 450 књига на магнетофонским тракама. Осим обављања послова у оквиру библиотечке делатности и информисања слепих, ова институција је била носилац многих културних активности, као што су акције описмењавања, расписивање конкурса из књижевности за слепе, такмичења у читању и писању Брајевим писмом и слично.¹⁸⁹

6.4. ОБРАЗОВАЊЕ СЛЕПИХ У МАКЕДОНИЈИ

Савез слепих у Бившој Југословенској Републици Македонији основан је 1946. године, и делује као национална, невладина и непрофитабилна организација. У оквиру Савеза ради 18 удружења, са око 2000 чланова. Слепа и слабовида деца у Македонији школују се у Школи за слепа и слабовида лица „Димитар Влахов“ у Скопљу, која је основана 1954. године. У овој установи ученици са оштећењем вида

¹⁸⁸ www.derventa.ba

¹⁸⁹ www.bibsis.org.ba

имају могућност предшколског, основног школског и средњошколског стручног образовања. У склопу школе постоји ученички дом за децу која нису из Скопља.¹⁹⁰

Када је у питању професионална оријентација ученика са оштећењем вида у Македонији, нажалост не постоји велики избор. Средње школско образовање је ограничено на три смера: у здравственој струци физиотерапеут или масер, у графичкој струци картонажа или књиговезац, и телефониста. Све струке представљају трећи степен средњошколског образовања.¹⁹¹

У основној школи се много пажње поклања музичком васпитању и образовању.¹⁹² Са великим успехом раде оркестар хармоника, фолклорни ансамбл и ритмичка секција.

¹⁹⁰ www.nsiom.org.mk

¹⁹¹ star.vest.com.mk

¹⁹² Интересантно је искуство Надице Јовановске, слепе професорке музике у школи „Димитар Влахов“. Иако је положила пријемни испит и испунила све услове за упис на Музичку академију, прве године је нису примили, уз образложење професора да не знају како да поступају са њом. Следеће године се поново пријавила на пријемни испит и успела да убеди професоре да је способна да студира. Када је дипломирала, декан јој је честитао са речима: „Захваљујемо ти што си била ту. Ти си једно велико искуство за нас“, прича Надица Јовановска.

7. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Савремена педагогија схвата и посебно истиче значај који бављење уметношћу, а посебно музиком, има у животу сваког детета. Поред сасвим специфичних задатака који се остварују музичком наставом, као што су развој свих категорија музичког слуха и свирање на неком инструменту, музика позитивно утиче на развој целокупне личности детета. „Данас наука у широком пољу истраживања потврђује изузетно дејство музике, како на психу, развој интелигенције, развој различитих когнитивних способности, социјализацију, тако и на читав организам“ (Ivanović, 2008, 5). Сагледавајући све позитивне аспекте које бављење музиком може имати на развој дететове личности, постајемо свесни велике улоге коју музичко образовање може имати у животу детета са визуелним хендикепом.

Бављење овом темом омогућило је долажење до одговора на различита питања и дилеме у вези са професионалним музичким образовањем слепих и слабовидих ученика, као и указивање на различите проблеме са којима се срећу ученици са визуелним хендикепом у процесу стицања музичког образовања. Пре свега, било је присутно настојање да се истакне чињеница да је у раду са слепим или слабовидим учеником неопходно поћи од очуваних потенцијала, без истицања и стављања у први план недостатака, већ уз развијање и унапређивање потенцијала. Слепо или слабовидо дете је на првом месту дете, па тек онда слепо или слабовидо – уз руковођење овим начелом указивано је на начине на које ће наставник најбоље схватити специфичности и развојне карактеристике свог слепог или слабовидог ученика, те на проналажење најсврсиходнијих путева којима он може изаћи у сусрет посебним образовним потребама ове популације.

Нажалост, у нашој средини и даље су присутни стереотипни начини размисљања и стереотипни ставови о особама са визуелним оштећењима. Иако се друштво декларативно изјашњава за једнакост свих чланова заједнице, у пракси врло често није тако. Слепи и слабовиди ученици наилазе на низ тешкоћа у свакодневном животу, везаних за приступачност, доступност информација, набавку литературе, техничке опреме и слично. Истраживања спроведена у оквиру овог рада показала су да, иако међу популацијом деце са визуелним хендикепом постоји знатан број оних који показују склоност и способност за бављење музиком, врло је мали број њих

присутан у основним музичким школама, док је миноран број оних који стекну најмање средњи или академски ниво музичког образовања. Оваква ситуација је заправо одраз става друштва у целини, које често изражава сумњу у успех и постигнућа особа са визуелним хендикепом, те је пре спремно финансијски помоћи, неголи пружити далеко важнију помоћ у смислу подршке, уважавања и обезбеђивања једнаких шанси за све.

У жељи да се професионално музичко образовање учини приступачнијим ученицима са визуелним хендикепом, биће предложене неке смернице и указано на могуће путеве рада и развоја у овој области.

Пре свега, важно је истаћи значај који има рано откривање музички талентоване деце. При томе треба бити свестан чињенице да је предшколско доба слепог или слабовидог детета често оптерећено лечењем и рехабилитацијом, те великом бригом родитеља у погледу избора облика школовања најпогоднијег за дете. У том периоду велику улогу могу одиграти сами родитељи, обраћајући више пажње на своје музикално дете, пратећи његове реакције када слуша музику или пажљиво слушајући његово певање. Заједничке игре које имају за циљ развој музичких способности, или заједничко музицирање у оквиру породице, било да се ради о певању или свирању, створиће атмосферу у којој ће се моћи препознати музикално дете, чије потенцијалне музичке способности треба развијати кроз музичко образовање. У новије доба све више деце са визуелним хендикепом укључује се у рад предшколских установа, па је отуд важна и улога васпитача у откривању музикалног детета. Музикално слепо или слабовидо дете показује велики интерес за различите музичке активности, првенствено певање, затим слушање музике, свирање на дечјим инструментима, различите музичке игре и слично. Будући да чуло слуха има важну улогу у прикупљању информација из спољашњег света, слушно опажање различитих звукова код ове деце је активније у односу на децу типичног развоја, што треба искористити као почетну покретачку снагу у процесу професионалног музичког образовања. Дете код којег су примећене извесне музичке способности треба усмерити у музичке вртиће или различите музичке радионице, те омогућити да прође стручну проверу музичких способности на пријемном испиту за упис у основну музичку школу.

Следећу важну карику у процесу музичког образовања ученика са визуелним хендикепом чине музички педагози. Да би настава којом су обухваћени слепи и слабовиди ученици била што успешнија, наставници морају бити оспособљени за рад са

овом популацијом ученика. Зато је важно развијати националну стратегију образовања и стручног оспособљавања музичких педагога, која би подразумевала да се већ у току академског образовања студенти, будући педагози, упознају са основним појмовима из области инклузивног образовања и рада са децом са посебним образовним потребама. Посебну пажњу би требало поклонити осмишљавању програма специјалистичких студија, које би у себи повезале знања из области музичке педагогије и дефектологије, а које би биле намењене студентима који показују посебан сензибилитет за рад са децом са посебним образовним потребама. На овај начин створио би се кадар неопходан за задовољавање потреба музичког образовања не само следе и слабовиде деце већ и свих ученика из популације деце са различитим специфичним образовним потребама. Након завршених студија, наставници се могу додатно едуковати за рад са слепим и слабовидим ученицима, и то путем организованих семинара и радионица које би водили стручњаци – тифлолози у сарадњи са реномираним стручњацима из области музичке педагогије. Иако се истиче значај самосталног стручног усавршавања и самоедукације, оспособљавање за рад са слепим или слабовидим ученицима не може бити препуштено случају, већ треба да буде врло контролисано, испланирано и спроведено под стручним надзором. Од велике користи би били и стручни педагошки скупови, попут Педагошког форума под окриљем Факултета музичке уметности у Београду, на којима би се окупљали не само музички већ и педагози који имају искуство у раду са слепим и слабовидим ученицима, као и водећи стручњаци из области тифлопедагогије и инклузивног образовања.

Као пожељни модел професионалног музичког образовања ученика са визуелним хендикепом истичемо инклузивни модел образовања. Ово истраживање је показало да су се, посебно у прошлости, слепи и слабовиди ученици највише школовали у специјалним заводима, који представљају институције интернатског типа, а да су музичко образовање у ретким случајевима стицали већином ван музичких образовних институција, уз посебну ангажованост, пожртвованост и лични ентузијазам. Истраживање подржава став да се музикални слепи и слабовиди ученици морају школовати са својим вршњацима у редовним музичким школама, по моделу инклузивног образовања, у одељењима која чине и ученици са визуелним хендикепом и ученици здравог вида. Једино у таквим условима слепи и слабовиди ученици стећи ће, поред музичких, и тако потребне социјалне вештине. У условима заједничког школовања они ће развити самопоуздање, осећање једнаке вредности, те постати пуноправни

чланови колектива. Кроз предмете који се савлађују у групној настави, као што су солфеђо, хорско певање и свирање у оркестру, сви ученици развијају осећање индивидуалне и колективне одговорности, што има позитивне ефекте на развој не само личности ученика са визуелним хендикепом већ свих чланова колектива. Било би идеално када би у наставни процес по моделу инклузивног образовања у музичкој школи, поготово у почетној настави солфеђа, били укључени и асистенти – тифлопедагози. Њихова помоћ би нарочито дошла до изражаја у процесу музичког описмењавања на Брајевом писму, јер би они олакшали комуникацију на релацији наставник солфеђа – ученик и помогли бржу и лакшу употребу Брајевих писаћих машина.

У току рада истакнути су услови које је неопходно испунити да би инклузија заживела у нашим музичким школама. Као најважнији услови издвајају се адаптација и прилагођавање школских зграда, техничка опремљеност учионица, набавка неопходне уџбеничке литературе на Брајевом писму и наставних средстава прилагођених хендикепу ученика, те, као врло важан, позитиван став и подршка како музичких педагога, тако и шире друштвене заједнице.

