



УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
UNIVERSITY OF BANJA LUKA

АКАДЕМИЈА УМЈЕТНОСТИ
ACADEMY OF ARTS



СТУДИЈСКИ ПРОГРАМ МУЗИЧКЕ УМЈЕТНОСТИ
СМЈЕР: МУЗИЧКА ПЕДАГОГИЈА
ГРУПА: МЕТОДИКА СОЛФЕЂА

**Рад на развоју музичких способности и
музичком описмењавању слијепих ученика у
средњој музичкој школи у Републици Српској
- студија случаја**

МАСТЕР РАД

Ментор:

др Саша Павловић, ред. проф.

кандидат:

Лазар Радоја

Бања Лука, 2024.



УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
UNIVERSITY OF BANJA LUKA

АКАДЕМИЈА УМЈЕТНОСТИ
ACADEMY OF ARTS



MUSIC ART PROGRAMME
DIRECTION: MUSIC PEDAGOGY
GROUP: SOLFEGGIO METHODOLOGY

Work on the development of musical abilities and musical literacy of blind students in a secondary music school in the Republic of Srpska - a case study

MASTER THESIS

Mentor:

Dr. Saša Pavlović, full – time professor

Candidate:

Lazar Radoja

Banja Luka, 2024.

Ментор: др Саша Павловић, редовни професор, Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, научна/умјетничка област умјетничко-теоријске дисциплине.

Наслов мастер рада: Рад на развоју музичких способности и музичком описмењавању слијепих ученика у средњој музичкој школи у Републици Српској - студија случаја

Сажетак: Увођењем инклузије у наставу у Републици Српској прије више од двадесет година, велики број ученика са посебним образовним потребама интегрисан је одјељења са својим вршњацима који не спадају у ову категорију ученика. Почетак инклузивног образовања у Републици Српској и затечено стање у настави музичке писмености за слијепе у Републици Српској био је повод за писање овог рада. У складу са наведним, основни циљеви и задаци истраживања у оквиру овог мастер рада били су усмјерени ка проналажењу начина и могућности примјене Комбиноване функционалне методе Зориславе Васиљевић у раду са слијепим учеником. Дакле, предмет истраживања овог рада била су педагошко-методичка рјешења у раду на развоју музичких способности, музичке писмености, музичког мишљења и музичке меморије са слијепим ученицима у средњим музичким школама у Републици Српској. Кроз ово емпиријско, експериментално и квалитативно истраживање у виду студије случаја, примјењујући аналитичку, емпиријско-индуктивну, историјско-компаративну и дескриптивно-компаративну методу приказани су резултати у раду са визуелно хендикепираним учеником који је уједно представљао и узорак истраживања. Истраживање је спроведено у Музичкој школи „Владо Милошевић“ у Бањој Луци у периоду од четири године. Добијени резултати потврдили су основну хипотезу да су сви елементи и садржаји рада Комбиновано функционалне методе Зориславе М. Васиљевић примјенљиви у раду са слијепим ученицима на настави солфеђа у средњој музичкој школи, да сви наставни садржаји и примјери присутни у актуелној уџбеничкој литератури за наставу солфеђа у средњој музичкој школи нису примјерени и савладиви и за слијепе ученике, да је настава ритма најкомплекснији и најтежи елемент рада на настави солфеђа са слијепим ученицима и да наставници солфеђа нису спремни за инклузију у настави и раду са слијепим ученицима на територији Републике Српске. Да би се остварили циљеви и коначна намјена овог истраживања, неопходно је, на првом мјесту, да се процес музичког описмењавања одвија на Брајевом писму и да се уведе Перкинс - Брај машина у наставу музичке писмености, затим, да се додатно едукује наставни кадар за рад са слијепим ученицима као и да се редефинишу и адаптирају наставни планови и програми и уџбеници за наставу солфеђа намијењених слијепим ученицима. На крају, подизање квалитет наставе солфеђа са слијепим ученицима у средњој музичкој школи у Републици Српској зависи и од јавних институција које су одговорне и задужене за рјешавање овог проблема у васпитно-образовном процесу визуелно хендикепираних ученика.

Кључне ријечи: Музичко описмењавање слијепих, инклузивна настава, солфеђо, Брајев музички код, тактилна перцепција, Комбинована функционална метода.

Научна област: Друштвено – хуманистичке науке

Научно поље: Умјетничко – теоријске дисциплине, Музичка педагогија

Класификациона ознака: Специјалне дидактике, S271

Тип одбране лиценце Креативне заједнице: Ауторство – некомерцијално – дијелити под истим условима

Mentor: Dr. Saša Pavlović, full-time professor, scientific area art – theoretical disciplines, Academy of Arts of the University of Banja Luka.

Title of Master Thesis: Work on the development of musical abilities and musical literacy of blind students in a secondary music school in the Republic of Srpska - a case study

Summary: With the introduction of inclusion in education in the Republic of Srpska more than twenty years ago, a large number of students with special educational needs have been integrated in classes with their peers who do not belong to this category of students. The beginning of inclusive education in the Republic of Srpska and the current situation in the teaching of musical literacy for the blind in the Republic of Srpska was the reason for writing this paper. In accordance with the above, the basic goals and objectives of the research within this master's thesis were aimed at finding ways and possibilities of applying the Combined Functional Method of Zorislava Vasiljević in working with a blind student. Therefore, the subject of research in this paper was pedagogical-methodical solutions in the development of musical abilities, musical literacy, musical thinking and musical memory with blind students in secondary music schools in the Republic of Srpska. Through this empirical, experimental and qualitative research in the form of a case study, applying the analytical, empirical-inductive, historical-comparative and descriptive-comparative method, the results of work with a visually handicapped student who also represented the research sample were presented. The research was conducted at the Music School "Vlado Milošević" in Banja Luka over a period of four years. The obtained results confirmed the basic hypothesis that all the elements and contents of Zorislava M. Vasiljević's Combined Functional Method work are also applicable in working with blind students in solfeggio lessons in secondary music schools, that not all teaching contents and examples present in the current textbook literature for solfeggio lessons in secondary schools and music school are suitable and manageable for blind students, that the teaching of rhythm is the most complex and difficult element of teaching solfeggio with blind students and that solfeggio teachers are not ready for inclusion in teaching and working with blind students in the territory of the Republic of Srpska. In order to achieve the goals and the final purpose of this research, it is necessary, first of all, that the process of musical literacy takes place in Braille and that the Perkins - Braille machine is introduced into the teaching of musical literacy, then, that the teaching staff is additionally educated for the work with blind students, as well as to redefine and adapt curricula and textbooks for teaching solfeggio intended for blind students. In the end, raising the quality of solfeggio classes with blind students in secondary music schools in the Republic of Srpska also depends on public institutions that are responsible and in charge of solving this problem in the educational process of visually handicapped students.

Key words: Musical literacy of the blind, inclusive teaching, solfeggio, Braille musical code, tactile perception, combined functional method.

Key words: Musical literacy of the blind, Inclusive education, Solfeggio, Braille Music Code, tactile perception, Combined functional method.

Scientific area: Social Sciences and Humanities

Scientific field: Art – theoretical disciplines, Music pedagogy

Classification sign: Special didactics, S271

Type of Creative commons licence: Authorship – non-commercial – share

САДРЖАЈ

1.	УВОД.....	1
2.	ШКОЛОВАЊЕ СЛИЈЕПОГ УЧЕНИКА У ОСНОВНОЈ МУЗИЧКОЈ ШКОЛИ.....	6
2.1.	(Не)писменост без рељефног нотног писма.....	6
2.2.	Почетак музичког описмењавања слијепог ученика у ОМШ „Никола Тесла“.....	6
2.3.	Настава солфеђа за слијепог ученика у ОМШ „Владо Милошевић“.....	8
3.	МЕТОДОЛОШКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА.....	11
3.1.	Предмет истраживања.....	11
3.2.	Циљеви и задаци истраживања.....	12
3.3.	Хипотезе.....	13
3.4.	Узорак истраживања.....	14
3.5.	Методе истраживања.....	15
4.	НАСТАВА СОЛФЕЂА ЗА СЛИЈЕПОГ УЧЕНИКА У СРЕДЊОЈ МУЗИЧКОЈ ШКОЛИ – I ПЕРИОД.....	16
4.1.	Увод у рељефну нотну слику.....	16
4.2.	Шестотачка – основна ћелија Брајевог писма.....	17
4.3.	Репетиторијум градива ОМШ - Рад на мелодици са слијепим учеником.....	20
4.3.1.	Рад на моделима и увод у равномјерно читање.....	20
4.3.2.	Увод у равномјерно читање.....	25
4.3.3.	Постављање хармонских основа у Це дуру.....	40
4.3.4.	Рад на тоналитетима са предзнацима.....	46
4.3.5.	Молски тонски род.....	50
4.4.	Репетиторијум градива ОМШ - Рад на ритму са слијепим учеником.....	53
4.4.1.	Равномјерно читање.....	53
4.4.2.	Ритмичке врсте и фигуре – мелодијски клишеи за њихову поставку.....	56
4.4.3.	Вјежбања према принципу Дандело.....	57
4.4.4.	Ритмичко читање – парлато.....	58
5.	НАСТАВА СОЛФЕЂА ЗА СЛИЈЕПОГ УЧЕНИКА У СРЕДЊОЈ МУЗИЧКОЈ ШКОЛИ – II ПЕРИОД.....	61
5.1.	Настава мелодике са слијепим учеником.....	61
5.1.1.	Опажање апсолутних висина и појединачних тонова у тоналитету.....	61
5.1.2.	Рад на хармонским везама.....	62
5.1.3.	Утврђивање дијатонике и мутације.....	64
5.1.4.	Рад на вишегласју.....	70
5.1.5.	Мутације.....	74
5.1.6.	Рад на хроматици и дијатонским модулацијама.....	78
5.1.7.	Од скретница и модуса до алтерација.....	86

5.1.8. Модуси.....	89
5.1.9. Стабилне алтерације.....	90
5.1.10. Рад на примјерима из <i>Осмогласника</i>	94
5.1.11. Рад на умањеној терци.....	95
5.1.12. Рад на хроматским модулацијама	100
5.2. Настава ритма са слијепим учеником.....	109
5.2.1. Систем Дандело	109
5.2.2. Парлато	115
5.2.3. Рад на метаритму.....	119
5.2.4. Тродијелне изоритмичке врсте	123
5.2.5. Изједначавање трајања јединица бројања	124
5.2.6. Пунктиране фигуре на тродијелним јединицама бројања	126
5.2.7. Дуола и квартола на тродијелној јединици бројања.....	128
5.2.8. Изједначавање трајања дијела јединице бројања	129
5.3. Рад на диктатима са слијепим учеником	131
6. ЗАКЉУЧАК.....	138
7. ЛИТЕРАТУРА	145

1. УВОД

Музичко образовање популације ученика са визуелним хендикепом у Републици Српској већ дуги низ година се налази у веома незавидном положају. Без обзира на увођење инклузије у наставу још 2003. године, данашње стање образовања наведене категорије ученика се од тада није битније промијенило. Управо из тог разлога у овом раду приказан је један од могућих приступа музичком описмењавању слијепих у Републици Српској, који је произашао из емпиријског истраживања и директног рада са слијепим учеником. У складу с наведеним и иницијални мотив и повод за бављење проблематиком музичког образовања слијепих у Републици Српској настао је као производ специфичне ситуације у којој се аутор овог рада нашао, у својству предавача предмета солфеђо у Средњој музичкој школи „Владо Милошевић“ у Бањој Луци. Осмишљавање начина реализације наставних садржаја из солфеђа за ученике са визуелним хендикепом (у нашем случају слијепе ученике) представљао је изазован и крајње деликатан и одговоран посао.

Имајући у виду да прије средње школе ученици углавном похађају и основну музичку школу почетак образовања у средњој музичкој школи подразумијева већ стечене одређене вјештине и знања, као и, у већој мјери, сналажење у праћењу и разумијевању нотног текста (у случају ученика са оштећењем вида, рељефног нотног текста). Међутим, аутор овог рада нашао се у веома специфичној ситуацији, када се на пријемном испиту појавио слијеп ученик који није познавао основе Брајеве музичке нотације, без обзира на похађање и успјешан завршетак шестогодишњег школовања у основној музичкој школи.

Једини исправан пут у наставку музичког школовања слијепог ученика, подразумијевао је обавезно увођење у наставни процес рељефног музичког писма по систему Луја Браја (Louis Braille, 1809 — 1852), који се међу популацијом особа са визуелним хендикепом успјешно користи већ дужи низ година. Ведрана Марковић у својој дисертацији наглашава да је за неуједначеност знања из области музичке писмености најчешће узрок непознавање Брајеве музичке нотације (Марковић, 2014:249). Да би се слијепом ученику обезбиједила квалитетна настава, било је потребно да и сам наставник проучи законитости и синтаксу Брајевог музичког кода. Како у образовном систему на нивоу Републике Српске није постојао ни један званичан документ који би наставни кадар на неки начин припремио за рад са овом категоријом ученика, услиједила је самостална припрема наставника за овај специфични вид

наставе. Такође, ни наставни планови и програми нису били прилагођени овој категорији, тако да је напредовање ученика са визуелним хендикепом зависило искључиво од добре воље и пожртвованости наставника, те спремности да се издвоји додатно вријеме за савладавање Брајевог система. На сву срећу, ученик о којем се пише у овом раду био је изузетно надарен за бављење музиком, и сатисфакција аутора овог рада као његовог наставника солфеђа била је због тога још израженија.