Иако држава Црна Гора кроз низ докумената и пројеката промовише право образовања за све, залаже се за инклузивни модел образовања и на различите начине пружа помоћ и подршку деци са посебним образовним потребама, на пољу музичког образовања слепих и слабовидих ученика може се увек учинити више. У првом реду, држава кроз надлежна министарства, пре свега Министарство просвете и Министарство рада и социјалног старања, мора пружати сталну и неограничену потпору слепим и слабовидим ученицима музичких школа, путем стипендирања, обезбеђивања бесплатне литературе на Брајевом писму, набавке инструмената, те сталном афирмацијом њихових успеха. Указивање на постигнуте успехе сигурно би подстакло већи број музикалне слепе и слабовиде деце на бављење музиком, која би некима од њих могла постати и професионално животно опредељење.

Да би слепа или слабовида особа могла стећи професионално музичко образовање, мора бити у потпуности музички описмењена на Брајевом музичком писму. Како се из претходног излагања могло видети, слепи и слабовиди ученици основних музичких школа често имају неуједначена знања из области музичке писмености. Разлози за такво стање су бројни и различити, а као најчешћи се могу издвојити непознавање Брајеве музичке нотације од стране наставника солфеђа, као и њихова недовољна упућеност у значај потпуне музичке описмењености. Употреба Брајевих

писаћих машина мора бити нормална и уобичајена појава у одељењу чији је члан ученик са оштећеним видом, а рад у области диктата, који се у већини случајева одвија искључиво усменим путем, мора бити замењен изградом записа на Брајевој музичкој нотацији. Овај захтев може бити посебно тежак за примену у практичној настави и стога може изазвати отпор од стране наставника или ученика здравог вида, првенствено због буке коју стварају Брајеве писаће машине. Такође, потребно је да наставник прилагоди брзину диктирања слепом или слабовидом ученику. Ипак, недвосмислена је чињеница да без употребе Брајевих писаћих машина на часу ученици са оштећењем вида никада не могу постићи потребну вештину и брзину у записивању нотног текста. Без употребе Брајевих писаћих машина у музичким школама не може се говорити о потпуној и правој инклузији. Само систематским описмењавањем, баш као што то подразумева настава којом су обухваћени ученици здравог вида, стварамо предуслове да слеп или слабовид ученик буде оспособљен за самостално читање и писање нотног текста и за самостални рад у различитим музичким дисциплинама, као што су хармонија или контрапункт и свирање инструмента.

Најважнији део почетне наставе солфеђа чини поставка основних тонских висина. У овом истраживању приказан је процес поставке тонских висина који се базира на матерњем музичком језику, односно матерњем певању – црногорским изворним народним мелодијама. Такође је присутно залагање да основу музичке писмености чини матерње певање, јер је то најприроднији и најсврсисходнији пут усвајања знања из области музичке уметности. У раду са ученицима оштећеног вида тонске висине су постављане уз коришћење функционалне методе Миодрага Васиљевића, при чему су песме-модел за поставку тонских висина биране и из црногорске музичке баштине. Показано је да је запамћивање и препознавање тонских висина могуће и потребно узети за почетне тонске висине појединих пажљиво одабраних песама, које су деци због своје једноставности блиске, разумљиве и лако прихватљиве, те их стога лако и радо уче. Коришћењем народних песама као инструктивних примера у настави солфеђа, остварује се и допринос очувању црногорске музичке баштине. Уколико би музичка баштина била заступљенија у наставним програмима основних музичких школа у Црној Гори, и то тако да музичко образовање и започиње уважавањем „аутохтоних музичких наслага“ (Jerkov, 1997, 146) својствених становништву овог поднебља, то би свакако имало вишеструку корист. Истакнута је потом и неопходност да се тактилни симболи – музички знаци из Брајеве музичке нотације

– усвајају тако што ће се истовремено повезивати са одређеном тонском висином и тонским именом. Уколико се усвајање симбола из Брајеве музичке нотације препусти дефектологу који иначе језички описмењава ученике са визуелним хендикепом, симболи за одређену тонску висину и трајање се усвајају методом асоцијације на одређено слово, односно супротним правцем од оног који се у музичкој педагогији сматра исправним, а то је звук–слика–тумачење. То касније доводи до успореног читања нотног текста, отежаног вокалног репродуковања, као и спорог и несигурног записивања слушно примљеног или диктираног музичког садржаја.

На крају рада важно је истаћи и неопходност разумевања значаја и улоге коју музика и музичко образовање могу имати у животу особе са визуелним хендикепом од стране уже и шире друштвене заједнице у којој живи слепо или слабовидо музички дете. Музика отвара многа врата која би иначе за слепо или слабовидо дете остала заувек затворена, она отвара нове путеве у свет. Музички педагози, подржани друштвом у целини, у стању су да и те како учине те путеве лакше проходним, са што мање препрека. Остаје нада да ће предложена решења, са акцентом на почетној настави солфеђа која је несумњиво најзначајнији период у музичкој настави, наићи на одобравање у стручним музичко-педагошким круговима, те наћи своју потврду у практичном раду са слепим и слабовидим ученицима.

ЛИТЕРАТУРА

1. Abang, T. B. (1988): Blindisms – Possible Causes and Remedies, *British Journal of Visual Impairment*, VI, 3, 91-93
2. Abu-Akel, A. (2003): A neurobiological mapping of theory of mind. *Brain Research Reviews* 43, 29-40
3. Adler, A. (1927): *Praxis und Theorie der Individual psychologie*. München
4. Антић, О. (2008): Савремени приступ у раду са лицима оштећеног вида. У: *Хабилитација, рехабилитација и едукација особа са инвалидитетом*. Зборник радова. Ветерник: Дом за децу и омладину ометену у развоју Ветерник, 71-78
5. Axelrod, S. (1959). Effects of early blindness: Performance of blind and sighted children on tactile and auditory tasks (pp. 1-83). New York: American Foundation
6. Baron-Cohen, S., Goodhart, F. (1994): The 'seeing leads to knowing' deficit in autism: The pratt and Bryant Probe. *British Journal of Development Psychology* 12, Issue 3, 397-401
7. Barraga, N. C. (1964): *Increased Visual Behavior in Low Vision Children*. New York: American Foundation for the Blind
8. Basariček, S. (1876): *Teorija pedagogije ili nauk ob uzgoju*. Zagreb
9. Beebe, B., Knoblauch, S., Rustin, J. & Sorter, D. (2005): *Forms of Intersubjectivity in Infant Research and Adult Treatment*. New York: Other Press
10. Bentley, A. (1966): *Musical Ability in Children and its Measurement*. London: George Harrap and Co
11. Bek, V. (1888): *Uzgoj slijepaca*, Prvi dio. Zagreb: Naklada pisca
12. Bek, V. (1889): *Bečki zavodi za slijepce i naše potrebe*. Zagreb: A. Brusina
13. Bek, V. (1890): Početnica za slijepce. Zagreb. *Slijepčev prijatelj*, теčaj I, svezak 2, str. 40-43
14. Bever, T. G., & Chiarello, R. J. (1974). Cerebral dominance in musicians and non-musicians. *Science*, 185, 537–539.
15. Bjekić, D. (1999): *Profesionalni razvoj nastavnika*. Užice: Učiteljski fakultet
16. Bjekić, D., Zlatić, L. (2006): Komunikaciona kompetencija nastavnika tehnike. U: *Zbornik radova naučno-stručnog skupa: Tehničko (Tehnološko) obrazovanje u Srbiji*. Čačak: Tehnički fakultet, str. 471-478
17. Boldt, W. (1969): The development of scientific thinking in blind children and adolescents. *Education of the Visually Handicapped*, 1, 5-11
18. Booth, T. (1996): A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26, 87-99
19. Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C. and Ridgeway, D. (1986): Learning to Talk about Emotions: A Functionalist Perspective. *Child Development* 57, 529-548

-
-
20. Brojčin, B. (2008): *Teorija uma*. U: N. Glumbić (ur.): *Teorija uma dece sa posebnim potrebama* (str. 9-28). Beograd: CIDD, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
 21. Burlingham, D. (1972): *Psychoanalytic studies of the sighted and the blind*. New York: International universities press
 22. Vasiljević-Drobni, M. (1986): *Jednoglasi melodijski diktat*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti
 23. Васиљевић, З. М. (2003): *Музички буквар*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
 24. Васиљевић, З. М. (2006): *Методика музичке писмености*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
 25. Vasiljević, M. A. (1962): *Jednoglasi solfedo*. Beograd: Prosveta
 26. Васиљевић, М. А. (1965): *Народне мелодије Црне Горе*. Београд: Музиколошки институт – Научно дело
 27. Veljić, Č. (2005): *Zaštita i tretman osoba sa invalidnošću u Crnoj Gori*. Podgorica: Savez defektologa zajednice Srbija i Crna Gora – „Pokret“
 28. Vigotski, L. (1996): *Osnovi defektologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
 29. Vukajlović, B. (2004): *Inkluzivno obrazovanje – stavovi roditelja i nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju*. Banja Luka: Naučna knjiga
 30. Vučinić, V. (2002): *Komparativna analiza jezičkih sposobnosti dece oštećenog vida i dece redovne osnovne škole*. Beograd: Defektološki fakultet, doktorska teza
 31. Vučinić, V., Eškirović, B. (2008): *Neverbalna komunikacija osoba sa oštećenjem vida. U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi*. Zbornik radova. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Izdavački centar (CIDD), 455-468
 32. Glumbić, N., Brojčin B., Đoković, S., Žunić-Pavlović, V., Jablan, B., Ilić-Stošović, D., Hanak, N. (2008): *Teorija uma dece sa posebnim potrebama*. Beograd: CIDD, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
 33. Godišnje izvješće Zemaljskog zavoda za odgoj slijepe djece u Zagrebu za školsku godinu 1896/97, Zagreb, 1897
 34. Godišnje izvješće Zemaljskog zavoda za odgoj slijepe djece u Zagrebu za školsku godinu 1897/98, Zagreb, 1898
 35. Godišnje izvješće Zemaljskog zavoda za odgoj slijepe djece u Zagrebu za školsku godinu 1898/99, Zagreb
 36. Godišnji izvještaj Zemaljskog zavoda za odgoj slijepe djece u Zagrebu za školsku godinu 1899/900, Zagreb
 37. Godišnji izvještaj Zemaljskog zavoda za odgoj slijepe djece u Zagrebu za školsku godinu 1906/07, Zagreb
 38. Golob, M. (ur.) (1999): *Pot k svetlobi*. (Dopolnjena izdaja). Ljubljana: Zavod za slepo in slabovidno mladino

-
-
39. Golubović, S. i saradnici, (2005): *Smetnje i poremećaji kod dece ometene u razvoju*. Beograd: Defektološki fakultet
 40. Gordon, E. E. (1979): *Primary Measures of Music Audition*. Chicago: GIA
 41. Grbović, A., Jablan, B. (2008): Inkluzija dece sa oštećenjem vida – vidovi podrške i problemi u praksi. *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi*. Zbornik radova (469-479). Beograd: CIDD, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
 42. Група аутора (1998): *Школовање и професионална рехабилитација инвалидне дјеце и омладине у Црној Гори* (педесет година педагошког и хуманог рада). Подгорица: Завод за школовање и професионалну рехабилитацију инвалидне дјеце и омладине Подгорица
 43. Група аутора (2003): *Завод за школовање и професионалну рехабилитацију инвалидне дјеце и омладине – педесетпет година педагошког и хуманог рада*. Подгорица: Завод за школовање и професионалну рехабилитацију инвалидне дјеце и омладине Подгорица
 44. Davies, J. B. (1969): *An analysis of factors involved in musical ability, and the derivation of tests of musical aptitude*. Unpublish Ph.D. thesis, University of Durham
 45. Дамјановић, Р. (2006): *Лексикон педагошко-психолошких појмова и израза*. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства
 46. Dikić, S. (1997): *Tiflogija*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Defektološki fakultet
 47. Dimberg, U., Thunberg, M. & Elmehed, K. (2000): Unconscious facial reactions to emotional facial expressions. *American Psychologist*, April, 384-392
 48. Dimčović, N. (1986): *Uloga porodice u adaptaciji slabovidog deteta na školsku sredinu*. Beograd: Psihologija
 49. Dimčović, N. (1990): *Kognitivni razvoj dece oštećenog vida u svetlu Pijažeeve razvojne psihologije*. Beograd: Filozofski fakultet, doktorska teza
 50. Dimčović, N. (1991): Karakteristike, razvoj i psihološka procena slabovide dece, u *Ometeno dete (uvod u psihologiju ometenih u razvoju)*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
 51. Dowling, W. J. & Fujitani, S. (1971): Contour, interval and pitchrecognition in memory for melodies. *Journal of Acoustic Society of America*, 49, str. 524-531
 52. Dragojević, N. (2006): *Stres u porodicama sa ometenim detetom*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, doktorska teza
 53. Dragojević, N. (2008): Odlike funkcionisanja porodica sa ometenim detetom. *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi*. Zbornik radova (175-185). Beograd: CIDD, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
 54. Дробни, И. (2008): *Методичке основе вокално-инструменталне наставе*. Београд: Завод за уџбенике
 55. Ђорђевић, С. (2008): Теškoће у спровођењу инклузивног образовања са позиција учитеља и стручних сарадника. *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi*. Zbornik radova (147-159). Beograd: CIDD, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
 56. Ешкировић, Б. (2002): *Визуелна ефикасност слабовиде деце у настав*. Београд: СД Публик

-
-
57. Eškirović, B., Vučinić, V. (2008): „Individualizacija i integracija u nastavi sa decom oštećenog vida“. *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi*. Zbornik radova (419-428). Beograd: CIDD, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
 58. Закон о народним школама у Краљевини Југославији, Просветни гласник, Службени орган Министарства просвете бр. 12, Београд, децембар 1929.
 59. Закон о васпитању и образовању дјецe са посебним потребама. „Службени лист“ РЦГ, број 80/04, од 29. децембра 2004. године
 60. Zenatti, A. (1969): *Le développement genetique de la perception musicale*. Monographies Françaises de Psychologie, 17. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique.
 61. Zovko, G. (1966): *Pedagoški aspekt slabovidnosti*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Visoka defektološka škola
 62. Zovko, G. (1974): *Specijalna pedagogija*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Fakultet za defektologiju
 63. Zovko, G. (1996): *Odgoj izuzetne djece*. Zagreb: Hrvatska akademija odgojnih znanosti, Katehetski selezijski centar
 64. Živković, G. (1991): Razvoj, karakteristike i psihološka procena telesno invalidne dece. U: *Ometeno dete (uvod u psihologiju ometenih u razvoju)*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
 65. Ivanović, B. (1981): *Škole i obrazovanje u Crnoj Gori juče i danas*. Cetinje: Obod
 66. Ivanović, N. (2008): *Muzika u osnovnoj školi*. Priručnik za nastavnike. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
 67. Ivanović, P., Savić, Lj. (1988): *Istorijski razvoj i staranje o gluvima u Crnoj Gori do Drugog svjetskog rata*. Kotor: Školska radionica Zavoda
 68. Илић, Д. (1967): Музика и слепи. *Пола века рада са слепима*. Зборник радова поводом 50-годишњице оснивања и рада Завода за слепу децу и омладину (40-44). Земун: Завод за слепу децу и омладину
 69. Jablan, B. (1997): *Blindizmi dece oštećenog vida*. Beograd: Defektološki fakultet, magistarska teza
 70. Jablan, B. (2007): *Motorne i taktilne funkcije kod slepe dece*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
 71. Jablan, B. i Hanak, N. (2005): Iskustvo kao faktor promene stavova dece sa vidom prema slepoj deci (Prilog ideji inkluzivnog obrazovanja), *Istraživanja u defektologiji* 7. Beograd: Defektološki fakultet, (str. 15-28)
 72. Jablan, B. i Hanak, N. (2007): Servisna funkcija specijalne škole u redovnom sistemu obrazovanja dece oštećenog vida. Naučni skup. Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
 73. Jablan, B. i Hanak, N. (2008). Teorija uma dece sa oštećenjem vida. U: N. Glumbić (ur.): *Teorija uma dece sa posebnim potrebama* (96–110). Beograd: CIDD, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
 74. Јаблан, Б., Ханак, Н., Станимиров, К. (2007): Процена теорије ума код деце са оштећењем вида. Београд: *Београдска дефектолошка школа* (1), стр. 115-124

-
-
75. Jerkov, S. (1986): *Ispitivanje muzikalnosti dece u Crnoj Gori*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, magistarski rad [mentor: dr Zorislava M. Vasiljević]
 76. Jerkov, S. (1997): *Etnički identitet u svetlu muzičkog nasleđa Crne Gore*. Beograd: Filozofski fakultet, doktorska disertacija [mentor: dr Petar Vlahović]
 77. Jović-Miletić, A. (1996): *Funkcionalna metoda M. A. Vasiljevića i njena primenljivost danas*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, magistarski rad [mentor: dr Zorislava M. Vasiljević]
 78. Karastanković, M. (1975): *Muzičko obrazovanje slepe dece u specijalnim školama za slepu decu*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, diplomski rad [mentor: Miroslava Vasiljević-Drobni]
 79. Kirtley, D. (1975): *The Psychology of Blindness*. Chicago: Nelson-Hall
 80. Krolick, B. (1996): *New International Manual of Braille Music Notation*. Amsterdam: Braille Music Subcommittee, World Blind Union
 81. Kujović, S. (2003): *Nijesu ostali sami*. Podgorica: Kulturno prosvjetna zajednica
 82. Kulagin, J. A. (1967): O osobenostima percepcije crteža od strane slabovidnih učenika, *Specijalna škola* br. 2, 212-219
 83. Lekić, S. (2002): *Škole u Crmnici 1832–2002*. Bar: Conteco
 84. Lešnik Musek, P. (2003): Kognitivni i socijalni aspekti simboličke igre kod dece predškolskog uzrasta. Beograd: Filozofski fakultet, doktorska disertacija
 85. Литвак, А. Г. (1972): Очерки психологии слепых и слабовидящих. Ленинград
 86. Ličina, M. (1967): Kategorizacija slabovidnih i orijentacija u njihovom tretmanu sa pedagoškog aspekta, *Specijalna škola*, br. 2. Beograd: Savez društava defektologa Jugoslavije, 196-201
 87. Lundin, R. (1967): *Psychology of Music*, Second edition. New York: The Roland Press
 88. Лурье Н. Б. (1979): Коррекционно-воспитательная работа со слабовидящими школьниками. Москва: Просвещение
 89. Major, A., Franco, F., Zotović, M. (2010): Efekat implicitne kauzalnosti kod dece i odraslih. *Primenjena psihologija*, III/1, 23-38
 90. Maksimović, J., Golubović, Š. (2008): Kompetencije učitelja u procesu inkluzivnog obrazovanja učenika sa oštećenjem vida. *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi* (441-454). Zbornik radova. Beograd: CIDD, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
 91. Марјановић, З. (2002): *Народне песме Црне Горе по тонским записима о одабраним белешкама из дневника Николе Херцигоње*. Подгорица: Институт за музикологију и етномузикологију Црне Горе
 92. Марковић, В., Вељић, Ч. (2012): Улога и значај свирања на инструментима Орфовог инструментаријума у раду са ученицима са оштећењем вида, *Београдска дефектолошка школа*, Вол. 18 (3), бр. 54. Београд: Савез дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 557-567