Проблеми у раду са слијепим учеником у току средњошколског образовања детаљније су описани у централном дијелу рада. Кроз детаљан приказ основних методичких приступа у настави музичке писмености јасно је указано на проблеме на које се наишло приликом реализације наставних садржаја.

С обзиром на то да предмет солфеђо представља „музичко - педагошку дисциплину која активира, оспособљава људски глас да звуком произведе нотни текст, и да звук који чује може свешћу да идентификује“ (Васиљевић, 2006:5), нажалост, може се констатовати да на територији Републике Српске није званично осмишљен и презентован систем рада према овој дефиницији са слијепим ученицима на настави музичког описмењавања. Такође, може се констатовати да на високошколским институцијама на педагошком простору Републике Српске у оквиру предмета Методика наставе солфеђа не постоје одговарајући сегменти наставног програма који се баве спецификом ове категорије ученичко – студентске популације. Наставници који у школама предају, слијепим ученицима, препуштени су углавном самосталном трагању за начином који ће у коначници дати најбољи резултат. Одсуство изграђеног система вођења наставе за слијепе свакако представља озбиљан проблем.

Разуђеност и комплексност наставног програма за предмет солфеђо, као и мултидисциплинарност самог предмета поставља пред музичке педагоге много, наизглед нерјешивих проблема. Да би се избјегло бесконачно експериментисање у вези са начином и могућностима, како презентовања градива тако и његовог схватања од стране циљне групе или појединца, изузетно је важно да се реализатори наставе упознају са самом природом посебне образовне потребе слијепих ученика, те реално сагледати да ли сви елементи наставног градива из одређеног предмета могу бити до краја реализовани.

Без обзира на чињеницу да се, Оквирним Законом о основном и средњем образовању Босне и Херцеговине од 1.7. 2003. године¹ и Законом о средњем образовању

¹ Službeni Glasnik BiH 18/03; Zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju, članovi 3. i 19.

Републике Српске од 29. 4. 2004. године,² примјењује законски прописан инклузивни модел наставе, који подразумијева потпуну интеграцију ученика са посебним образовним потребама у редовна одељења, ни данас, двадесет година послје, нажалост не постоји адекватно образован или обучен кадар који би наставу за ову категорију ученика довео до нивоа какав постоји међу ученицима без посебне образовне потребе. Марковићева у својој дисертацији додаје да би: „било 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“ (Марковић, 2014: 249). Уз поменути интеграцију ученика са оштећеним видом један од важнијих елемената инклузије представља развој толеранције према ученицима са посебним образовним потребама од стране ученика без сметњи. (Рахметова, Зарубина, 2020:4). Поред кадровских проблема, актуелан је још увијек проблем уџбеничке литературе на Брајевом писму, који је даље, генератор читавог низа проблема који годинама остају неријешени. Један од циљева је и обогатити фонд нотних записа у једној од најзначајнијих институција када су особе са оштећеним видом у питању у Босни и Херцеговини, Библиотеку за слијепа и слабовидна лица у Сарајеву (Марковић, 2014: 244) и у Специјалној библиотеци за слијепа и слабовида лица Републике Српске (СБССРС).

Са становишта форме, рад се састоји из неколико засебних цјелина које одговарају елементима рада у настави музичке писмености. Овим цјелинама претходи кратак осврт на музичко школовање ученика до уписа у средњу музичку школу. У осврту је кратко описан и пријемни испит за средњу музичку школу након чега је услиједио приказ почетка рада у средњој школи преко увида у нотну слику са најосновнијим елементима Брајеве музичке нотације. У наставку рада фокус се пребацује на елементе рада у настави солфеђа кроз репетиторијум градива основне музичке школе, гдје су уједно приказани основни методички принципи почетка музичког описмењавања ученика са визуелним хендикепом. Овдје су обухваћене све области (мелодика, ритам, интонирање и опажање, диктати и дјелимично теорија музике)

У поглављу Настава солфеђа за слијепог ученика – други период дат је детаљнији приказ кретања кроз средњошколско градиво на предмету солфеђо (и овдје су заступљени рад на мелодици, ритму, опажању и интонирању и диктатима). Како се аутор

² Службени Гласник Републике Српске 38/04; Закон о средњем образовању, члан 49.

у овом раду руководио методичким правцем проф. Зориславе М. Васиљевић, према Комбинованој функционалној методи, било је потребно све елементе наставе музичке писмености прилагодити слијепом ученику на начин да сви елементи рада буду што је могуће више заступљени, јер је ученик био имплементиран у групу са видећим ученицима. Руководећи се правцем наставе од звука ка нотној слици, а затим и тумачењу, у раду је приказано до које мјере је важан правовремен почетак описмењавања уз кориштење рељефног музичког писма, у раду са ученицима са визуелним хендикепом. Конкретно, у овом случају управо категорија нотне слике, тј увида у нотни текст била је изостављена у току цјелокупног музичког школовања у основној музичкој школи. Са друге стране, музичка меморија и фонд по слуху научених мелодијских клишеа, пјесама са текстом (модела) били су, код посматраног ученика, скоро па у трајној меморији, што је у многоме олакшало коначно схватање и трајно усвајање наставних садржаја. Ово се дакако односи првенствено на период репетиторијума основношколског градива. Категорија рељефног нотног текста постала је константа већ од првих часова солфеђа у првом разреду средње школе, а уз његово појављивање инсистирање је на перманентном раду на „стварању“ рељефне нотне слике уз помоћ Перкинс – Брај машине. Вјештина праћења рељефног записа имала је свој развојни пут. Као што је раније напоменуто, ученик је укључен у групу са видећом популацијом и било је изузетно важно да се градиво презентује цијелој групи, и да се по потреби послје часа ученику дају додатна објашњења, која су се углавном тичала синтаксе Брајевог музичког кода. У почетном периоду улога наставника је била од пресудног значаја када говоримо о припреми материјала на Брајевом писму, да би се временом, упорним инсистирањем на самосталном превођењу звучних утисака у рељефни писани траг од стране самог ученика, вјештина ученика развила до задовољавајућег нивоа. Занимљиво је да сви елементи музичке писмености који су имали упориште у звуку и рељефној слици нису представљале проблем за схватање код ученика, али су, због поприлично касног почетка коришћења музичког кода Брајевог писма, често представљале проблем за репродукцију, и то због изузетно компликоване синтаксе овог рељефног музичког писма. Постојали су такође и елементи који због специфичности Брајевог музичког писма нису били обрађивани у раду са слијепим учеником. Ту се првенствено мисли на старе кључеве (због некориштења кључева у Брајевој нотацији) и мануелну репродукцију (због заузетости руку опажањем рељефног музичког писма). Примјери са инструменталном пратњом подразумијевали су напамет научену и клавирску дионицу и дионицу гласа, али уз обавезно присуство записа, који је служио као подсјетник и омогућавао сигурно увјежбавање музичког садржаја.

Без обзира на све потешкоће, велика жеља за музичким образовањем и искрена љубав према музици код ученика, као и истрајност и велика упорност наставника на крају су дале резултат. Ученик је у току средње школе, тачније у трећем разреду, на Републичком такмичењу музичких школа Републике Српске освојио специјалну награду у дисциплини Солфеђо што му је, на неки начин дало „вјетар у леђа“ за наставак школовања на Академији умјетности Универзитета у Бањој Луци (Студијски програм музичке умјетности, Смјеру за музичку теорију и педагогију), на којој је успјешно дипломирао прије неколико година.

На крају, због свега наведеног желимо да, у овом раду, јасно укажемо на све опажене недостатке, те да за будуће генерације ученика са оштећеним видом утремо јасан, систематичан пут, који ће и њима обезбиједити све елементе музичке писмености који су потребни за неометано бављење музиком.

2. ШКОЛОВАЊЕ СЛИЈЕПОГ УЧЕНИКА У ОСНОВНОЈ МУЗИЧКОЈ ШКОЛИ

2.1. (Не)писменост без рељефног нотног писма

Школске 2008/09. године у Музичкој школи „Владо Милошевић“ у Бањој Луци, на пријемном испиту појавио се слијепи ученик. Начини провјере елементарних музичких способности, те провјера знања и вјештина из солфеђа и теорије музике стечених у току шестогодишњег школовања у основној музичкој школи, требали су бити пажљиво осмишљени, јер уобичајене начине провјере, нарочито писмену провјеру из теорије музике није било могуће реализовати из објективних разлога. Кад је у питању провјера елементарних музичких способности, није било проблема све док су задаци на провјери били у ствари реакција на саслушани звук (појединачни тон, мотив или фразу). Могућности за провјеру кретања кроз нотни текст и његово разумијевање нису постојале из простог разлога што није постојала техничка могућност адекватне припреме материјала на Брајевом писму. Комплетан наставнички колектив, укључујући и аутора овог рада, први пут се сусрео са кандидатом са оштећеним видом. Сам ученик се, много година касније, у свом дипломском раду присјетио пријемног испита за упис у средњу школу потврђујући начине испитивања из солфеђа и теорије музике „На пријемном испиту, нисам могао да прођем кроз писмену провјеру знања из солфеђа кроз коју су пролазили други ученици, већ је провјера направљена само усмено“ (Којић, 2022:13)

2.2. Почетак музичког описмењавања слијепог ученика у ОМШ „Никола Тесла“

Имајући у виду чињеницу да је слијепи ученик, до уписа у средњу школу похађао и успјешно завршио основну музичку школу, било је изузетно интересантно сазнати од њега на који начин се одвијала настава, те на који начин је стицао знања и вјештине из предмета које је имао у току школовања у основној музичкој школи (ОМШ). Наравно, настава солфеђа била је примарни елемент нашег интересовања. Кроз разговор смо сазнали да је ученик похађао ОМШ у двије школе, и то прва четири разреда у Дервенти,

а последиједња два у Бањалуци³. Одговори, које смо добили од ученика, а који су се тицали начина усвајања градива и стицања знања и вјештина били су поприлично обесхрабрујући. Присјећајући се наведеног пријемног испита, аутор рада, као један од чланова испитне комисије констатује да је познавање Брајеве нотације било на нивоу ученика другог разреда основне музичке школе, (чак и тај ниво није био задовољен у потпуности.) Ученик је познавао условно речено нотни стожер, и октаве тонског система, солмизацију и абецеду“ (Радоја, 2010:3).

У току цјелокупног школовања у ОМШ, ученик је похађао наставу у групи заједно са ученицима без сметњи у развоју, и био је једини у групи са посебном образовном потребом. Настава солфеђа у прве четири године ОМШ сводила се на снимање одређених примјера из области ритма и мелодике на диктафон, њихово вишеструко преслушавање, затим меморисање и на крају одговарање за оцјену. Наше сазнање поткријепљено је исказом самог ученика, много касније у његовом дипломском раду: „Најтеже од свега и најзаморније било је памтити ритмичке вјежбе из солфеђа. Много теже од учења читавих испитних програма из клавира. Био је то огољени ритам, без мелодије, лишен било каквих информација и објашњења о мјери, ритмичким врстама и фигурама. Безлична, бесмислена и непривлачна линија напамет научених вјежби са стотинама различитих трајања бескрајно досадног слога „та“. Никада нисам ни једну од тих вјежи трајно запамтио. Учио бих их на силу и памтио сам их само до тренутка одговарања, а ода бих их одмах заборављао. И мелодика је била заморна јер смо учили све само напамет, али су мелодијске вјежбе биле ипак много љепше и логичније, поткријепљене тоновима. Сама мелодија је имала некакву љепоту, логику и структуру и, заиста, била је много лакша за учење. Ипак, и то сам учио само да бих одговарао за оцјену и ништа више. Онда бих све заборављао јер у основној музичкој школи није било никаквих објашњења, никаквих дефиниција, није било разумијевања, па самим тим, ни трајног запамћивања. Слободно могу да кажем да су сви моји проблеми, када је у питању музичко образовање настали због недостатака у ономе што је требало да ми буде основа, а то је основна музичка школа заједно са добро вођеном наставом музичког описмењавања“ (Којић, 2022:9,27).

³ Похађање школе у Дервенти био је условљен боравком и школовањем у Заводу за слијепе и слабовидне „Будућност“ који је био интернатског типа. Данас је то ЈУ Центар за дјецу и омладину са сметњама у развоју „Будућност“

2.3. Настава солфеђа за слијепог ученика у ОМШ „Владо Милошевић“

Иста ситуација наставила се и у Музичкој школи у Бањој Луци, гдје је ученик завршио пети и шести разред ОМШ. Разлике у презентацији садржаја на часовима солфеђа су постојале, али нису значајније утицале на музички развој. Углавном су то била нека теоретска појашњења одређених музичких појава, ритмичких фигура, што и сам ученик наводи у свом дипломском раду: „Нико ме није научио шта је практично синкопа, лигатура, четвртина са тачком, него сам само добијао вјежбе да их учим напамет, а онда сам касније у Бањој Луци учио дефиниције тих истих фигура које нисам разумио. Осим тога, никада нисам повезивао дефиниције фигура са њиховим звучањем“ (Којић, 2022: 13). Као што се може закључити из исказа ученика о настави солфеђа у Музичкој школи у Бањој Луци, појавом дефиниција одређених појава није се ријешио ранији проблем из простог разлога што оне нису обезбиједиле схватање, јер је поново изостајао писани траг, односно тактилна нотна „слика“ која је неопходна карика за схватање било које звучне, односно музичке појаве. Ова чињеница стварала је код ученика замор, али, на сву срећу, не и губитак интересовања за бављење музиком. Међутим, ученик о којем говоримо је индивидуални случај, и свакако комплетне околности кроз које је он сам прошао у току школовања у ОМШ, можемо узети само као примјер једног пута у којем су најважнији елементи битни за развој стабилне музичке личности изостављени.