-
-
93. Martinović, I. (1912): *Povijesne crtice o školstvu Brodske pukovnije i brodskog okružja*. Zagreb: naklada piščeva
 94. Martinović, I. (1915): *Hrvatsko-slavonske kraiške zemaljske školske komisije i školski ravnatelji*. Zagreb: Tiskara i litografija C. Albrechta
 95. McDonnell, L., McLaughlin, M. and Morrison, P. (eds) (1997): *Educating One and All: Students with Disabilities and Standards – based Reform*. Washington D.C.: Nacional Academy Press
 96. Medojević, N. (1997): *Pravna zaštita dece sa posebnim potrebama u Crnoj Gori*. Zemun: Save the children, ICA
 97. Meins E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E. & Tuckey, M. (2002): Maternal Mind-Mindedness and Attachment Security as Predictors of Theory of Mind Understanding. *Child development*, Vol. 72, No. 6, 1715-1726
 98. Meltzoff, A. N. (2002): *Imitation as a Mechanism of Social Cognition: Origins of Empathy, Theory of Mind, and the Representations of Action*, Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development (pp 6-25). Oxford: Blackwell Publishers
 99. Mehta, M. (2012): Spontaneous persistent activity in entorhinal cortex molulates cortico-hippocampal interaction in vivo. *Nature neuroscience*, Volume 15, No 10, 1531-1538
 100. Minić, V. (1984): *U svetlu škole i knjige*. Beograd: Savez slepih Srbije
 101. Mirković-Radoš, K. (1996): *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
 102. Mirković-Radoš, K. (1998): *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
 103. Mijušković, S., Kovijanić, R. (1964): *Građa za istoriju srpske medicine*, Dokumenta Kotorskog arhiva, knjiga 1. Beograd: SANU
 104. Miketić, M. (1966): Uključivanje slijepih u život. Beograd: *Specijalna škola*, broj 1, Drugi kongres defektologa Jugoslavije, 278-286
 105. Miljanić, P. (1891): Duševno bolesni, gluhoonijemi, epileptični i slijepi u Crnoj Gori, prilog k srpskoj patološkoj statistici. Beograd. *Otadžbina – književnost, nauka i društveni život*, godina X, knjiga 29, 358-380
 106. Miljković, A. (1982): *Deca ometena u razvoju*. Beograd: Institut za socijalnu politiku
 107. Moore, C., Corkum, V. (1994): Social Understanding at the End of the First Year of Life. *Developmental Review* 14 (4), 349-372
 108. Morse, J. I. (1985): Psychosocial Aspects of low vision, *Understanding Low Vision*, Edited by Rendall T. Jose, American Foundation for the Blind, New-York, 43-54
 109. Mursell, J.L. (1937): *The psychology of Music*. New York: Norton
 110. *Napredak*, 1873, br. 30
 111. Nastavni plan i program za osnovnu školu u narodnoj republici Crnoj Gori (1959). Titograd: Zavod za unapređenje školstva NR Crne Gore
 112. Наставни план и програм основног музичког образовања и васпитања (2010). Београд: Национални просветни савет, *Службени лист РЦГ*, број 80/04, 2004

-
-
113. Nastavni plan i program osnovnog muzičkog obrazovanja i vaspitanja (2010). Beograd: Nacionalni prosvetni savet
 114. Nastavni plan i program za Muzičku kulturu (2011), Podgorica, Zavod za školstvo Crne Gore
 115. Nastavni plan i program za specijalne osnovne škole za slijepu i slabovidu djecu (1968). Titograd: Pedagoški savjet SR Crne Gore
 116. Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga
 117. Nacrt Standarda za nastavnike (2011). Podgorica: Ministarstvo prosvjete Crne Gore
 118. Nelson, C. A. (1987): The recognition of Facial Expressions in the first two years of life: mechanisms of development. *Child Development* 58, 889-909
 119. Osmanović, M., Vukasović-Rogač, S. (2013): *Knjižnica širom otvorenih vrata: interdisciplinarni projekat upoznavanja glazbenih instrumenata za djecu oštećena vida*, Pula, Glazbena pedagogija u svijetlu sadašnjih i budućih promjena 3. Zbornik radova s Trećeg međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga, 573-583
 120. Pantović, M., Pantović, M. (2013): Facijalna ekspresija: put u središte emocija. Current Topics in Neurology, Psychiatry and Related Disciplines. *Journal of Association of Serbian Neurologists*, Vol XXI, No. 1-2
 121. Petzeld, A. (1925): *Konzentration bei Blinden*. Eine psychologisch – pädagogische Studie. Leipzig: Akademische Verlagsgesellschaft
 122. Petrović, J. (2003): Prilog stvaranju Kataloga Katedre za solfedo. *Zbornik radova petog pedagoškog foruma*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, str. 39-51
 123. Петронић, Ж. М., Батоћанин, А. (1967): Педесет година рада Завода за слепу децу и омладину у Земуну. *Пола века рада са слепима*. Зборник радова поводом 50-годишњице оснивања и рада Завода за слепу децу и омладину у Земуну (7-23). Земун: Завод за слепу децу и омладину
 124. Piaget, J. & Inhelder, B. (1990): *Psihologija deteta*. Novi Sad: Dobra vest
 125. Popović, D. (1986): *Rani razvoj i prilagođavanje slepih*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
 126. Popović, D. (1991): Razvoj, psihološke karakteristike i procena slepe dece. U: *Ometeno dete (uvod u psihologiju ometenih u razvoju)*. Grupa autora. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
 127. Premack, D. & Woodruff, G. (1978): Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
 128. Program za nastavu solfedo u osnovnim muzičkim školama u Crnoj Gori (1998). Podgorica: Ministarstvo prosvjete Crne Gore
 129. Radičeva, D. (2000): *Metodika komplementarne nastave solfedo i teorije muzike*. Cetinje: Univerzitet Crne Gore, Muzička akademija; Novi Sad: Univerzitet, Akademija umetnosti
 130. Radovanović, V. (1993): Empatičnost srednjoškolskih nastavnika. *Psihologija*, Vol. 26, br. 1, 11-50

-
-
131. Rajović, V. (2004): *Psiho-socijalne determinante razvoja i učenja mentalno retardirane dece*. Beograd: Institut za psihologiju
 132. Rizzolatti, G., Craighero, L. (2004): The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169-192
 133. Rojko, P. (2004): *Metodika glazbene nastave, praksa I dio*. Zagreb: ITG
 134. Rojko, P. (2012): *Psihološke osnove intonacije i ritma*, elektronsko izdanje. Zagreb: Muzička akademija Zagreb
 135. Romac, A. (1994): *Zakonik dvanaest ploča (Leges duodecim tabularum)*. Zagreb: Latina et Graeca, knj. 33
 136. Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2003): A holistic model of competence. U: Rychen D. C. & L. H. Salganik (Eds), *Key Competencies for A Successful Life and a Well-Functioning Society*, Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers, str. 43-63
 137. Scholtyssek, H. (1960): *Sehbehinderung, Blindheit und ihre Rehabilitation*. Stuttgart: Enke
 138. Seashore, C.E. (1938): *Psychology of Music*. New York: McGraw Hill Book Co., Inc.
 139. Sladoje-Bošnjak, B. (2012): Opažena empatičnost nastavnika i metakognitivne strategije učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, godina 44, br. 2, 283-298
 140. Sommers, V. S. (1944): *The influence of parental attitudes and social environment on the personality development of the adolescent blind*. New York: The American foundation for the blind
 141. Stančić, V., Ljubešić, M. (1973) Inteligencija slijepa djece školske populacije ispitana pomoću testa WISC. Zagreb: *Defektologija*, br. 2, 3-21
 142. Stančić, V. (1982): *Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama u razvoju (Teorijski problemi u istraživanju)*. Zagreb: Fakultet za defektologiju
 143. Stevanović, B. (1973): *Učenje i pamćenje*. Beograd: Zavod za osnovno obrazovanje i obrazovanje nastavnika SR Srbije
 144. Stern, W. (1921): *Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen*. Leipzig: Barth
 145. Stern, D. N. (1985): *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York: Basic Books
 146. Stojanović, G. (2001): *Komparativna metodologija nastave muzičke pismenosti i početnog čitanja i pisanja*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, doktorska disertacija [mentor: dr Zorislava M. Vasiljević]
 147. Suzić, N. (2000): *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet
 148. Shakespeare, R. (1979): *Psihologija ometenih u razvoju*. Beograd: Nolit
 149. Symons, K. (2004): Mental state discourse, theory of mind, and the internalization of self-other understanding. *Developmental Review* 24, 159-188
 150. Tillman M. H, Osbourne R. T. (1969): The performance of blind and sighted children of the Wechsler Intelligence Scale for Children: Interaction effects. *Education of the Visually Handicapped*. 1, 1-4

-
-
151. Tobin, M. J. (1980): Pre-school children and their needs of perceptual and cognitive training, *Low Vision and Education*, European Conference on Low Vision, Prague
 152. Thomas, D. (1978): *The Social Psychology of Childhood Disability*. London, Methuen and Co
 153. Tonković, F. (1960): *Vinko Bek i njegov uticaj na odgoj i obrazovanje slijepih u Jugoslaviji*. Zagreb: Savez slijepih Jugoslavije, Tiflološki muzej
 154. Trebješanin, Ž., Dragojević, N., Hanak, N. (2008): *Uvod u opštu psihologiju*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
 155. Turnbull, A. P. (1994): Implementing sustaining innovation: The gap between research and practice. Paper presented at the meeting of the 1994 *Office of Special Education (OSEP) Research Project Directors' Conference*. Washington, DC.
 156. *Učiteljski tovariš*, 11. juna 1925.
 157. Farrell, G. (1956): *The story of Blindness*. Harvard
 158. Freeman, R. D. (1973): Emotional Reactions of Handicapped Children. U: Sapir S., Nitzburg A. (ur.) *Children with learning problems*. New York
 159. Hagerty, S., Pocklington, K., Lucas, D. (1982): *Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School*. Windsor: NFER – Nelson
 160. Harris, P. L., Kavanaugh, R. D., and Meredith, M. C. (1994): Young Children's Comprehension of Pretend Episodes: The Integration of Successive Actions, *Child Development* 65, 16-30
 161. Hatwell Y. (1985): *Piagetian reasoning and the blind*. New York: American Foundation for the Blind
 162. Hayes, S. P. (1952): *First regional conference in mental measurements of the blind*. Perkins institution and Massachusetts of the blind, No. 15
 163. Hayes, S. P. (1962): *Measuring the intelligence of the blind*, New York – London: Zahl, P. A. Blindness
 164. Hicks, S. (1979): Psycho-social and rehabilitation aspects of acquired visual handicap, *The New Beacon*, july-august
 165. Howe, D. (2006): Disabled children, Parent–Child Interaction and Attachment. *Child and family Social Work*, 11, 95-106
 166. Hrvoj, J. (1996): *Brajična glazbena notacija*. Zagreb: Biblioteka Šestočka, Hrvatska udruga slijepih
 167. Hrnjica, S. (1991): Psihologija i svet ometenih u razvoju. U: *Ometeno dete (uvod u psihologiju ometenih u razvoju)*. Grupa autora. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
 168. Hrnjica, S. (1997): *Dete sa razvojnim smetnjama u osnovnoj školi – deca sa posebnim potrebama*. Beograd: Učiteljski fakultet
 169. Hrpka, I. (2001). *Iskustva i metode francuske i bugarske škole solfeđa – analize i razmatranja*. Doktorska disertacija odbranjena na Fakultetu muzičke umetnosti u Beogradu [mentor dr Zorislava M. Vasiljević]

-
-
170. Carr, L. et al. (2003): Neural mechanisms of empathy in humans: A relay from neural systems for imitation to limbic areas. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. April 29, 100(9), 5497-5502
 171. Craik, F., Lockhart, R. (1972): Levels of Processing: A Framework for Memory Research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11, 671-684
 172. Charman T., Campbell A., Edwards L. (1998): Theory of mind performance in children, adolescents and adults with a mental handicap. *Cognitive Development* 13, 307-322.
 173. Chess, S. (1973): Temperament in Normal Infant. u: Sapir S., Nitzburg A. (ur.) *Children with learning problems*, New York
 174. Christman, S.D, Propper, R.E. (2001): Superior Episodic Memory Is Associated With Interhemispheric Processing. *Neuropsychology*, Vol. 15, No. 4, 607-616
 175. Cunić, J. (1897): *Uzgoj i obuka slijepaca*, Zagreb: Napredak, br. 19
 176. Čubelić, T. (1952): *Epske narodne pjesme*. Zagreb: Školska knjiga
 177. Šakić, M., Kotrla Topić, M., Ljubešić, M. (2012): Pristupi procjeni teorije uma u dojenačkoj i predškolskoj dobi. Zagreb. *Psihologijske teme* 21, 2, 359-381
 178. Wanecek, O. (1973): *Povijest pedagogije slijepih*. Beograd: Savez društava defekologa Jugoslavije
 179. Williams, D. B. (1975): Short-Term Retention of Pitch Sequence, *Journal of Research in Music Education*, 1975, Vol. 23, No. 1, 53-66
 180. Willemsen, A. (1975): La bibliothèque musicale per aveugles – Section de la bibliothèque publique d'Amsterdam. *Bulletin d'informations de l'ABF*, No. 089, 234-236

ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ 1

НАСТАВНИ ПЛАН И ПРОГРАМ ЗА ОСНОВНУ ШКОЛУ У НАРОДНОЈ РЕПУБЛИЦИ ЦРНОЈ ГОРИ, ТИТОГРАД, 1959

„Задаци су наставе музичког васпитања:

- Да изграђује код ученика осјећај за ритмичко и потребу за њом и да им даје основно музичко образовање, како би по завршеном школовању постали активни учесници у музичком животу своје средине;
- Да изражавају код ученика осјећај за ритмичко и мелодијско кретање и за правилно обликовање музичких мисли;
- Да развија глас ученика;
- Да оплемењује музички укус ученика и њихово критичко запажање и да их по могућности оспособљава за музицирање на инструменту;
- Да на основу слушање дјела упозна ученике са музичким облицима и стиливима, инструментима и саставима;
- Да подстиче и развија учениково музичко стваралаштво;
- Да упознаје ученике са музичким установама његове уже средине, са најзначајнијим музичким установама и личностима у земљи, као и организацијом музичких приредаба,
- Да упозна ученике са разноврсним професијама на подручју музике.

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Да би се предвиђени задаци што потпуније остварили, цјелокупна настава музичког васпитања треба да обухвати:

- Образовање и његовање гласа,
- Пјевање пјесама по слуху и нотално,
- Слушање музике,
- Теориски дио и
- Свирање.

Препоручљиво је да се сваким наставним часом обухвате наведене дјелатности, како би час музичког васпитања био што занимљивији. То је могуће постићи ако се образовање и његовање гласа комбинује са пјевањем пјесама. То ће наставнику одузети половину часа, а другу половину може да користи за слушање музике и теориски дио.

Свирање је факултативно и спада у ваннаставну активност у свим разредима осим у I, II и III гдје се по могућности користи Орфов инструментариј (триангл, цимбале, чињел, звечке, прапорци, клепетаљке, бубњеви, тамбурин и кастањете).

Настава музичког васпитања дијели се према узрасту ученика на три ступња. Први ступањ обухвата I, II и III разред, други ступањ IV и V, а трећи ступањ VI, VII и VIII разред.

На првом ступњу настава је, по правилу, разредна и најтјешње се повезује и преплиће с цјелокупним школским животом, радом и игром ученика и свим наставним подручјима, а на другом и трећем ступњу настава је предметна.

I РАЗРЕД

Пјевање пјесама по слуху

У току школске године научити 10 до 15 пјесам посвећених игри и забави, а поред ових обухватити и неколико пјесама из живота малишана (рано устајање, умивање и прање, понашање за столом, долазак у школу и сл.). По карактеру и садржају пјесме треба да одговарају дјечјој психологији и да буду изразитог ритма, како би се могле комбиновати покретима пљескањем, корачањем или игром.

Пјесме се пјевају једногласно, уз инструменталну пратњу (клавира, хармонијума, хармонике) како би функције тоналитета биле што јасније изражене и интонација чиста.

По облику пјесме треба да буду у оквиру реченице, највише малог периода и не смију прелазити опсег квинте, изузетно октаве. Ритам пјесама мора бити умјерен.

Свака од пјесама треба да има извјесну умјетничку вриједност, да буде искључиво диатонска и да се лако памти.

Избор се врши из реда народних дјечјих пјесама ужег и ширег завичаја, наше и осталих република, а умјетничких пјесама из реда наших и страних аутора. Приликом избора наставник треба да има у виду да ће баш ове пјесме утицати на музички развој ученика и да ће остати његова трајна својина.

Образовање и његовање гласа

Образовање гласа комбинује се са методом испитивања музичких способности ученика.

Приликом репродукције кратких мелодиских мотива указивати на правилност сједења ученика, дисања приликом пјевања и положај пјевачких органа. Објашњење треба да буде искључиво практично и огледа се на примјеру наставника.

Слушање музике

Дјечје пјесме и игре свих врста, извођење на клавиру, хармоници, свирали, флаути, тамбурици, гитари, метолофонима, усној хармоници и сл. Композиције се репродукују механички, путем грамофона, магнетофона или радија, а потребно је да се ученицима истовремено и сликовницама прикажу инструменти које слушају. По могућности сликовнице треба изградити у боји.

Циљ је овог дијела музичке наставе да ученици заволе инструменталну музику и да се приближно упознају са обликом и звуком појединих популарних инструмената.

У току школске године репродуковати бар 10 таквих композиција извођених на разним инструментима.

Теориски дио

Теориски дио своди се у првом разреду на рад прије познавања нота, а почиње тек у другом полугодишту.

Тонични трозвук практично објашњен на примјеру прикладне дјечје пјесмице, а илустрован сликовницама у вези са фономимиком и модулаторима.

Практично вјежбање фономимике у оквиру тоничног трозвука са солмизационим слоговима: до, ми, сол, ре и најзад фа.

II РАЗРЕД

Пјевање пјесама по слуху

Додати 10 до 15 нових пјесама, посвећених игри, забави и природи.

Циклус пјесама о природи почиње описним композицијама које у инструменталној пратњи могу донекле илустровати звукове и покрете животиња. Извођење мелодије пјесама може се комбиновати мимиком и покретима. На примјер, ако се пјева пјесма о птици, ученици ће на извјесним мјестима подражавати пјев птица, ако се пјева о пчелама – подражаваће зујање, код медвједа – мумљање и сл.

Пјесме се обавезно изводе са инструменталном пратњом и пјевају се једногласно. По форми композиције не смију прећи облик једнодјелне мале пјесма, а по опсегу интервал октаве. У извођењу се могу користити нијансе умјереног темпа.

Избор се врши као у првом разреду.

Образовање и његовање гласа

Стварање и образовање гласа практично, без нарочитих теоретских објашњења, комбиновано са фономимиком и пјевањем на слоге солмизације.

Слушање музике

Описне мале композиције које подражавају звукове и шуме из природе, пјевање, свирање на клавиру, виолини и виолончелу. Избор треба вршити из реда композиција за мале.

Обратити свега 10 до 15 композиција које ученици треба да чују најмање три пута у току школске године. Композиције се изводе механички а препоручује се и слушање живе музике у извођењу наставника.

Теориски дио

Рад прије познавања нота. Фономимика и модулатори у оквиру лествице – све илустровано сликовницама. Солмизација у цјелини: до, ре, ми, фа, сол, ла, си, до. Словчана нотација.

Ноте по трајању: цијела, половина, четвртина (без линиског система и кључа) само информативно.

Репродукција кратких и једноставних мелодиских и ритмичких мотива које наставник даје а ученици понављају.

III РАЗРЕД

Пјевање пјесама по слуху

Пјесме разоноде, о природи и раду. Укупно 10 до 15 пјесама. У пјесме разоноде треба да уђу шаљиве дјечје пјесме, ругалице, загонетке, басне и приче, бајке. Циклус пјесама о природи наставља се описним композицијама биљног и животињског свијета. Нарочито се препоручују пјесме о цвијећу (љубичици, висабаби, јорговану и сл.).