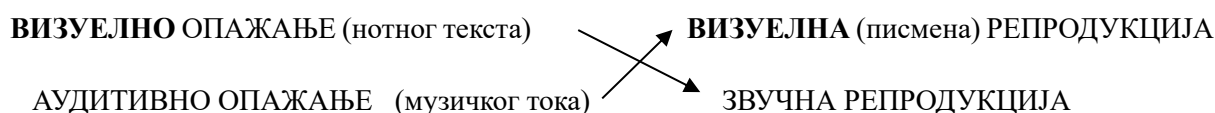
Као што се да закључити, у настави је, насушно потребно, претварање звучних утисака у „нотну слику“ потпуно одсуствовало, јер наставници који су предавали солфеђо нису познавали ни најосновније елементе везане уз Брајев музички код и уопште тактилну перцепцију рељефног писма. Управо из тог разлога о потпуном музичком описмењавању није могло бити ријечи. Почетак наставе са слијепим учеником представљао је уједно и почетак научно-истраживачког рада. У договору са ментором, почело је и праћење рада и напретка с ученика, који у овом раду представља студију случаја. У самом раду је примјењена дескриптивна метода.

Сматрамо да је императив у процесу музичког описмењавања слијепих коришћење Брајевог музичког кода. Једино правовремено започет процес описмењавања са свим елементима који су у њему садржани гарантује успјех, прогрес и долазак до коначног резултата – музички писменог ученика. Ведрана Марковић у својој дисертацији предлаже најприје овладавање основним елементима Брајевог писма, јер сматра да је то битан предуслов за упис у први разред основне музичке школе (Марковић, 2014:132).

Међутим, у нашем случају имамо ученика, који своје комплетно музичко образовање у ОМШ пролази без додицаја са изузетно важним елементом музичке писмености – нотним писмом. Почетак образовања у Средњој музичкој школи био је преломни тренутак, како за њега, тако и за аутора овог рада, као предавача предмета солфеђо.

У процесу музичког описмењавања ученика са визуелним хендикепом, потребно је водити рачуна о сталном прожимању рада на аудитивно-тактилном и тактилно-аудитивном опажању и репродукцији, и синхронизацији двоструког процеса, аналогно процесу са ученицима који виде, од звука ка нотној слици и од нотне слике ка звуку (Васиљевић, 2006 :184). На тај начин остварујемо један од главних задатака и циљева наставе солфеђа, рад на спајању звука и слике, тј. звука и Брајевог музичког знака.

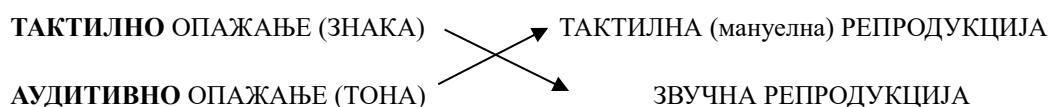
За популацију ученика који виде:



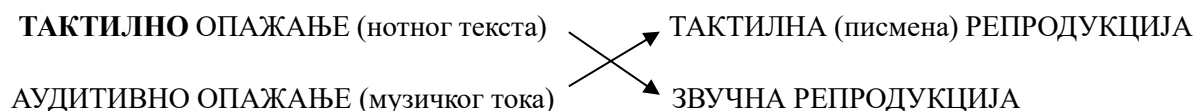
(Васиљевић, 2006:184).

За слијепе ученике:

У првој фази:



касније:



Такође, о важности рада на аналитичко-тактилној перцепцији указује нам и проф. Цветковић: „Поступак представљања графичке слике слова је битан део часа, јер омогућава ученику да схвати да је глас звучна слика која се чује, а слово графичка слика гласа која се памти помоћу прстију. Од тог момента повезивања акустичке слике гласа са тактилном кинестетичком и рељефном сликом слова чини јединствену психофизичку целину. Написано слово постаје условни знак артикулисања одређеног гласа и обрнуто.

Одређени глас постаје акустички и артикулациони условни подстицај за графомоторну активност у писању слова“ (Цветковић, 1989:108).

Још једна, изузетно важна карика која би требало да обезбиједи квалитетан наставни процес, састоји се од три елемента, и то: наставног плана и програма, уџбеника (као наставног средства) и одговарајућег начина презентовања наставних садржаја.⁴

Ослањајући се на члан 49. Закона о средњем образовању Републике Српске из 2004. године⁵, гдје је, у ставу 4, јасно речено да „сви ученици, укључујући и ученике са посебним потребама имају право да буду у редовном разреду, ако је то у складу са њиховим потребама и психофизичким могућностима.“ стекли су се услови за формирање приједлога на који начин ученици са оштећеним видом могу бити укључени у васпитно-образовни процес у музичким школама, са посебним акцентом на групну наставу у почетном образовању на свим нивоима. Као посљедица ове законске регулативе било би логично да постоји и посебан Наставни план и програм за ученике са визуелним хендикепом, којим би били уже дефинисани сви важни параметри везани уз програмске садржаје, организацију група са ученицима ОВ и сл⁶.

„Приликом формирања одјелења за наставу солфеђа, заступамо став да слијепи ученици имају уједначен психофизички развој са осталим полазницима. **Дакле, прије пријемног испита, прије провјере музичких способности, потребно је извршити процјену нивоа психофизичког развоја слијепе дјеце (развијеност одређене компензационе способности, развијеност и сензибилитет тактилног и кинестетичког чула, развијеност чула слуха, способност макро и микро оријентације у простору, развијеност моторичких способности, развијеност вјештине говора и др.). Такође, као предуслов за похађање наставе солфеђа, потребно би било да су ученици прошли одговарајућу тифлопедагошку припрему за полазак у музичку школу, како нижу тако и средњу.** (Павловић, Радоја, 2011:2)

⁴ Забиљешка са семинара за наставнике солфеђа на тему “Савремени уџбеник у настави солфеђа“ предавач Саша Павловић.

⁵ Службени Гласник Републике Српске 38/04.

⁶ У моменту писања овог рада, након 21 године примјене инклузије у настави у школама у Републици Српској, не постоји НПП за ученике са визуелним хендикепом ни за један предмет.

3. МЕТОДОЛОШКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

3.1. Предмет истраживања

Предмет истраживања рада представљају могућа педагошко-методичка рјешења у раду на развоју музичких способности, те, у складу са тим и развоју музичке писмености и музичког мишљења са слијепим ученицима у средњим музичким школама у Републици Српској. С обзиром на то да је средњу музичку школу „Владо Милошевић“ у Бањој Луци, у периоду од 2009-2013. године похађао један слијепи ученик, и да до тада није било искуства са инклузијом у настави музике на овом нивоу, предмет истраживања се сам наметнуо.

Дакле, предмет истраживања у овом раду је примјена Комбиноване функционалне методе Зориславе М. Васиљевић у настави солфеђа са слијепим ученицима, конкретно, са једним учеником. Имајући у виду сложеност саме наставе музичког описмењавања и њезину мултидисциплинарност настава музичке писмености и за слијепог ученика требала би да почива на перманентном прожимању рада на перцепцији, рецепцији и репродукцији музичких садржаја било да се ради о настави мелодике или ритма. С обзиром на ниво музичке писмености коју је посједовао слијепи ученик, морало се поћи од почетка, од најелементарнијих поставки (основних тонова, ритмичких врста и фигура и др). С друге стране, у складу са одлуком Министарства просвјете и културе Републике Српске о примјени инклузије у настави, ученик је требао да савлада наставни програм предвиђен за четири разреда средње музичке школе. Обрадити и савладати наведени наставни програм са слијепим учеником представљао је озбиљан изазов и предмет истраживања који је захтијевао посебну посвећеност наставника и сналажење „на лицу мјеста и у ходу“. У раду са ученицима који немају проблема са видом, водимо се примципом од звука ка нотној слици и тумачењу, што подразумијева да сваки ритмички детаљ, тонска висина, или било која друга мелодијска или ритмичка појава мора бити постављена преко звучног (мелодијског) клишеа (модела и мотива) које ученици савладавају најчешће по слуху и изводе гласом. У току рада са слијепим учеником, поштован је наведени принцип и начин рада, с тим што се приликом рада на ритмичком читању примењивао принцип додир-схватање-репродукција. На основу наведеног, у раду ће се настојати да се прикажу методски поступци у реализацији елемената наставе музичке писмености са слијепим учеником, као и репрезентативни мелодијски и ритмички примјери који су кориштени у раду са учеником.

3.2. Циљеви и задаци истраживања

Почетак инклузивног образовања у Републици Српској и затечено стање у настави музичке писмености за слијепе у Републици Српској био је повод за писање овог рада. Актуелно стање указује да се цјелокупни процес музичког описмењавања у музичким школама, за слијепе ученике у Републици Српској, великим дијелом изводи по слуху и са скромним, и несистематичним радом на упознавању ученика са нотним тј. са рељефно-тачкастим музичким писмом. Непостојање адекватне уџбеничке литературе и дефицит стручног кадра за рад са слијепим ученицима, само су још неки од фактора који утичу на квалитет наставе музичке писмености и унутар наставе у Републици Српској. Како би се обезбиједио што квалитетнији рад на процесу музичког описмењавања, (а самим тим био би унапријеђен комплетан наставни процес за ову категорију ученика), поред горе наведених проблема потребно је управо позабавити се проблемом начина поставке музичке писмености, и осмислити пут који ће уз све специфичности ипак задовољити све, или бар већину програмских садржаја који су прописани планом и програмом за солфеђо у средњој музичкој школи. Увођењем инклузије у наставни процес у Републици Српској 2003. године ученици са посебним образовним потребама почели су да похађају наставу у новим условима а предавачи у средњој музичкој школи нашли су се пред наизглед нерјешивим проблемом реализације наставе, јер се за вријеме студија методике солфеђа и методике теоријских предмета на додипломском студију ни у једном тренутку нису срели са могућностима презентовања наставних садржаја ученицима са посебним образовним потребама. Откривајући емпиријски и поступно стварно стање у образовању ове категорије ученика, дошло се до закључка да је неопходно истражити узроке оваквог стања, и покушати дати свој допринос да се тренутно стање у што краћем временском року помјери у позитвном смјеру, те да се слијепим ученицима у музичким школама обезбиједи адекватно музичко образовање, стављајући посебан акценат на процес музичког описмењавања на Брајевом писму. У том смислу потребно је прерадити и прилагодити постојећу уџбеничку литературу, како би и слијепи ученици, интегрисани у редовна одјелења, неометано пратили и усвајали све наставне садржаје предвиђене програмом предмета солфеђо за средње музичке школе.

Сврха рада је осмишљавање и адаптација већ постојећег методског пута за музичко описмењавање слијепих у средњој музичкој школи што представља одговоран, и крајње деликатан подухват. Свјесни ове чињенице упустили смо се у осмишљавање и адаптацију истог водећи при том рачуна о потребама и могућностима ове категорије

ученика. Методички пут од звука преко слике до тумачења који заступамо на настави солфеђа свакако је представљао новину, јер једна од карика, нотна слика, била је потпуно непозната компонента за ученика са којим се изводила ова својеврсна експериментална настава. Према исказу ученика, без обзира и на обрнут смјер у поставкама (од теорије ка звук) у току основне музичке школе, категорија нотног текста за њега је увијек представљала непознаницу, и комплетно знање које је посједовао заснивало се на пуком учењу напамет, и замишљању изгледа линијског система и нотних трајања представљених стандардном графичком нотацијом. Толико неопходна Брајева музичка нотација остајала је по страни, као тотална непознаница педагозима солфеђа и инструмента. Поред приказа основних карактеристика Брајевог музичког кода и одређених проблема при коришћењу (тактилној перцепцији и репродукцији) истог у процесу музичког описмењавања, у раду ће се приказати пут поставке основних тонских висина и тонских трајања. Рад на сталном прожимању звука и „слике“, поступно и сукцесивно опажање звука и Брајевих музичких знакова у почетној фази, требало би да обезбиједи правилан смјер музичке наставе од звука, преко „нотне слике“ (Брајевог музичког кода) до теоријског тумачења музичких појава и појмова, и да представља „стуб“ у процесу музичког описмењавања слијепих. што свакако представља сложенији процес, ако се има у виду сложеност самог рељефног писма и специфичност тактилне перцепције исписаних знакова.

Циљ рада је синтетизовати теорију и праксу ради системског побољшања квалитета наставе и рјешавања постојеће ситуације у раду са слијепим ученицима у средњој музичкој школи у Републици Српској.

3.3. Хипотезе

Истраживање у овом раду полази од претпоставке да ће примена адаптираних елемената рада и дисциплина на настави солфеђа које обухвата Комбиновано функционална метода Зориславе М. Васиљевић бити успјешна и у процесу музичког описмењавања слијепих ученика на настави солфеђа у средњој музичкој школи. Осим наведеног претпоставка је да ће ученици са визуелним хендикепом моћи да савладају и музичке садржаје које обухватају уџбеници за средњу музичку школу прописаних од стране Министарства просвјете и културе Републике Српске. Такође, у овом раду полази се од претпоставке да је најтежи елемент рада на настави солфеђа за ученике са визуелним хендикепом рад на настави ритма и да наставници солфеђа на територији

Републике Српске нису спремни за рад са слијепим ученицима. На основу наведеног произилазе и следеће хипотезе истраживања:

- Основна хипотеза (ОХ) заснива се на томе да су сви елементи и садржаји рада Комбиновано функционалне методе Зориславе М. Васиљевић примјенљиви и у раду са слијепим ученицима на настави солфеђа у средњој музичкој школи.