Пјевање је једногласно, уз инструменталну пратњу. У форми треба постепено прелазити на дводјелни облик мале пјесме, а по опсегу пјесме треба још увијек да се крећу претежно у оквиру октаве. Темпо пјесама може бити и умјерено лаган и умјерено брз.

Избор пјесама врши се претежно из умјетничких дјела наших и страних аутора.

Образовање и његовање гласа

Вјежбе издашности и једносмјерности пјевачког дисања. Пјевање на неутралне гласове. Основне техничке вјежбе.

Слушање музике

Дјечје соло-пјесме из ризнице великих мајстора.

Обратити укупно 10 до 15 одабраних дјела која треба да остану трајна својина ученика. Стога треба да их чују чешће, а наставник ће повремено провјеравати колико су ученици поједине композиције упамтили, на тај начин што ће им одсвирати само почетне тактове.

У оваквим приликама наставник ће ученицима напоменути: ко је дјело компоновао, када, у коју сврху и како се дјело зове.

Теориски дио

Релативна нотација. Помични До-кључ. Ноте по трајању: цијела, половина, четвртина и осмина. Развијање појма о такту.

Најједноставније ритмичке вјежбе.

IV РАЗРЕД

Пјевање пјесама по слуху.

Узимају се пјесме посвећене природи, друштву, братству и јединству наших народа, разоноди и раду. У току школске године треба научити 10 до 15 пјесама.

Пјесме о природи треба да су из годишњих доба (мјесец мај, јулска ноћ, зимски дан, јутро у прољеће, вече на мору и сл.).

У овом разреду почиње и циклус пјесама са наглашеним патриотским карактером. Стога ће пјевање на почетку школске године почети Химном, а наставиће се Интернационалом и пјесмама посвећеним другу Титу.

Избор пјесама о природи врши се из наше и стране дјечје литературе (романтичарски период), а избор осталих предвиђених пјесама из наше литературе, укључујући и народне попијевке.

Пјевање је једногласно са или без инструменталне пратње, а дјелимично и у најједноставнијем двогласу са инструменталном пратњом.

Композиције могу имати дводјелни или тродјелно облик мале пјесме, али мора да буду искључиво диатонске са јасно израженим тоналним функцијама. Обим пјесме не треба да прелази ц1 у дубини, нити е2 у висини. Темпо пјесме може бити поред умјереног и умјерено брз и умјерено лаган.

Образовање и његовање гласа

Вјежбе пјевачког дисања. Вјежбе за покретност трбушних мишића. Постављање гласа. Пјевање на неутралне слокове.

Слушање музике

Мале композиције у извођењу познатих пионирских хорова; инструменталне минијатуре великих мајстора, извођене на клавиру, виолини, виолончелу и флаути.

Приликом избора треба водити рачуна да од 10 до 15 композиција, колико ученици треба да чују у току школске године, најмањи дио отпада на преткласичну епоху, мањи на класичну, већи на романтичарску, највећи на савремене ауторе наше и стране литературе. Ово се препоручује и за избор дјела у вишим разредима.

Теориски дио

Увођење нормалне нотације. Линиски ситем и виолински кључ. Ноте по висини у линиском систему. Паузе: цијела, половина и четвртина.

Тон и његове особине. Љествица. Основни интервали.

Прости такт: дво и трочетвртински. Повећање нотне вриједности једном тачком. Нота шеснаестина. Основи ритмике.

Ритмичке вјежбе са половинама, четвртинама и осминама.

Читање с листа најједноставнијих мелодија у опсегу квинте.

V РАЗРЕД

Пјевање пјесама по слуху

Пјевање пјесама је дјелимично по нотама, а дјелимично по слуху.

Пјесме из НОБ-а; пиониорске пјесме свих врста, пјесме из изградње и одбране; народне пјесме свих југословенских народа. Свега 10 до 15 пјесама. Избор пјесама вршити искључиво из наше литературе.

Пјевање је једногласно и двогласно, са или без инструменталне пратње. Композиције могу имати и неправилан дводјелни или тродјелни облик мале пјесме; могу бити модулирајуће али са јасно израженим функцијама појединих тоналитета и да садрже извјесну хроматику у кретању мелодије (це1–е2).

Опсег и темпо пјесме пропоручује се исти као и у претходном разреду.

Образовање и његовање гласа

Вјежбе обликовања гласа. Скалирање у оквиру прве октаве. Основи вокализације.

Слушање музике

Пјесме у извођењу пионирских хорова – исто као у претходном разреду.

Инструменталне минијатуре великих мајстора, извођене на виолини, виолончелу и клавиру. Избор најпопуларнијих дјела из наше и стране литературе.

По једна мала композиција за флауту, обоу, кларинет и фагот. (Највише до 15 композиција).

Теориски дио

Ноте по висини – додати непотпуну малу октаву и употпунити другу октаву у виолинском кључу.

Повећање нотне вриједности са двије тачке. Паузе до шеснаестине. Метар. Сложени тактови: четири четвртине и шеснаестина. Ритмика. Повисилица и снизилица. Транспоноване љествице: Г-дур и Ф-дур. Учвршћивање основних интервала. Тетракорд и трикорд. Ритмичке вјежбе као у IV разреду укључујући и паузе.

Читање с листа једноставних мелодија у опсегу октаве.

VI РАЗРЕД

Пјевање пјесама по слуху

Нотално пјевање.

У току школске године обновити на сваком часу по једну пјесму из претходних разреда, а научити напамет до 10 умјетничких пјесама са разредним хором и 5 пјесама са дјечјим вокалним солистима.

За избор се препоручују мале пјесме страних аутора (Хајдн, Моцарт, Бетовен, Шуберт, и др.), које се најприје пјевају једногласно, а затим и двогласно и трогласно у виду канона. Ово је потребно да би се код ученика постепено развијао смисао за полифонију и линеарност мелодике. Ову врсту пјесама пјевати искључиво „а саррелла“ (без инструменталне пратње).

У овом разреду потребно је да наставник отпочне и са увјежбавањем дјечјих вокалних солиста. У ту сврху бирају се пјесме изразито хомофоног карактера и уз обавезну пратњу клавира.

За избор се препоручује поред домаћих дјела и дјела страних аутора: Моцарта, Бетовена, Шуберта, Шумана, Чајковског, Дворжака, Сметане, и др. И ова врста пјесама увјежбава се са читавим разредом, а на школским свечаностима пјевају их „соло“ (уз пратњу клавира или оркестра) они ученици који располажу са изразито лијепим гласовним материјалом.

Приликом увјежбавања сваке од поменутих композиција наставник је дужан да ученицима каже нешто о аутору, епоси у којој је дјело створено, о облику и стилу пјесме. Објашњење треба да буде само информативног карактера.

Образовање и његовање гласа

Вјежбе обликовања гласа. Скалирање у проширеном опсегу. Изговор текста.

Слушање музике

10 до 15 чувених минијатура мајстора класике и романтике за соло пјевање, виолину, виолончело и клавир.

За избор се препоручују дјела Хајдна, Моцарта, Бетовена, Шуберта, Шумана, Чајковског, Дворжака, Шопена и др. Избор вршити и између дјела домаћих аутора.

Наведена дјела треба ученици потпуно да усвоје и стога је потребно да се чешће изводе. Приликом извођења дјела наставник ће упознати ученике са кратком биографијом поменутих мајстора и напоменути њихове заслуге за развој музичке умјетности.

Теориски дио

Ноте по висини. Додати трећу и велику октаву (теориски).

Ноте по трајању, обухватити све али само информативно. Исто тако и паузе. Прости и сложени тактови „*alla breve*“ и деветоосмински. Предтакт. Тактирање. Темпо и динамика. Синкопа. Молске лјествице: основна и са једним предзнаком. Лјествице са два и три предзнака. Мелодиски и хармонски интервали. Обртај интервала.

Ритмичке вјежбе откуцавања простих и сложених тактова – све у оквиру предвиђеног градива.

VII РАЗРЕД

Пјевање пјесама

Нотално пјевање.

Обнављање и допуна репертоара из претходних разреда. Додати десетак нових умјетничких композиција. Пјесме могу да буду и у двогласу, хомофоно или полифоно грађене, а у трогласу искључиво хомофоне. Већи дио пјесама треба пјевати без инструменталне пратње.

Избор пјесама врши се између вриједних дјела домаће и стране литературе, исто као у претходном разреду.

Поред хорских, потребно је увјежбавати и неколико пјесама за дјечје вокалне солисте из наше и стране литературе. Препоручује се пјевање у дуету.

Објашњење наставника уз репертоар је обавезно.

Образовање и његовање гласа

Вјежбе обликовања и појачања гласа. Скалирање у читавом опсегу дјечјег регистра. Физиологија: устројство пјевачких органа; функција гласних жица; клавикуларно, ребрено и диафрагмално дисање; резонанца, регистри и мутација.

Теориски дио објаснити помоћу сликовница.

Слушање музике

Класична соната (Моцарт, Хајдн).

Оперске арије (Верди, Пучини, Бизе, Моцарт, Вебер, Вагнер).

Камерна музика: дуети, триа, квартети.

Обратити 10 до 15 композиција. Од тога довољне су двије сонате, по једно камерно дјело, а остало отпада на популарне оперске арије наших и страних аутора.

У овом разреду потребно је да наставник одржава популарна предавања о музици и да их илуструје механичким извођењем поменутих дјела.

Приликом извођења сонате, наставник треба на доступан начин ученицима да објасни њен постанак и развој. Код извођења оперских арија, наставник треба да се осврне на постанак опере и да ученицима преприча либрето читавог дјела, а код извођења камерних дјела да ученике упуту у основе камерног музицирања.

Теориски дио

Еф-кључ. Ноте по висини у бас-кључу (мала и половина прве октаве). Прости и сложени тактови: трошеснаестински, трополовински.

Тактирање.

Неправилне тонске групе: дуола и триола. Сви једноструки предзнаци. Молске љествице са четири и пет предзнака. Хроматски и диатонски полустепени.

Основни појмови о акордима.

Разни изрази извођења, помоћни знаци и скраћенице.

Ритмичке вјежбе откуцавања простих и сложених тактова – све у оквиру предвиђеног градива.

Читање с листа диатонских мелодија.

Мелодиски и ритмички диктат у опсегу двотакта, највише реченице.

VIII РАЗРЕД

Пјевање пјесама

Нотално пјевање.

Обнављање и допуна репертоара из претходних разреда, увјежбавање 5 до 10 нових умјетничких трогласних пјесама у којима нарочито долази до израза хармонска полифонија.

Приликом избора тежиште пада на вриједна дјела домаће литературе.

Пјевање је искључиво „а cappella“.

Уз инструменталну пратњу увјежбавати вокалне солисте, који се према могућностима удружују у дуете, терцете и квартете.

На крају школске године ученици у овом разреду треба да буду оспособљени за пјеваче аматерских омладинских хорова, да имају звучну представу о хармонији и полифонији, да је код њих развијен смисао за распознавање најједноставнијих музичких облика и да усвоје основни репертоар народних и умјетничких пјесама из области дјечје литературе наших и страних аутора. Да би се то постигло наставник треба да на сваком часу настоји како би се знање ученика из области музике заокружило у извјесну цјелину коју чини настава музичког васпитања у свих осам разреда.

Образовање и његовање гласа

Вјежбе обликовања и појачања гласа.

Скалирање у читавом опсегу.

Фонетика: разне врсте вокала. Звучни и беззвучни консонанти. Артикулација.

Динамика.

Теориски: природно и умјетничко пјевање. Подјела школованих гласова: лирски, драмски и колоратурни сопран, алт, контра-алт, лирски и јуначки тенор, баритон итд.

Подјела хорских гласова.

Слушање музике

Мање форме оркестарске музике.

Маршеви у извођењу дувачког оркестра. Сплетови у извођењу тамбурашких оркестара, фантазије у извођењу плесних оркестара, валцери у извођењу салонских оркестара, увертире, рапсодије, свите у извођењу симфониских оркестара.

Женски, мушки и мјешовити хорви.

Популарна предавања о музици илуструју се грамофонским плочама као у претходним разредима. Ученици треба да упознају оркестарске саставе и једноставније оркестарске форме. Ову ће прилику наставник користити да ученике упозна са музичким установама у земљи и разноврсним професијама на подручју музике. Исто тако, приликом извођења вокалне музике ученици ће се упознати са разноврсним саставима, циљем и задатком музичких секција КУД-а у земљи.

Теориски дио

Општи акустички појмови (звук, тон, фреквенција).

Тонски систем у цјелини.

Остали кључеви (само информативно).
Кратак историјат нотног писма.
Сложени тактови: петчетвртински, седамосмински и сл.
Неправилне тонске групе: кuartоле, квинтоле.
Двоструки предзнаци.
Квинтни круг практичних дурских љествица. Молдурска љествица. Модуси – информативно.
Имена ступњева љествица.
Хроматска љествица.
Појам тоналитета.
Артикулација. Орнаменти.
Ритмичке вјежбе откуцавања простих и сложених тактова одговарајуће тежине. Читање с листа сложених мелодија.
Мелодиски и ритмички диктати у оквиру реченице, изузетно периода.

МУЗИЧКЕ АКТИВНОСТИ

Школски хор: Свака основна школа треба да има свој хор, састављен од ученика свих разреда почев од четвртог. Учествовање у школском хору је обавезно за све оне ученике које предметни наставник изабере. Од учествовања у хору могу бити ослобођени они ученици који су болешљиви, који далеко станују и који упоредо похађају нижу музичку школу.

Пробе хора су дијељене по гласовима и заједничке. Ученици могу имати недјељно највише двије пробе и то једну дијељену и једну заједничку, а наставник може одржавати пробе школског хора и свакодневно. Проба траје један или два школска часа са обавезном паузом.

Школски хор учествује на свечаностима школе, да наступа јавно за грађанство приликом државних и народних празника и да даје самосталне концерте дјечје хорске музике.

Школски оркестар. У основним школама могу се формирати оркестри од тамбурашких инструмената, хармоника, гитара, мандолина и др. У случају премалог броја чланова за формирање оркестра једнородног састава, тамбурашки и други оркестри се могу комбиновати са инструментима као што су мандолина, гитара, хармоника, флаута, кларинет и сл. Формирање и спремање гудачких састава треба препустити музичким школама. Ученици, окупљени у школски оркестар не треба да учествују истовремено у школском хору.

Пробе оркестра одржавају се у ваннаставно вријеме. Оне могу бити дијељене и заједничке, а одржавају се два пута недјељно по два школска часа са обавезном паузом између једног и другог часа.¹⁹³

¹⁹³ У овом издању нису наведени чланови комисије која је писала садржај наставног плана и програма за предмет *Музичко васпитање*.

PRILOG br. 2

Nastavni plan za osnovnu školu za slijepu i slabovidu djecu, utvrđen na sjednici pedagoškog savjeta SR Crne Gore, 1968

„Zadaci nastave muzičkog vaspitanja su sljedeći:

- da učenike nauči pjevanju narodnih i umjetničkih pjesama;
- da kod učenika razvija osjećanje i smisao za ritam, melodiju, pravilno oblikovanje muzičkih misli i muzičkog pamćenja;
- da njeguje glas;
- da ih u izvjesnom smislu osposobi za muziciranje na nekom instrumentu, ako za to postoje mogućnosti;
- da razvija i oplemenjuje muzički ukus učenika i njihovo kritičko zapažanje;
- da na osnovu slušanja muzičkih djela upozna učenike sa osnovnim muzičkim oblicima i stilovima, s muzičkim instrumentima i muzičkim sredstvima i, u najkraćim crtama, s muzičkim stvaranjem jugoslovenskih i drugih naroda;
- da kod učenika podstiče i razvija stvaralaštvo;
- da ih upoznaje sa muzičkim ustanovama iz njihove uže sredine i sa najznačajnijim muzičkim ličnostima u zemlji, kao i sa organizacijom muzičkih priredbi;
- da ih upoznaje sa raznovrsnim profesijama na području muzike.

I razred (dva časa sedmično)

Vježbe za razvijanje sluha i muzičkog pamćenja. Jednoglasno pjevanje pjesmica – 15 do 18 i najmanje 5 muzičkih igara.

II razred (dva časa sedmično)

Vježbe za razvijanje sluha i muzičkog pamćenja. Jednoglasno pjevanje pjesama – 15 do 18 i najmanje 5 muzičkih igara. Razvijanje kod učenika osjećaja za dvodjelni i trodjelni takt.

III razred

Vježbe za razvijanje sluha i muzičkog pamćenja. Jednoglasno pjevanje pjesama – 10 do 15. Obrada tonova u solmizaciji. Oznake za dvodjelni, trodjelni i četvorodjelni takt. Pisanje cijelih nota, polovina i četvrtina. Pauza: cijele, polovine i četvrtine. Polovina note s tačkom.

IV razred (dva časa sedmično)

Vježbe za razvijanje sluha i muzičkog pamćenja. Jednoglasno pjevanje pjesama – 10 do 15. Ritmički govor. Pisanje osmina, osminske pauze, četvrtine s tačkom, oznake za legato, oznake za stakato i oznake za ligaturu. Muzički diktat.

V razred (dva časa sedmično)

Vježbe za razvijanje sluha i muzičkog pamćenja. Jednoglasno pjevanje pjesama – 10 do 15. Ritmički govor, stvaralački rad. Pisanje šesnaestina i šesnaestinske pauze, osmine s tačkom, šestosminski takt.

VI razred (dva časa sedmično)

Vježbe za razvijanje sluha i muzičkog pamćenja. Jednoglasno pjevanje pjesama – 10 do 15. Ritmički govor. Stvaralački rad. Pisanje triole. Prirodni, harmonijski i melodijski mol. Solmizacija sinkope.

VII razred (dva časa sedmično)

Vježbe za razvijanje sluha i muzičkog pamćenja. Ritmički govor. Stvaralački rad učenika. Kako nastaje ton. Šta je ritam. Šta je dinamika, harmonija i melodija. Muzički tonski sistem. Vrste nota i vrste pauza. Nepotpun takt. Korona, solmizacija i muzička abeceda. Skale sa povisilicama i sa snizilicama. Prirodna, harmonijska i melodijska ljestvica. Vokalna i instrumentalna muzika. Vrste tempa. Dinamički znaci, artikulacija u muzici. Fraziranje u muzici. Složeni taktovi. Intervali u okviru jedne oktave. Vrste intervala. Upotreba razrješilice, povisilice i snizilice. Enharmonijski tonovi. Glavni trozvuci u duru i molu. Sporedni trozvuci u duru i molu. Prekomjerni i umanjeni trozvuk. Sekstakord, intervali preko jedne oktave. Orkestar i opera. Dvoglasno pjevanje 10 do 15 pjesama.

VIII razred (dva časa sedmično)

Vježbe za razvijanje sluha i muzičkog pamćenja. Dvoglasno pjevanje 10 do 15 pjesama. Stvaralački rad učenika. Muzika starih naroda: Egipat, Kina, Indija i Palestina. Muzika u staroj Grčkoj (informativno). Crkvena sakralna muzika (informativno). Razvitak notnog pisma i solmizacije. Doba gotike i renesanse. Najvažniji kompozitori iz doba baroka: Bah, Hendl, Ivan Lukačić. Bečki klasici: Hajdn, Mocart, Betoven. Muzika u doba romantizma: Šubert, Veber, Mendelson, Šuman, List i Wagner. Muzika u Rusiji: Glinka, Musorgski, Korsakov i Čajkovski. Muzika u Poljskoj: Šopen. U Čehoslovačkoj: Smetana, Dvoržak. Muzika u Italiji: Verdi, Pučini, Rosini. Jugoslovenska muzika: Lisinski, Zajc, Makranjac, Konjović, Šlezinger, Kornelije Stanković.