Посебне хипотезе:

- Прва потхипотеза (Х1) постулира да сви наставни садржаји и примјери присутни у актуелној уџбеничкој литератури за наставу солфеђа у средњој музичкој школи нису примјерени и савладиви и за слијепе ученике.
- Другом потхипотезом (Х2) претпоставља се да је настава ритма најкомплекснији и најтежи елемент рада на настави солфеђа са слијепим ученицима.
- Трећа потхипотеза (Х3) претпоставља да наставници солфеђа нису спремни за инклузију у настави и раду са слијепим ученицима.

3.4. Узорак истраживања

Са увођењем инклузије у наставни процес 2003. године, ученици са посебним образовним потребама интегрисани су у редовна одјељења основних и средњих школа у Републици Српској. Благодарени томе, 2009/10. школске године се у први разред средње музичке школе уписао један слијепи ученик. Конкретно, ученик Огњен Којић. Ученик је имао завршену основну музичку школу, па је било очекивано да познаје основе музичке писмености на Брајевом писму. Међутим реално стање било је много сложеније него што је могло да се препостави. У току школовања у основној музичкој школи ученик се није служио музичким кодом Брајевог писма, нити је на том плану било шта са њим рађено од стране његових педагога (солфеђо и инструмент). Сви наставни садржаји снимани су на диктафоне, и учени напамет, да би након провјера (мјесечних, полугодишњих и годишњих) били потиснути или чак заборављени. Потребна уџбеничка литература на Брајевом писму није постојала, нити се школа коју је ученик похађао тј. наставно особље потрудило да бар најосновније ствари препише на Брајево писмо да би се слијепим ученицима омогућило колико толико сврсисходно образовање.

Собзиром на то да је узорак из популације визуелно хендикепираних само један ученик, ово квалитативно истраживање класификовано је као студија случаја.

Истраживање је спроведено у Музичкој школи „Владо Милошевић“ у Бањој Луци у периоду од септембра 2009. године до маја 2013. године, а уз надзор и консултације са ментором овог мастер рада.

3.5. Методе истраживања

Тема мастер рада под називом „Рад на развоју музичких способности и музичком описмењавању слијепих ученика у средњој музичкој школи у Републици Српској - студија случаја“ представља са становишта наставе солфеђа и инклузије у настави музике новину на педагошком простору Републике Српске. С обзиром на то да се ради о емпиријском, квалитативном истраживању и резултатима добијеним директно из наставног процеса овај рад би требао да допринесе и утиче на будући рад и подизање квалитета наставе солфеђа са слијепим ученицима у музичким школама. С обзиром на то да се ради о квалитативном истраживању у раду су коришћене аналитичка, историјско-компаративна (прикупљање историјске грађе, проучавање релативних примарних и секундарних извора) и дескриптивно-комапаративна метода.

Метода анализе садржаја коришћена је као најефикаснији начин анализе и оцене релевантних и репрезентативних узорака. Она се примењивала у проучавању релевантних, објављених писаних извора (књиге, научни радови, научне расправе, уџбеници), чији су аутори познати и признати научници и посебно у анализи уџбеничке литературе за наставу солфеђа за основне и средње музичке школе.

Како је ово емпиријско и својеврсно експериментално истраживање у виду студије случаја, у истраживању су примењиване и метода посматрања са активним учешћем, емпиријско-индуктивна метода (посматрање и регистровање свих чињеница, анализа и класификација чињеница, индуктивна деривација - од чињеница до генерализације, верификација), синтетичка метода као и метода обраде случаја, индивидуална метода спроведена итерперсонално.

4. НАСТАВА СОЛФЕЋА ЗА СЛИЈЕПОГ УЧЕНИКА У СРЕДЊОЈ МУЗИЧКОЈ ШКОЛИ – I ПЕРИОД

4.1. Увод у рељефну нотну слику

С обзиром на ситуацију у којој смо се нашли на почетку школске године, било је више него јасно да сви недостаци, који су опажени на самом пријемном испиту, а и послије у разговору са учеником, морају бити отклоњени, водећи при том рачуна о специфичностима саме природе оштећења вида.

У првом периоду⁷ извођења наставе у средњој музичкој школи на почетку школске године ради се на уједначавању нивоа стечених знања током претходног школовања⁸, а ти нивои су поприлично различити. Сваке године пријемном испиту приступи, и успјешно положи одређени број кандидата који нису завршили ОМШ. Због њих се на почетку првог разреда неопходно вратити на сам почетак музичког описмењавања, да би им се поставио сигуран темељ за даљу надоградњу, и успјешно праћење и савладавање наставних садржаја. Прије свега овдје се мисли на поставке звука, тј звучних представа које су од пресудног значаја за даљу надоградњу нотне слике, и на крају њеног тумачења које обезбеђује схватање, тј директно утиче на развој музичког мишљења. Повратак на саме почетке музичког описмењавања, свакако омогућило је и слијепом ученику да и сам процјени у коликој мјери познаје одређене садржаје. Методички пут од звука преко слике до тумачења који заступамо на настави солфеђа свакако је представљао новину, јер је једна од карика, **нотна слика**, била потпуно непозната компонента за њега. С обзиром на ту чињеницу, прибјегавало се обрнутом смјеру од теорије ка звуку. Према исказу ученика, без обзира и на обрнут смјер у поставкама, категорија нотног текста за њега је увијек представљала непознаницу, и комплетно знање које је посједовао заснивало се на пуком учењу напамет, и замишљању изгледа линијског система и нотних трајања представљених стандардном графичком нотацијом, или како то слијепи воле да кажу “видећим” писмом.

⁷ Први период подразумијева репетиторијум основношколског градива и један дио градива првог разреда средње школе, а ДРУГИ ПЕРИОД обухвата градиво од првог до четвртог разреда средње музичке школе.

⁸ У Републици Српској право на упис у музичке школе имају подједнако сви ученици без обзира да ли су похађали основну музичку школу или не.

Упознавање са карактеристикама Брајевог писма, а посебно његовог музичког кода, за аутора овог рада били су незаобилазни елементи који, овога пута, нису смјели бити запостављени.⁹

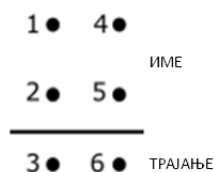
Било је више него јасно да ће се морати кренути од најелементарнијих појмова и музичких појава чије потпуно схватање је онемогућено услијед прескоченог елемента – условног рељефног знака за музички тон.

Да би се овај процес спровео у што краћем року, и сам наставник је самостално изучавао, како само рељефно писмо, тако и поприлично сложену синтаксу. Са учеником су поред редовних часова у групи били организовани и индивидуални „часови“ на којима се, од раније (из ОМШ) познат и меморисан звук претварао у рељефну нотну слику, и на тај начин је и сам ученик доприносио квалитетнијем учествовању у настави за коју су, властитим залагањем, били припремљени сви неопходни материјали. На овим часовима стицала се и пријекно потребна рутина у техничком смислу овладавања Брајевим музичким кодом (Даље у тексту БМК) и његовом изузетно сложеном синтаксом. Мишљења смо да је неопходно, за будуће генерације, да у наставни план буде уврштен обавезан један час који би био резервисан изучавању синтаксе БМК.

4.2. Шестотачка – основна ћелија Брајевог писма

Потпуно разумијевање природе тактилне перцепције и рељефног писма за слијепе уопште није могуће без јасне представе о његовој основној ћелији – шестотачки. Из дипломског рада ученика о којем овдје говоримо имамо најдиректнији опис ћелије шестотачке и то из перспективе особе којој она представља једно од основних средстава комуникације. Којић овако описује шестотачку: „База читавог система јесте низ од шест испупчених тачака, по три у свакој од двије колоне. Шестотачка не прелази висину од шест милиметара, док је размак између тачака два милиметра. Број могућих комбинација је 64. Од тога, један од знакова само означава размак док су 63 писани знаци. Тачке се броје одозго на доле; прва друга и трећа лијево и четврта, пета и шеста десно“ (Којић, 2022:25,26). Постоји, дакако и могућност оријентације у знаку и на други начин. Могуће је подијелити знак у три реда (горњи средњи и доњи) гдје сваки ред садржи по двије тачке.

⁹ Важно је напоменути да за потребе рада са популацијом слијепих ученика није организована никаква допунска едукација од стране за то надлежних институција, тако да је цијели процес проучавања горе наведених елемената музичког писма за слијепе препуштен доброј вољи и савјести предавача.



Слика 1 Основна ћелија Брајевог писма – шестотачка, и њезина подјела у музичком коду

Ова врста оријентације је погоднија у случају да се служимо музичким кодом јер су у прва два реда смјештена сва основна тонска имена у трајању осмине, док се додавањем треће или шесте тачке у ствари врши продужавање трајања (трећа тачка – половина; шеста тачка – четвртина; трећа и шеста тачка цијела нота).

Табела 1

Приказ **базних** знакова – осмина и њихова трансформација у дуже нотне вриједности:

слово абецедне	d	e	f	g	h	i	j	
абецедно име	C	D	E	F	G	A	H	ПАУЗА
соптимизациони слог	Do	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si	
осмина (база)	⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥	⠦	⠧
распоред тачака	145	15	124	1245	125	24	245	1346

Четвртине:

абецедно име	c	d	e	f	g	a	h	пауза
четвртина база+6 тачка	⠠⠠	⠠⠡	⠠⠢	⠠⠣	⠠⠤	⠠⠥	⠠⠦	⠠⠧
распоред тачака	1456	156	1246	12456	1256	246	2456	1236

Половине:

абецедно име	c	d	e	f	g	a	h	пауза
половина база+3 тачка	⠠⠠⠠	⠠⠡⠠	⠠⠢⠠	⠠⠣⠠	⠠⠤⠠	⠠⠥⠠	⠠⠦⠠	⠠⠧⠠
распоред тачака	1345	135	1234	12345	1235	234	2345	136

Цијеле:

абецедно име	c	d	e	f	g	a	h	пауза
цијела база + 3+6 тачка	⠠⠠⠠⠠	⠠⠡⠠⠠	⠠⠢⠠⠠	⠠⠣⠠⠠	⠠⠤⠠⠠	⠠⠥⠠⠠	⠠⠦⠠⠠	⠠⠧⠠⠠
распоред тачака	13456	1356	12346	123456	12356	2346	23456	134

Када је у питању БМК, у знаку шестотачке су садржане информације о трајању тона и о његовој висини, што је идентично са информацијама које нам пружа нота у конвенционалном нотном писму (за видеће ученике).

У примјеру бр. 1 доносимо упоредни приказ једног од модела за поставку тона До који је приказан на конвенционалном нотном писму и рељефним тачкастим музичким писмом за слијепе, да бисмо приказали на који начин је организован музички запис на Брајевом писму.

Примјер 1 *Солфеђо за први и други разред ОМШ*, (Васиљевић, Поповић, Александровић, 2001.) Пјесма – модел за поставку тона до – „До, До шта је то?“¹⁰

Слијепено

Do Do šta je to? Pr - vi ton u ska - li
Pr - vi ton no - ta Do znaj - te de - co to!

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠¹¹

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠¹² ⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠¹³

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠¹⁴

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

¹⁰ Велики број примјера у раду су представљени конвенционалним нотним писмом, а одмах затим и Брајевим рељефним музичким писмом. Оба начина записивања су обједињена у један примјер.

¹¹ наслов

¹² Бројчани знак

¹³ Октавни знак за прву октаву

¹⁴ Знак за прелазак на литерарни код (текст пјесмице)

4.3. Репетиторијум градива ОМШ - Рад на мелодици са слијепим учеником

4.3.1. Рад на моделима и увод у равномјерно читање

На самом почетку овог периода наставе било је потребно фокусирати се на моделе за поставку основних тонова према методи Миодрага Васиљевића и Зориславе М. Васиљевић. Оригиналноста Васиљевићеве методе огледа се у томе што је за сваку тонску висину образовао један или више модела, док су његови претходници обухватили једном пјесмом све ступњеве дура на почецима фраза у мелодији. У времену кад је настала, Васиљевићева метода се користила за поставку дијатонских тонова у Це- дуру, а затим су се утврђени солмизациони слогови преносили у све дурске тоналитете према принципу Тоника - ДО методе. Увиђајући све предности које је ова метода имала, Зорислава Васиљевић ју је прилагодила и надоградила да може да се користи и приликом апсолуног именовања тонова. Област мелодике заснована је на класичним хармонским основама. Оне су потребне „да би се пренијела звучност појединих ступњева у тоналитете са предзнацима, и на тај начин обезбиједило апсолутно именовање тонова солмизацијом али са функционалним основама. Хармонске основе су потребне за издвајање имена тонова од звучности тонских функција.“ (Vasiljević, 2006:77).

У настави солфеђа са слијепим учеником је било изузетно важно стриктно се придржавати смјера наставе од звука према нотној (рељефној) слици ка тумачењу. Процес првих поставки тонских висина, уз помоћ модела, до утврђивања хармонских функција и односа у тоналитету одвија се у неколико фаза: „Прва фаза односи се, како смо већ навели, на поставку основних тонова преко модела - учењем и пјевањем пјесама прво по слуху са текстом, затим солмизационим слоговима све док се звучна представа не научи напамет и трајно смјести у асоцијативне зоне и дугорочно памћење. Пјевање пјесама са текстом, слијепи ученици у почетној фази, умјесто тактирањем могу пратити тапшањем како би се стекао осјећај за проток основних удара јединице бројања. Такође, постоји и овдје могућност увођења тактирања за вријеме пјевања модела. Приликом учења пјесама - модела, става смо да се литерарни текст уопште не исписује на Перкинс - Брајевој машини, већ да се у првој фази рада искључиво користи Брајево музичко писмо (БМП) (Павловић, Радоја, 2011:3).

Методски пут поставке тонских висина састојао се у учењу пјесме по слуху са текстом, до трајног запамћивања, затим пјевања солмизационим слоговима напамет, те на крају постепеном редукцијом модела до свођења на иницијалис, и трајне фиксације тонске висине. У почетном школовању наставник је подсјећао ученике на запамћени

модел за неки основни тон, изазивајући на тај начин асоцијацију на познат звук иницијалиса пјесме.

Због специфичности „увида“ у текст било ког типа, и специфичности тзв. реакционог времена које је условљено тактилном перцепцијом Брајевих симбола, било је важно је да се неки елементи основне писмености упознају прије самих увођења у нотни текст. Овдје првенствено мислимо на префиксе који требају да „преведу“ одређени писани знак са једног значења на друго. У овом сегменту поставке писмености дјеца која виде су у захвалнијој ситуацији јер се нотно писмо у великој мјери разликује од језичког.

Префикси за музички запис, ријечи, текст пјесме унутар неке вокалне дионице и префикс за број представљају најбитније елементе од којих зависи могућност схватања, а самим тим и репродуковања одређених Брајевих симбола.

Звучна представа је неизоставан фактор који је уз префикс обезбиједила везивање звука за писани знак тј нотну рељефну слику, што представља врло битан елемент у остваривању смјера наставе звук - слика - тумачење. Дакле, битност познавања префикса је од велике важности и посвећено му је довољно пажње у раду на музичком описмењавању слијепог ученика инсистирањем на вјежбањима у којима ће се наћи честа промјена префикса, а све до стицања задовољавајуће брзине преласка са једног на други код Брајевог писма. Ово је изузетно битно из разлога што врло често све три кода истовремено примјењују унутар неког музичког дјела.

На првим часовима постављени су тонови ДО и СОЛ који чине тоничну квинту, врло битну за одржавање интонације у дур-мол систему. Ради постизања извјесне индивидуализације наставног процеса, а поред тога и ради обogaћивања фонда дјечијих пјесама и стварања повољне атмосфере на часовима солфеђа, на првим часовима су учене (по слуху) кратке, лако памтљиве пјесме које су приликом увођења пјевања солмизацијом биле поново обновљене, овога пута у “новом руху” (тј солмизационим слоговима). Након добро научене пјесме по слуху “откривали” смо писани знак за тонску висину која је звучно постављена преко саме пјесме.

Поступак:

Наставник би требало да води рачуна о правилној дикцији и фразирању, за вријеме првог пјевања. Ученици су одлични имитатори, а наставник им је узор од којег уче, па би се овом моменту требала посветити одређена пажња. Један од првих облика учења је имитација. Прво пјевање дакле, води наставник.

Са “видећим” ученицима методски поступак поставке модела текао је на слиједећи начин:

- Наставник пјева (демонстрира) пјесму са текстом, водећи рачуна о горе наведеним елементима који ће интерпретацију свакако учинити сугестивнијом а самим тим и лакше памтљивом ученицима.
- Пјесмица са текстом се потом пјева са цијелом групом неколико пута уз хармонизацију наставника на клавиру (или хармоници) док се не постигне што је могуће боља запамћеност и синхронизованост у извођењу. Пјевање са текстом, у почетној фази може пратити тапшање да би се стекао осјећај за проток основних удара јединице бројања. Такође постоји могућност увођења тактирања за вријеме пјевања с тим да се води рачуна да покрети буду сведени на одређени простор, у з обавезан удар руке о површину стола на прву. Наставникова команда је врло битан елемент од којег зависи прецизност почетка одбојавања тј тапшања јединица као и тактирања. Тактирање се примјењује за вријеме опажања и репродукције пјесме – модела.
- У тренутку када се процјени да је пјесмица савладана са текстом, прелази се на учење солмизационим слоговима. Учење солмизацијом – напамет могуће је спровести по принципу индиго извођења. Наставник пјева цијелу пјесму солмизацијом, а ученици понављају и певају заједно са њим. Овај поступак се понавља више пута док ђаци спонтано не науче песму и солмизацијом уз дискретно тапшање да би ученици у логичном временском интервалу “пресликали” његово извођење. Приликом првих увођења у нотно писмо ученицима се не објашњавају односи трајања тонова унутар модела. Изводе се вјежбања писања четвртина и осмина (базних елемената Брајевог музичког писма)

У раду са учеником са визуелним хендикепом методски поступак је врло сличан. Било је потребно скренути пажњу на тактирање тј прилагодити технику тактирања ученицима са оштећеним видом у смислу да покрети буду сведени на што је могуће мањи простор. Како је један од циљева претворити звучни утисак у писани знак, слиједећа етапа била је аудитивно – тактилно опажање и препознавање. Наставник свира почетак пјесмице, а ученици опажају и препознају иницијални мотив, и према њему везују звучну представу само за почетни писани знак – ноту, која потом бива записана Брајевом машином. Рад на препознавању иницијалних мотива модела касније се развио у препознавање

специјално осмишљених кратких мотива који су исписани на табли и означени бројевима. Након наставниковог свирања на инструменту, ученици, пошто су саслушали одређени мотив везивали су његов звук за одређену нотну слику. Слиједила је идентификација и извођење мотива.

Са ученицима са визуелним хендикепом принцип се није много разликовао. Наставник је на листу папира откуцао мотиве један испод другог, и означио их бројевима (као на табли за видеће ученике) Након примања звучног утиска слиједило је прелажење прста – читача преко рељефног нотног текста, и проналажење саслушаног. Након тога услиједило је интонирање препознатог. Дакле, видећи ученици имали су испред себе нотни текст којег виде, и на основу тога препознају саслушано. Визуелна перцепција је значајно бржа од тактилне. Зато смо, у раду са слијепим учеником, били стрпљиви, имајући на уму специфичност тактилне перцепције. Слијепи ученици спорије перципирају.

Кретање у супротном смјеру од знака ка звуку захтјевало је развијену способност замишљања звука приликом тактилне идентификације знака за одређени тон. Ова способност у многоме је зависила од степена брзине асоцирања или боље речено способности активирања звучне представе иницијалног мотива, односно појединачног иницијалног тона. Свакако се треба имати у виду да тактилно – аудитивна репродукција зависи и од схватања музичког тока, и увјежбаности гласа за пренос нотне слике у звук. По природи ствари, пуно бржа је аудитивно – тактилна (визуелна) репродукција од оне супротног смјера, тактилно-аудитивног. “Временом се уз примјену различитих вјежбања усађене тонске висине постављене преко звучних представа, издвајају и прелазе из првобитних асоцијативних веза у рутинско идентификовање звука слушане музике и његово аудитивно замишљање посматрањем нотне слике”. (Васиљевић, 1991:26)

Писани знак за четвртину ноте узели смо као полазиште на почетку музичког описмењавања због тога што је ученик био у групи са видећом популацијом ученика који су од самог почетка навикнути на поимање четвртине као ритмичке јединице. Од поставке основне ритмичке јединице зависио је и даљи развој равномјерне пулсације. Други разлог је чисто техничке природе. Тиче се оперисања прстима по тастерима Перкинс- Брај машине.

Наиме, да би смо „створили“ ДО у трајању четвртине потребно је симултано активирати четири тастера и то 1,4,5,6 као што се види на слици:



Слика 2 Положај прстију на машини за добијање знака за тон До у трајању четвртине

Склањањем једног прста (са тастера за шесту тачку) скраћује се и трајање тона. Од четвртине добијемо осмину



Слика 3 Положај прстију на машини за добијање знака за тон До у трајању осмине

Битно је напоменути да Брајев музички код не одваја тонску висину од тонског трајања, што значи да глобална шестотачка у исто вријеме означава и тонску висину До и четвртину. Како се ради о увођењу основних тонова, на самом почетку процеса музичког описмењавања ученике није потребно оптерећивати са октавним знаковима. Више пажње, у овом тренутку потребно је посветити процесу претварања звучног утиска у писани знак тј аудитивно опажен тон, мануелно, притиском тастера на Перкинс-Брајевој машини, а тасса забиљежити. Ради постизања вјештине брзог записивања тонова

у различитим трајањима, инсистирано је на континуираном раду на вјежбама овог типа већ од момента поставке прве тонске висине, као што је видљиво из примјера 2

Примјер 2

Вјежба брзог исписивања звучно усвојеног тона До у трајањима који се срећу у самом моделу:



Исти примјер на Брајевом музичком писму:



4.3.2. Увод у равномјерно читање



Слика 4. Положај прстију на машини за добијање знака за тон Сол у трајању четвртине

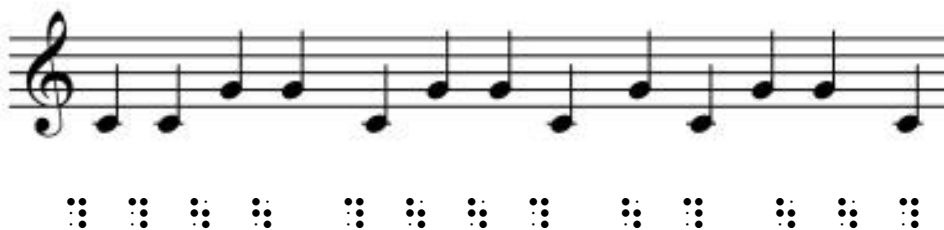
Пјесму - модел за поставку тона СОЛ учили смо по истом принципу као и први примјер, најприје по слуху и уз тапшање јединица, Након тапшања увели смо и ударце ногом о под. Потом смо ученику “открили” „изглед“ ноте СОЛ у трајању четвртине (1256) и вјежбали њено записивање. По истом принципу „склањања“ прста са тастера 6 добијали смо трајање осмине.



Слика 5. Положај прстију на машини за добијање знака за тон Сол у трајању осмине

Увођењем и друге тонске висине стекли су се услови за почетак рада на препознавању и записивању тонова До и Сол по диктату наставника. Када су се дешавале грешке било је потребно само асоцирати на почетак модела или поставити питање. “Која пјесма почиње овим тоном?” (Vasiljević, 2006:68) У разговору са ментором дотакли смо се и његовог искуства телепринтеристе, и важности довођења до аутоматизације момента преноса звучног утиска у писани знак. путем Перкинс– Брај машине. (аналогно вјежбањима у дактилографији гдје се иде ка томе да дактилограф не гледа у тастатуру док куца, него у текст који или чује или у који гледа за вријеме прекуцавања). Не смије се изгубити из вида битност вјежбања писања и читања постављених тонских висина, јер се вјежбањем стиче рутина а самим тим и развија вјештина бржег читања и писања.

Примјер 3 *вјежба диференцирања два рељефна знака за тонове До и Сол*



Поред опажања и записивања појединачних тонских висина, спровођен је константан рад на препознавању тонова и њиховом проналажењу на рељефном табулатору које се одвијало уз помоћ наставника. Наставник дакле, након постављеног захтјева за

интонирање одређеног тона из табулатора „води“ учеников прст – читач до одређеног рељефног знака, и даље се прелажењем јагодице прста – читача преко рељефног знака опажени тон прецизно интонира.

Рељефни табулатор је идентичан оном који је за видеће ученике био исписан на табли. Вербализацијом се постизала брза реакција код ученика кад је у питању интонирање затраженог/показаног тона. Новина се састојала у томе што је пред ученика постављен задатак тражења одговарајућег знака на рељефном табулатору који је ученик имао испред себе, а који је претходно припремио наставник. Реакционо вријеме, потребно да се ова „операција“ спроведе у дјело, скраћивало се, како је одмицало вријеме, што је код ученика стварало одређену врсту сатисфакције и жеље за даљим напредовањем. Ослонац на БМК за вријеме репродукције изузетно је значајан, јер је ученик коначно може да се „ослони“ на знак, и да добар дио своје пажње коју је раније користио за памћење и механичко понављање музичког садржаја, усмјери на антиципирање слиједећег знака било да је он већ на папиру или треба тамо да се појави. У првим вјежбањима са табулатором било је од великог значаја да наставник или асистент ученика те да се након његове идентификације опажени знак прецизно интонира.

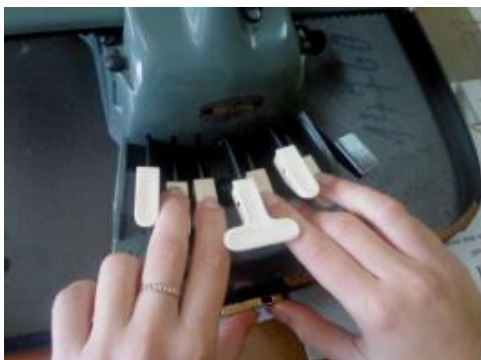
Слиједи вјежба за писање (куцање) тона Сол (Примјер 4) у складу са ритмичком окосницом модела.

Примјер 4

The image displays two musical examples with their corresponding Braille notation. The first example shows a melody in 2/4 time with notes C4, C4, C4, G4, G4, C5. The second example shows a melody in 2/4 time with notes C4, C4, G4, G4, C5, C5, C5, C5.