OBJAŠNJENJA

U I i II razredu osnovne škole za slijepu i slabovidu djecu, nastava muzičkog vaspitanja nema još karakter takvog rada i učenja pri kome bi dijete svjesno sticalo muzičke pojmove. Ona se najčešće povezuje i prepliće sa cjelokupnim školskim životom. Muzika će se, na primjer, vezati uz godišnje doba, različite spomendane, izlete i dr. Muzikom učenici mogu da započnu školski dan, ili školski čas, da se odmore i rasonode poslije nekog izvršenog napora. U ova dva razreda naročito dolazi u obzir razvijanje osjećaja za ritam, shvatanje i razlikovanje tonskih odnosa – visokih i niskih, dočaravanje i imitiranje tonskih pojava u prirodi, razlikovanje njihovih trajanja. Sadržaj i aktivnost u ova dva razreda sastoji se u slušanju muzike, pjevanju po sluhu jednoglasno i u dječjoj muzičkoj igri. Već od prve školske godine učenike treba privikavati na slušanje dobre muzike prikladne njihovom uzrastu koja se izvodi na radiju, gramofonu, magnetofonu itd. Tu će biti zastupljena muzika domaće i strane literature. Kompozicije moraju biti kratke i jednostavne. Mnoge od njih treba slušati više puta u godini, kako bi se učvrstile u dječjem pamćenju i postale njihova trajna svojina, što će biti osnov prilaženju većim muzičkim djelima. Slušajući raznovrsne kompozicije s područja instrumentalne muzike, učenici mogu već i u ovom razredu da na jednostavan i prijatan način upoznaju neki muzički instrument i da nauče da ga prepoznaju po zvuku. Pjevanje dječjih jednoglasnih pjesama predstavlja težište muzičke nastave u ovom razredu. Mora se voditi računa da te pjesme po svom literalnom i muzičkom tekstu odgovaraju dječjem uzrastu i da imaju izvjesnu umjetničku vrijednost. Kod pjevanja pjesama treba posvetiti osobitu pažnju kulturi glasa, pravilnom disanju, pravilnom izgovaranju teksta i čistoj intonaciji.

Savremena muzička pedagogija zahtijeva da muzička nastava obuhvata i sviranje. Za skupno muziciranje u školi biraju se instrumenti koji u pogledu tehničkog ovladavanja ne predstavljaju naročite teškoće, a doprinose bržem, lakšem i potpunijem savlađivanju muzike i unose radost u muzički život razreda.

U prve prirodne instrumente mogu se ubrojiti dlanovi za pljeskanje, noge za stupanje i tapkanje. Njih nastavnik može dopuniti raznim udaraljkama: triangel, činele, zvečke, praporci itd. Uz ove instrumente mogu se primjenjivati i udaraljke određene visine tona (zvončići i sl.). Svirajući u grupama djeca uče na lak i očigledan način. Instrumenti bude naročitu ljubav kod djece koja, iz bilo kojeg razloga, ne mogu da pjevaju. Svi momenti koji sputavaju dijete u pjevanju mogu da otpadnu pri sviranju, na primjer: strah pred nepravilnom intonacijom, nelagodnost zbog slabijeg glasa itd. Dijete se može osloboditi osjećanja manje vrijednosti i dobiti povjerenje u sopstvene muzičke sposobnosti. Stvaralački rad u nastavi muzičkog vaspitanja treba da pruži priliku za razvijanje stvaralačkih sposobnosti djeteta, njihove intonacije, fantazije i individualnog izraza. Stvaralački rad razvija u djetetu svijet o njegovoj ličnoj vrijednosti, unosi zanos i radost u nastavu, doprinosi razvijanju interesa za muziku. Treba istaći da se u ovim razredima ne radi o svjesnom stvaralaštvu, niti se ono na ovom stupnju može zahtijevati. Dijete stvara spontano. Važno je što manje nametnuti djetetu, a što više stimulisati njegove lične sposobnosti. Kvalitet dječjeg stvaralaštva ne treba vrednovati estetskim vrednovanjem odraslih.

Kao dječje muzičke igre u obzir dolaze raznovrsne igre. One doprinose razvijanju smisla za oblikovanje melodije i ritma kao i za osnovne muzičke oblike.

Druga etapa nastave muzičkog vaspitanja obuhvata treći, četvrti, peti i šesti razred. Već u III razredu započinje se sa opismenjavanjem muzičke notacije potpuno slijepe djece na Brajevom sistemu. Budući da je to veoma teško i komplikovano, nastavnik muzike je primoran da pronalazi takav metod rada koji neće izazvati osjećanje manje vrijednosti i straha kod učenika, već, naprotiv, budi interes za muziku i samopouzdanje. Nastavnik muzike je dužan da sa slabovidom djecom u potpunosti savlada note kojima se služe ljudi potpuno zdravog vida. U III i IV razredu pjevanje pjesama je jednoglasno, a kod sviranja može doći do upotrebe nekih muzičkih instrumenata sa žicama koji kod učenika ne izazivaju velike tehničke napore (na primjer: tamburaški instrumenti).

Stvaralački rad u ovim razredima oprezno će voditi progresivnom i sve jasnijem savlađivanju zakonitosti muzike. Učenici se upoznaju sa jednostavnim muzičkim oblicima, kao što je dvodjelna i trodjelna pjesma itd.

U VII i VIII razredu težište rada će biti na muzičkom vaspitanju. Težište je u tome, da nastavom u ova dva razreda omogućimo učenicima što bolje upoznavanje instrumentalne muzike slušanjem muzike sa gramofonskih ploča, radija i magnetofona, da posjećuju pristupačne koncerte itd.

Nastava muzičkog vaspitanja treba da zaokruži muzičko vaspitanje i obrazovanje učenika i da ih obogati pojmovima muzičkog stvaralaštva kako bi aktivno i sa razumijevanjem mogli da učestvuju u muzičkom životu svoje sredine. Radi toga se nastava muzičkog vaspitanja u ovoj etapi orijentiše na praktično doživljavanje muzike u što većoj mjeri.

U ovim razredima nastavnik treba da usredsredi pažnju na čuvanje i pravilno tretiranje dječjih glasova, naročito onih u mutaciji. Učenici osmog razreda treba u potpunosti da savladaju cijelu muzičku elementarnu teoriju, jer bi u protivnom bilo nemoguće temeljno savladati muzičku notaciju na Brajevom sistemu, koja se temelji baš na osnovama elementarne muzičke teorije.

Tonaliteti starih naroda treba da se obrade samo informativno, dok će se veća važnost pokloniti onim tonalitetima koji još i danas žive u našem narodnom melosu. U VIII razredu treba izbjegavati učenje istorije muzike hronološkim redom. Njeno upoznavanje učenici će najbolje steći slušajući emisije školskog radija, magnetofona, gramofonskih ploča. Pri obradi muzičkih instrumenata treba obratiti opažnju na njihov oblik, boju i karakter.

Uz slušanje muzike i kroz razgovor nastavnik upoznaje učenike sa poznatim djelima naših i stranih kompozitora, kao i sa najčuvanijim reproduktivnim umjetnicima. Učenike treba upoznavati i sa pristupačnim primjerima muzičke literature, klasičnim i nacionalnim savremenim plesovima i to sve prikazivati pomoću snimaka na magnetofonskoj traci ili gramofonskim pločama. Posebnu pažnju treba posvetiti oblicima koji se najčešće susreću na koncertima, pa u svakom konkretnom slučaju treba učenicima reći najpotrebnije o kompozitoru i izvođaču. Učenike treba upoznati i sa našim najvažnijim muzičkim ustanovama i organizatorima muzičkih priredbi (informativno). Učenike takođe treba upoznati i sa tehničkom organizacijom muzičkih priredbi i sa muzičkim profesijama. U nastavi muzičkog vaspitanja nastavnik koristi očigledna sredstva kao što su: skalograf, modulator, jer će to kod učenika doprinijeti lakšem savlađivanju elementarne muzičke teorije i Brajove muzičke notacije.

Školski hor treba da savlada izvjestan broj svečanih masovnih i prigodnih pjesama.

Program rada treba sastaviti unaprijed za cijelu školsku godinu i usmjeriti ga nekom muzičkom vaspitnom cilju. Slobodni oblici rada za slijepu i slabovidu djecu su pokušaji od naročito velike važnosti, jer djeci čija se muzička obdarenost, interes i ljubav za muziku neće moći zadovoljiti samo onim što im pruža nastava u razredu, već im treba omogućiti da pohađaju mižu muzičku školu, tim prije, što je muzika umjetnost koju slijepa i slabovida djeca mogu izabrati za slobodnu profesiju. Slabovida djeca mogu da se orijentišu na izučavanje gudačkih instrumenata – violina, violončelo itd., jer bi im, kao budućim muzičarima, bilo daleko više moguće da razviju svestraniju djelatnost na tom području, nego što bi to bio slučaj sa potpuno slijepom djecom. Na području instrumentalne muzike slijepa djeca bi se mogla posvetiti učenju klavira i nekih duvačkih instrumenata – truba, saksofon, klarinet itd. Slijepu i slabovidu djecu koja pohađaju muzičku školu treba više orijentisati na teorijski nego na umjetnički odsjek, jer će na teorijskom steći mnogo šire muzičko obrazovanje, a to će im kao budućim muzičarima omogućiti sigurniji prosperitet. Kod djece sa manjim muzičkim sposobnostima, slobodni oblici muzičkog rada treba da dođu do punog izražaja. Neka će se djeca, po svojoj prirodi, odlikovati lijepim glasom, dok će druga pokazati veći interes za instrumentalnu muziku.

Nastavnik muzičkog vaspitanja je dužan da sve to uoči i prema tim sklonostima da grupiše djecu. Pored školskog hora, treba da djeluje tamburaški orkestar ili njegovi manji sastavi, zatim solo pjevanje, dueti itd. Svi slobodni oblici muzičkog rada treba da se manifestuju na internim školskim časovima ili javno na priredbama.“