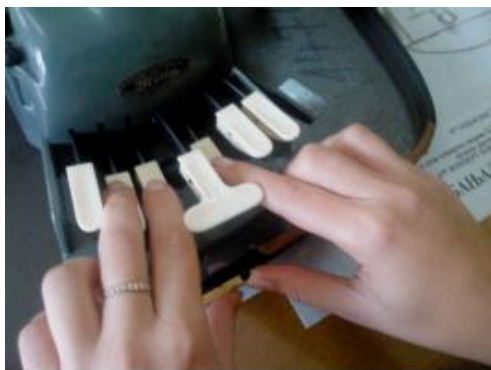
Поставка тона МИ одвија се такође преко пјесме – модела „Ми је у средини“ Поступак учења овог модела не разликује се од претходних, тако да га није неопходно описивати још једном.

Знак за тон Ми у трајању четвртине (Слика 6.) добија се притиском тастера 1,2,4,6 на Перкинс – Брај машини:



Слика 6 Положај прстију на машини за добијање знака за тон Ми у трајању четвртине

Елиминацијом тачке 6. број тачака у знаку се смањује а истовремено се скраћује трајање, (са четвртине на осмину)



Слика 7. Положај прстију на машини за добијање знака за тон Ми у трајању осмине

Након што је модел научен са текстом и солмизационим слоговима – напамет, приступали смо опажању тонова, овог пута најприје усменим путем гласовном репродукцијом, (без записивања тонова.), а потом и писмено. Прве серије за опажање тонова биле су у четвртинама да би се обезбиједило што сигурније препознавање висине, и биљежење путем машине.

Примјер 5 Серије за опажање тонова



Исти примјер записивали смо потом и у осминама да бисмо на тај начин вјежбали оперисање по мањем броју тастера у односу на четвртине. Овдје, у примјеру 5а доносимо само запис Брајевом нотацијом:

Примјер 5а



Континуираним радом на опажању, препознавању и записивању препознатог временом се стекла рутина записивања, те је стога било врло битно рад на новом градиву употпуњавати са обнављањем старог, раније усвојеног.

Са поставком прве три тонске висине активиран је рад на вјежбањима тактилног опажања и гласовне репродукције (читањем без пјевања) постављених тонова у разним регистрима тонског система, аналогно вјежбама за равномјерно читање за видећу популацију ученика. У овом тренутку започет је интензивнији рад на савладавању октавних знакова

У БМК кључеве замјењују октавни знакови и њима се **мора** посветити посебна пажња, а за то су најпогодније **вјежбе равномјерног читања**, које би требало увести већ након поставке тона СОЛ. Специфичности синтаксе Брајевог музичког кода налажу одређена правила када су у питању октавни знаци и то:

- Сваки октавни знак се пише непосредно испред ноте на коју се односи, и од ње не може бити одвојен било којим другим знаком.
- Тон који са претходним тоном чини интервал секунде или терце никада не добија октавни знак. Иста ситуација је и са квартама и квинтама уколико су оба тона ових интервала у истој октави. Ако се пак догоди да је други тон записан у некој другој октави, обавезно се прије записа висине и трајања пише октавни знак.
- За интервале веће од квинте обавезна је употреба октавног знака без обзира на могућности појаве оба тона у истој октави.

Табела 2¹⁵.

контра октава	велика октава	мала октава	прва октава	друга октава	трећа октава	четврта октава	пета октава
⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠
4	45	456	5	46	56	6	66

Примјери за равномјерно читање (Примјер 6.) у почетној настави за видеће ученике дати су истовремено у виолинском и бас кључу. Како у БМК кључеве не користимо, ове примјере смо искористили за учење октавних знакова.

Примјер 6.¹⁶ *Solfedо – ritam za učenike I i II razreda OMŠ Zorislave Vasiljević Примјер 97*



Горњи примјер на БМК изгледао би овако:



¹⁵ У табели су приказани сви октавни знакови који се користе у БМК

¹⁶ Горњи примјер је добра вјежба за увођење октавних знакова за малу и трећу октаву, што ће у многоме олакшати и сналажење на настави инструмента, под условом да се она одвија уз кориштење литературе на БМК.



или:

У раду са сlijепим учеником вјежбе према систему Дандело су добиле на значају у моменту када се сама ритмичка компонента обрађиваних примјера усложњавала. Утврђене позиције одређених ритмичких „дешавања“ у многе су олакшале кретање кроз „засићенији“ нотни текст. Више о томе рећи ћемо у наредном поглављу. Методски поступак рада на осталим моделима не разликује се од раније описаног, па у наставку наводимо редослијед поставке преосталих тонских висина:

Након тона Ми уведени су тонови народног трихорда „Ре (Ми) Фа“¹⁷

Примјер 9 Модел „Ресаво водо 'ладна“ (финалис народног трихорда) (*Једногласни солфеђо, 1961*)

Ре - са - во во - до 'ла - дна — Ре - са - во!



У контексту народног трихорда за тон Ми користимо модел „Ми идемо преко поља“

¹⁷ Примјери се налазе у уџбенику *Једногласни солфеђо* Миодрага Васиљевића.

Примјер 10 „Ми идемо преко поља“ – (Једногласни солфеђо, 1961)

Ми и - де - мо пре - ко по - ља, пре - ко по - ља

ми и - де - мо пре - ко по - ља.

Примјер 11 „Фалила ми се прошена мома“ (Једногласни солфеђо, 1961)

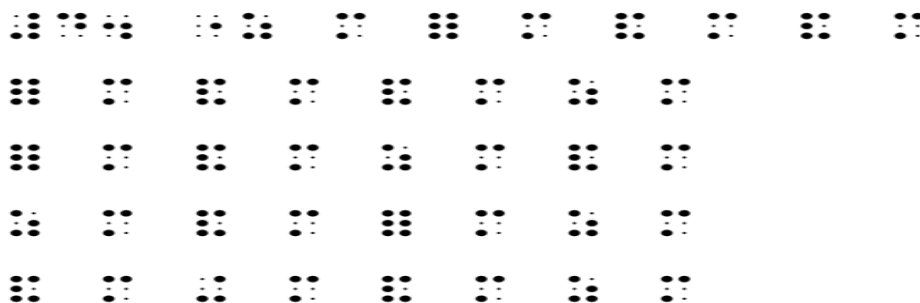
Фа - ли - ла ми се про - ше - на мо - ма,

фа - ли - ла ми се про - ше - на.

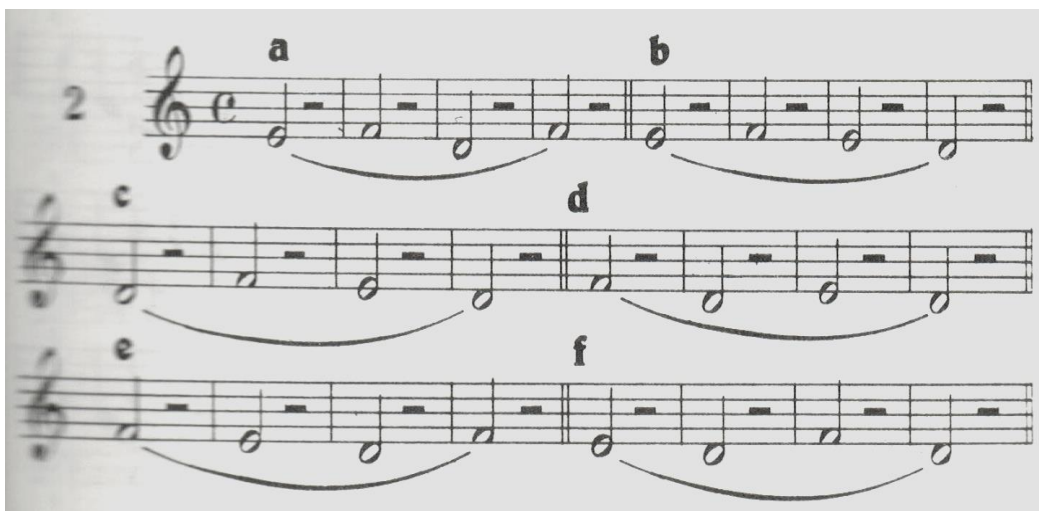
Након научених пјесмица по слуху, са текстом и солмизационим слоговима приступили смо раду на утврђивању тонова народног трихорда кроз примјере за пјевање, читање и куцање (на машини) и на крају мелодијско – ритмичке диктате.¹⁸ У овом тренутку почиње и нешто интензивнији рад на паузама цијеле ноте, четвртине и половине јер се у вјежбањима ове паузе често појављују, а поред тога, сама мелодијска компонента (трихорд) дозвољава усмјеравање пажње на нове елементе музичког текста, како тактичне тако и аудитивне. Вјежбања овог типа изузетно су погодна на самом почетку упознавања са тоновима народног трихорда, јер су у почетку паузе између тонова дуге, и за то вријеме ученик има времена да размисли о комбинацији тастера за одређену нотну вриједност, те да саслушани звучни утисак пренесе путем машине на папир. „Изглед“ примјера исписан на БМК у потпуности одговара запису конвенционалним нотним писмом (примјер 12) тако да су се ови примјери касније могли користити и као примјери за препознавање гдје су паузе опет погодне за „прегледање“ самог слиједа тонова и њихове тактичне перцепције.

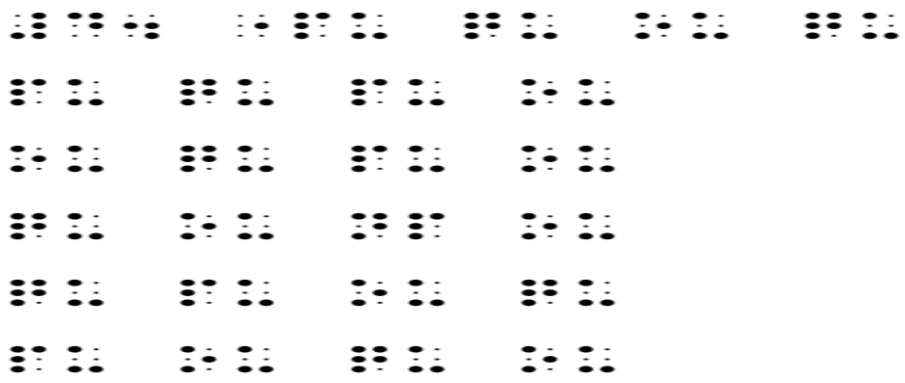
¹⁸ Примјери су преузети из збирке „Једногласни солфеђо“ Миодрага Васиљевића

Примјер 12 Једногласни солфеђо – народни трихорд, примјер 1



Једногласни солфеђо – народни трихорд, примјер 2



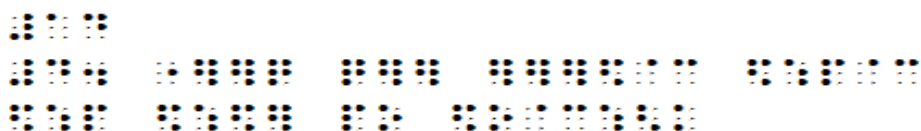
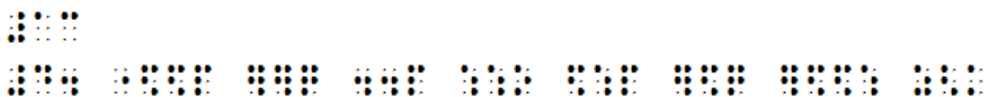
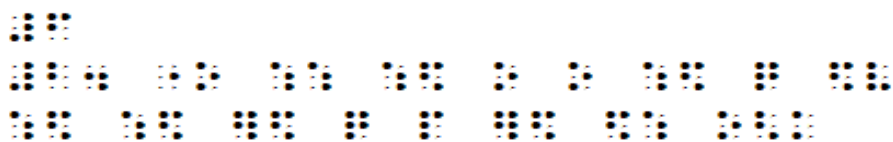


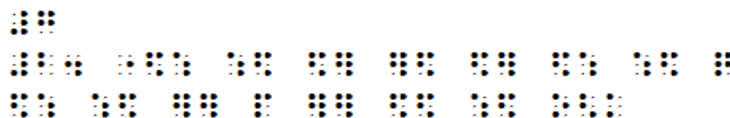
Једногласни солфеђо – народни трихорд, примјер 3

Мелодијски примјери засновани на народном трихорду, одабрани су пажљиво, да бисмо, радом на њима трајно утврдили не само тонске висине, већ и записивање и препознавање ових тонова у нотном тексту и мелодијско ритмичким диктатима. У првој фази рада са видећим ученицима у употреби су јединице бројања и дуже нотне вриједности, да би се за вријеме извођења развијала самоконтрола у погледу интонације, и уопште праћења и репродукције нотног текста.

У раду са учеником са ВХ постоји могућност исписивања примјера са осмином као јединицом бројања (у ОМШ) јер су осмине базични знаци који се налазе у горњем дијелу шестотачке. У СМШ настојимо, колико год је то могуће изједначити нотни запис /слику/ са записом за видећу популацију, те се држимо конвенционалног нотног записа, као у примјеру 13.

Примјер 13 Једногласни солфеђо – Примјери 6, 13, 14 и 7





Као што се види из горе наведеног примјера, поштован је принцип поступности, па су међу првим вјежбањима она у којима се одређени тон понавља више пута у два различита трајања, што у БМК подразумијева употребу треће тачке (за четвртине) и шесте тачке (за половине)

Утврђивање тонова тоничног пентахорда (Примјер 14) изводили смо спајањем тоничне квинте и тонова народног трихорда. У почетку, примјери за вјежбање са учеником са ВХ садржавали су дужа тонска трајања.

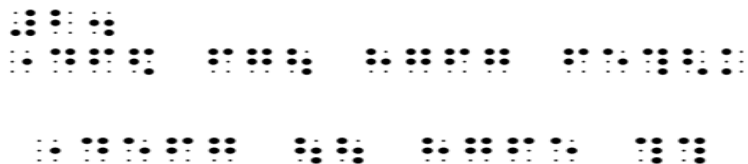
Примјер 14

Рад на утврђивању тонова тоничног пентахорда

Примјери овог типа су мултифункционални јер су кориштени, како за пјевање, тако и за диктат и за читање. Процесом записивања диктата увјежбава се и вјештина превођења звучног утиска у Брајев музички знак Изузетно је важно инсистирати на развијању вјештине куцања музичког текста на машини, све до момента док се овај процес не доведе до аутоматизације. Од брзине оперисања по разним комбинацијама тастера на Перкинс – Брај машини зависи и брзина претварања звучних утисака у рељефни музички текст, дакле и рад на диктатима је у значајној мјери условљен вјештином сналажења на машини.

Примјери за вјежбање вјештине куцања (Примјер 15) у почетку су у гласовном регистру, а затим се, уз употребу октавних знакова тај регистар шири.

Примјер 15

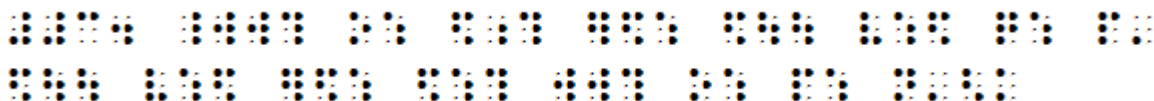


Примјер 16 „Синоћ је куца лајала“ модел за тон Си (из мале октаве) Солфеђо за први и други разред ОМШ (2001)

З.М.В.

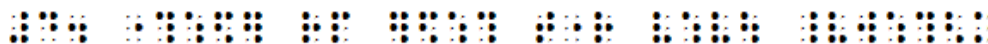
Си-ноћ је ку - ца ла - ја - ла, ла - ја - ла на ме-сец и на зве - зди - це;

на ме-сец и на зве-зди-це ма - ле - не, си-ноћ је ку - ца ла - ја - ла.

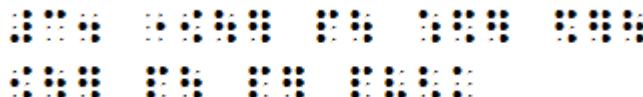


Тек након савладаног модела за тон Си из мале октаве стекли су се услови за употребу октавних знакова у мелодијским етидама, јер се, тек увођењем овог тона напушта „регија“ прве октаве. Као што се види из претходног примјера, мелодија модела је углавном поступна, мјестимично проткана скоковима, који су пажљиво припремљени паузом. Синтаксичка правила БМК у оваквим случајевима не подразумевају употребу октавних знакова у самом моделу (осим означавања припадности почетног тона малој октави). Употреба октавних знакова за малу и прву октаву (Примјер 17) биће примјењена у инструктивним примјерима и диктатима у којима ће тон Си бити „припојен“ раније утврђиваном тоничном пентахорду и то приликом скока из Си у Сол и обрнуто.

Примјер 17

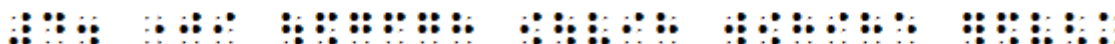


Примјер 18 модел за тон Ла – „Лазара мајка учила“ *Солфеђо за први и други разред ОМШ* (2001)



Послије усвојеног модела за тон Ла са текстом и солмизационим слоговима напамет, приступили смо примјерима за увјежбавање куцања на машини, као и равномјерном, а затим и ритмичком читању музичког текста са усвојеним тоном Ла. Увођењем овог тона у примјере за читање и пјевање уведена је обавезна употреба октавног знака унутар исте октаве, јер ово налаже „правопис“ Брајевог музичког кода. Октавни знак се уводи у случајевима када мелодијски ток прави скок из До у Ла и обрнуто.

Примјер 19 Тон Си (из прве октаве – „високи“) - модел „*Синоћ мајка оженила Марка*“ *Солфеђо за први и други разред ОМШ* (2001)



Савладан модел, текстом и солмизационим слоговима био је битан предуслов да се крене са радом превођења звучних утисака у нотну, односно тактилну „слику“. Препознавање новоткривених тонских висина, најприје усменим путем обезбјеђује се асоцијацијом на почетак пјесме – модела, а затим долази на ред рад на табулатору (за слијепе ученике то је рељефни табулатор, који смо помињали и раније у тексту). Након што су усвојене сва основна тонска имена табулатор може бити исписан на машини и самостално, од стране ученика, а наставник, од часа до часа може да захтијева од ученика исписивање табулатора у разним нотним вриједностима, од осмине до половине. Тоновима који ће у одређеном периоду бити представљени као тонови тоничног квинтакорда након увођења хармонских основа) могу бити откуцани у дужим нотним вриједностима (као у примјеру 20) док су остали тонови у низу написани као осмине.

Примјер 20



4.3.3. Постављање хармонских основа у Це дуру

Након постављених основних тонова у њиховом апсолутном звучању стекли су се услови да се постави и прва љествица – Це дур и хармонске основе тоналитета Це дур, те да се објасне појмови хармонских функција, штим и каденца. Хармонске основе су важне због каснијег преноса звучности одређених ступњева у тоналитете са предзнацима, те да се омогући апсолутно именовање тонова на функционалним основама (Vasiljević, 2006:77).

У уџбеничкој литератури присутно је неколико пјесама амбитуса октаве. Ми смо у ову сврху користили пјесму „Ајде Като“ (Примјер 21) чија мелодија у једном свом одсјеку садржи љествично кретање на ниже од тонике до тонике. Употреба октавног знака је обавезна приликом мелодијског скока са петог на први ступањ. (Без октавног знака ученик ће интонирати це1 умјесто (Без октавног знака ученик ће интонирати це1 умјесто це2 приликом извођења из нотног текста). Такође, скок у шести ступањ захтијевао је употребу октавног знака, без обзира на то што су оба тона у истој октави, о чему је било ријечи у ранијем тексту.

'Ајде Като

народна пјесма

The image shows a musical score for the folk song "Ajde Kato". It consists of two staves of music in 3/4 time. The first staff has the lyrics: 'Ај - де Ка - то 'Ај - де зна - то,. The second staff starts with a measure rest (marked '5') and has the lyrics: 'ај - де са мном це - лер бра - ти. Below the staves is a line of Braille notation corresponding to the lyrics, with some characters highlighted in yellow.

Након научене пјесме са текстом и солмизационим слоговима приступили смо исписвању љествице на табли (за видеће ученике) док је слијепи ученик за то вријеме, уз правовремену вербализацију процеса писања на табли биљежио љествични низ Перкинс – Брај машином у цијелим нотама. Неки елементи који постоје у видећем конвенционалном нотном писму, попут **ознаке за тетраорде изнад нотног записа и ознака за полустепене и цијеле степене, Брајев музички код не познаје**, тако да су ови елементи, као и дидактичке илустрације за олакшавање схватања одређених појмова биле изузете у раду са слијепим учеником.

Улога каденци је од пресудног значаја јер управо оне потичу код ученика развој хармонског мишљења. Правилно схватање положаја хармонских функција у односу на тонику као центар тоналитета омогућава и лакше савладавање интонативне проблематике периферних тонова. (основног тона субдоминанте и квинте доминанте). Каденце се уводе у наставни процес након поставке прве љествице и од велике је важности било све клишее каденце обавезно исписивати на табли, те куцати на Перкинс – Брај машини за ученика са ВХ Само интонирање каденци без коришћења нотне слике анулира ову звучну представу у процесу музичког описмењавања. Како без сталног рада на прожимању звука и слике нема ни стварног ни успешног музичког описмењавања, тако се ова двосмерност мора применити и у раду на каденцама“ (Павловић, 2017:4)

У педагошкој пракси поред уобичајеног клишеа каденце, препоручују се и варијетети уз помоћ којих се могу постићи директни „улази“ у медијанте (терце) све три хармонске функције (III, VI и VII ступањ љествице). Професор Саша Павловић у свом

раду посвећеном каденцама предлаже иницијализацију петог или трећег ступња, а након вишеструког понављања кроз наставни процес требало би да дође до „трајног запамћивања звучности тонске функције, иницијалног тона, његову слику, позицију у линијском систему и тоналитету“ (Павловић, 2017:5) У раду са учеником са ВХ мелодисјки клишеи каденци су у почетку припремљени од стране наставника, а потом се и сам ученик оспособљава да каденце које су интониране на часу сам запише на Перкинс – Брај машини. У нашој пракси је са учеником са ВХ коришћен систем допуњалки, односно припремали смо дјелимично материјал за ученика (нпр. откуцали смо мелодисјки примјер који ће бити обрађен на одређеном часу), али смо га на листу папира позиционирали тако да горњи дио листа остане празан, да би сам ученик, на слободном дијелу листа исписао каденцу која је интонирана у почетној фази освјешћивања одређеног тоналитета. Дакако, поред каденци, ученик може исписати и одређене мотиве за савладавање скокова.

Испивање квинтакорада на главним ступњевима у љествичном и хармонском поретку у овом тренутку разликовао се од уобичајеног начина записивања према правилима Брајевог музичког кода. Наиме, сви тонови у акорду били су исписани знацима за музички тон у одређеном трајању (трајање осмине), без употребе интервалских знакова које налаже синтакса Брајевог музичког кода. Тиме смо хтјели што је могуће више приближити запис конвенционалним нотним писмом и слијепом ученику, јер је свакако лакше опипати и интонирати тон у односу на интервалски знак који у суштини не изазива моменталну звучну асоцијацију. Овим одступањем од прописаног омогућили смо свијест о звучању три тона, и тиме сачували категорију звука као примарну, јер се за сваки писани знак у музичком тексту појавила нота у одређеном трајању.

Даље на ред долазе мотиви (Примјер 22) за фиксацију интонације тоничне квинте, и транспонујући модел за тоничну терцу (касније мутиран), те транспонујући мотив за шести ступањ.

Ови мотиви ће касније, у обради тоналитета са предзнацима играти велику улогу, те је стога јако важно, кроз вјежбања куцања на машини пролазити све тонове који се налазе у њима, и то у свим нотним вриједностима. Након завршене операције куцања на машини у једнаким нотним вриједностима комплетан материјал био је прочитан солмизационим слоговима у одређеном темпу (не сувише брзом).

Транспоновање мотива за тоничну квинту и тоничну терцу у првом разреду СМШ континуирано се спроводи на часовима, уз инсистирање на примјени мутације која представља важан дио градива из области мелодике.

Кретање по тоновима тоничног квинтакорда комбиновали смо са тоновима народног трихорда и на тај начин формирати тонични пентахорд. (Примјер 23) којем се затим додају тонови вођица, те тон шестог ступња.

Примјер 23

Рад на утврђивању ступњева у оквиру тоналитета, као и одређених, специјално осмишљених мотива за савладавање скокова у поједине ступњеве, прате вокализе на шест консонантних квинтакорада Це дура, у свим својим варијететима.¹⁹

Посебна пажња је посвећена скоковима у периферне тонове хармонских функција (IV и II ступањ). У раду са учеником са ВХ водили смо рачуна да се постављени звук одмах трансформише у нотну (рељефну) слику, да би се обезбиједило његово трајно запамћивање, а последице тога и транспоноване у тоналитете који су предвиђени за обраду у првом разреду средње музичке школе.

Важност постојања писаног трага на БМК за ученика је од пресудног значаја, а о томе говори и ученик касније у свом дипломском раду: „Мени је, (Професорка) потребно да имам примјере на Брајевом писму да бих их више пута читао, анализирао и коначно схватио везу између звука и нотног записа, односно нотне слике за видећу популацију. Ја једино у Брајевом запису не оптерећујем своју меморију“. (Којић, 2022:36)

Хармонизација усвојених мотива за транспоноване, а касније и нових пјесама са текстом које користимо за савладавање одређених скокова, (који се такође транспонују), важна је карика која је обезбиједила, између осталог и самосталан рад ученика са ВХ код куће.

Употреба словних ознака за акордску пратњу исписаних изнад нотног текста у конвенционалном нотном писму примјењује се у БМК искључиво у комбинацији са текстом пјесме. (Примјер 24) У том случају запис се „грانا“ у неколико линија.

Примјер 24 Пјесма „Чупави мачак“ (Методика музичке писмености, стр. 81)

Čupavi mačak

Z. Vasiljević
šifre: Z. Nikolić

1. verzija *Allegro (veselo)*

Bi - o je - dan ma - čak ka - kav, de - co ka - kav? Bi - o je - dan

ma - čak sav ču - pav i dla - kav. Vo - le - o je mi - ša al' zna - o i da

pre - de, kad po - pi - je mle - ka on ce - log mi - ša po - je - de!

¹⁹ Видјети у уџбенику *Солфеђо са теоријом музике за први разред средње музичке школе* Зориславе Васиљевић.

У првој линији записан је текст пјесме, у другој, средишњој линији налазе се акордски симболи који прате литерарни текст, а у трећој, најнижој линији исписан је сам нотни текст. Праћење примјера са свим његовим елементима доста је компликовано јер захтијева претходно прегледање и „уочавање“ елемената нотног записа, што свакако усложњава цијели процес и знатно га успорава. Из наведених разлога, рад на декодирању примјера оваквог типа био је искључиво везан за индивидуалне часове са наставником. Ученик са ВХ је за вријеме рада на примјерима овог типа обавезно био за клавиром, док је рељефни нотни запис испочетка држао на крилу, а затим на горњем поклопцу пијанина. Било је важно да је папир са записом положен на равну површину због омогућавања праћења текста десном руком. За то вријеме, лијева рука је на клавиру свирала акорд који је десна идентификовала у запису и то у складу са радом на хармонским везама, гдје смо се испочетка бавили строгим везама између три основна акорда. Дакле, рад на примјерима са исписаном хармонизацијом комбинован је са радом на хармонским везама.

4.3.4. Рад на тоналитетима са предзнацима

Постављањем хармонских основа у Це дуру, те радом на вокализама на шест консонантних квинтакорада Це дура и инисистирањем на трајном запамћивању мотива за скокове у ступњеве тоналитета стекли су се услови да се крене са увођењем новог тоналитета: Еф дура.

Од великог је значаја хармонизација (у почетку наставника) како пјесама са текстом, тако и мотива за транспоноване за утврђивање скокова, а посебан значај у раду са ученицима са оштећеним видом представља и самостално исписивање меморисаних пјесама и мотива на Перкинс – Брајевој машини у виду аутодиктата.

Методски поступак увођења у нови тоналитет је познат од раније, тј од постављања хармонских основа у Це дуру. Он подразумијева пјевање одређене пјесме са текстом, учење напамет са текстом и солмизацијом.

За Еф – дур изабрана је пјесмица „Меда Мишко“ (Примјер 25) коју доносимо записану у оба музичка писма:

Примјер 25 *Солфеђо за први и други разред ОМШ, З.М.В и група аутора*

Деџа

Me-da Miš-ko za-spa-o le-g'o po-tr - buš-ke
Sa-nja da je za-spa-o is-pod jed-ne kruš-ke.

Pa sve kruš-ke pa-da-ju na ze-le-nu tra-vu
a on u snu ne mo-že da po-dig-ne gla-vu.

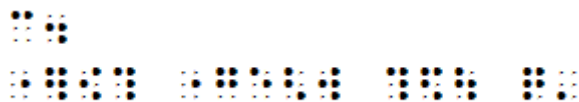
БМК:

Исти примјер записан без литерарног текста (Примјер 25а) за пјевање солмизацијом са снизаницом испред тона Си:

Примјер 25а

Ту је наравно неизоставна и каденца, (Примјер 26) као јако важан елемент тоналитета, који ће обезбиједити правилно схватање хармонских функција и положаја одређених ступњева унутар њих:

Примјер 26 Каденца у Еф дуру:



Фиксација тонова тоничне квинте, а потом и тоничне терце, преношењем од раније познатог звука на нове позиције изводи се најприје усмено, а одмах потом мотиви треба да буду пренесени на папир да би у периоду „боравка“ у Еф дуру били трајно запамћени. Памћење ће свакако обезбиједити постојање писаног трага на БМК.

Опажање и интонирање појединачних тонова (ступњева) унутар тоналитета усмено, и интонирање путем табулатора (за ученика са оштећеним видом рељефног табулатора) у почетку у складу са пјесмом уз помоћ које смо „ушли“ у нови тоналитет, обезбјеђује веома брзу адаптацију на нови тонални центар.

Примјењено је обавезно исписивање снизилице испред тона четвртог ступња, да би се ученик навикао на присутност још једног знака у писаном музичком тексту. Тек након усвојеног писаног знака снизилице предлажемо постављање снизилице у предзнак.



Слика 8. Изглед знака за снизилицу

Знак снизилице, како смо навели у ранијем тексту, ученик је користио и у опажању и записивању серије апсолутних висина које тече упоредо са репетиторијумом градива ОМШ. Ипак, контекст њене појаве у овим вјежбањима сасвим је различит, јер није везан уз тоналитет као систем, него уз камертон као интонациони центар.

У складу са могућностима групе примјењивано је интонирање тонова другог тетрахорда од ce_2 до ef_2 или пребацивање доминантног тетрахорда за октаву (испод тоничног). У нашем случају примјењен је други начин.

У мелодијским примјерима у Еф дуру велика пажња је посвећена фиксацији интонације тоничне квинте, а посебно интонације четвртог ступња, који представља најдубљи тон у тоналитету (основни тон субдоминанте). Поред тога, то је ступањ на којем се налази и стални предзнак Еф дур – тон бе.

Пјесма „Меда Мишко“ уз помоћ које смо „ушли“ у Еф дур обезбиједила је и сигуран скок у пети ступањ на ниже, и скок у четврти ступањ на више. Мелодијска линија ове пјесме тако је конципирана да скокови унутар ње не прелазе опсег кварте, па због

тога потпуно изостаје употреба октавних знакова, што је у овом тренутку значајно због увођења снизанице у запис рељефним музичким писмом. Тек након потпуног усвајања сталног предзнака, када он не представља потешкоћу за кретање кроз рељефни запис, уведени су примјери за пјевање „на први додир“ који су у себи садржавали октавне знакове, и то углавном за прву, другу и малу октаву.

Наводимо један од примјера из збирке Роберта Отмана (Robert Ottman) *Music for Sight Singing* (Примјер 27) који је послужио као добар материјал за утврђивање кретања у Еф дуру:

Примјер 27 *Примјер за пјевање „на први додир“*

The image shows a musical score for 'Allegretto Poland' in 2/4 time, marked 'Allegretto'. It consists of two staves of music. Below the second staff is a line of Braille notation corresponding to the notes above it. The Braille notation uses a standard musical notation system where each note is represented by a specific Braille character.

Прије мелодијске обраде примјера, исти је био дат у виду примјера за равномјерно читање и то у свим нотним вриједностима које су се појављивале у њему.

Примјер 28

The image shows three lines of Braille notation, each consisting of a sequence of rhythmic symbols. These symbols are used to represent the rhythmic values of the notes in the previous example, allowing for a more uniform reading process.

Водили смо рачуна да то најприје буду осмине, затим четвртине и на крају половине. Овакав вид вјежбања примјењиван је као припрема приликом обраде новог мелодијског примјера, а тиме се постигло овладавање, и брже кретање кроз рељефни музички текст. На тај начин је још једном утврђен базни знак (осмина) и начин настанка дужих нотних вриједности додавањем одређених тачака на базу, (што подразумијева активирање већег броја тастера на Брајевој машини. Из горњег примјера се види на који начин се знак за

исти тон трансформише у нову нотну вриједност, и веома је уочљива значајна разлика у изгледу у односу на конвенционално нотно писмо.

У односу на запис конвенционалним нотним писмом за видеће ученике, запис за ученика са оштећеним видом није садржавао лукове за фразирање. Такође, стални предзнак Еф дура био је постављен испред сваке ноте Си, а не на почетку прије ознаке за мјеру како смо практиковали у последњој фази рада на овом тоналитету у току репетиторијума основношколског градива.

Због ограничености у времену које смо могли да проведемо у репетиторијуму основношколског градива изоставили смо тоналитет Ге дур и у наредних неколико часова бавили смо се молским тонским родом, након којег смо без превише проблема упловили у званично градиво првог разреда средње школе.

4.3.5. Молски тонски род

С обзиром на то да је ученик похађао први разред средње школе и да је било потребно убрзати наставу, није се поштовао редослијед обраде тоналитета у почетном музичком описмењавању, већ се радило са циљем да се ученик што прије изједначи са знањем и вјештинама са осталим ученицима. Према методичким упутствима проф. Зориславе Васиљевић рад на молском тонском роду почиње учењем прикладне пјесме са текстом, као што је то случај са било којим новим тоналитетом који се обрађује. Након трајно запамћене пјесме са текстом, уз обавезно тактирање приликом извођења, приступали смо меморисању исте солмизационим слоговима, и са учеником са визуелним хендикепом потом прешли на записивање путем аутодиктата уз помоћ Перкинс – Брај машине. Тактирање за вријеме учења пјесме са текстом, а затим и ударцима ногом о под за вријеме пјевања солмизацијом, омогућили смо лакше записивање у току аутодиктата.

Након записане пјесме солмизационим слоговима приступамо усменом опажању тонова, а затим и проналажењу тонова на рељефном табулатору. Као што смо навели у ранијем тексту, јасна вербализација је од кључног значаја за ученика са оштећем вида јер он није у стању да види који тачно тон је наставник показао остатку групе на табли.

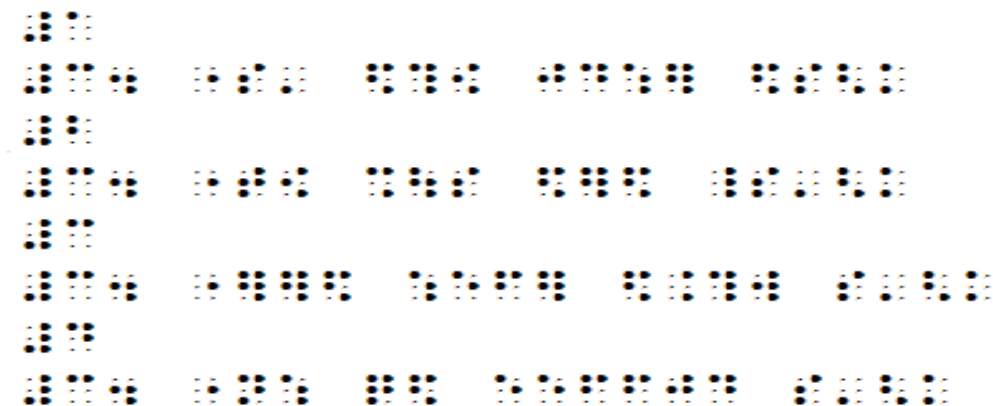
Изузетно важан елемент, опажање мелодијско ритмичких мотива (Примјер 29) који су исписани на табли и на листу папира за ученика са визуелним хендикепом разликовали су се у томе што је ученик са визуелним хендикепом морао прије опажања да се упозна са садржајем мотива, да их прстима „види“ да би касније, након примања аудитивног утиска могао, путем препознавања „шаре“ рељефних знакова, идентификује

одређени мотив. У том смислу потребно је водити рачуна да сви мотиви имају карактеристичан почетак, те да се њихови почеци значајно разликују један од другог.

Примјер 29



Записано Брајевим музичким писмом:



Код ученика са визуелним хендикепом распоред мотива на листу папира које је припремио наставник био је такав да је сваки мотив у посебном реду, и означен је бројем. О томе је обавезно обавијестити ученика, да би се избјегла потенцијлна дезоријентација на листу папира и уједно обезбиједила задовољавајућа брзина препознавања.

Као што се да примијетити у нотном тексту, сваки мотив почиње другим тоном, што ће свакако олакшати сналажење ученика у процесу препознавања. Ученик са

визуелним хендикепом моћи ће, без већих проблема да препозна који мотив је наставник свирао провјеравајући само почетне тактове, који практично стоје у једној колони један испод другог.

Могуће је приступити на два начина овом препознавању. Први начин подразумијева већ раније наговијештено упознавање са „текстом“ сваког од мотива до почетка процеса препознавања, и он би био аналоган са могућношћу „видећих“ ученика да посматрају нотни текст на табли прије почетка рада на звучно – визуелној идентификацији. Други начин, за ученика са ВХ, је нешто захтијевнији јер подразумијева стабилно усађене звучне представе, тј веома брзу идентификацију појединачних тонова (ступњева) у оквиру тоналитета који се обрађује. Наиме, ученик испред себе има папир са мотивима, али се са њиховим садржајем упознаје тек након што је чуо почетни тон.

Поред специјално осмишљених мотива за препознавање често су кориштени сегменти раније, аутодиктатом, записане пјесме у з помоћ које се „ушло“ у нови тоналитет (нпр. а мола), који су свирани преко реда. У овом случају слепом ученику је дато мало више времена да пронађе саслушани сегмент у рељефном музичком тексту. Исписивање лјествице и каденце, као и тумачење хармонских односа долазе на ред након што су звучне поставке обезбиједиле неометано кретање по ступњевима уз помоћ мотива за транспоноване и фиксацију интонације тоничне квинте. Уз тумачење хармонских односа од великог је значаја сигурно кретање у оквиру тоничног пентахорда а мола, а фиксацијом тонова тоничне квинте обезбјеђује се јасније овладавање карактеристичним тоновима доминантних тетрахорда свих врста мола и јасна диференцијација интонације природног седмог ступња, вођице хармонског мола и поступног кретања по тоновима горњег тетрахорда мелодијског мола.

Имајући у виду специфичности тактилне перцепције, важно је да у почетним вјежбањима и мотивима за препознавање сваки нови мелодијски елемент буде припремљен тоном у трајању јединице бројања или дужим трајањем због времена које је потребно да се нова проблематика “опипа“ и осмисли њезина репродукција.

Вокализе са елементима упоређивања тоничних трозвука полазног мола и паралелног дура (Примјер 30) доприносе развоју артикулације ђачких гласова, и обезбјеђују и схватање одређених теоријских објашњења приликом утврђивања а мола. У овим вокализама водили смо рачуна да њихова ритмичка компонента не компликује нотни запис, као и да се након кретања по тоновима трозвука пропуштени тонови појаве у поступном кретању:

Примјер 30

The image shows a musical example in 4/4 time. The melody is written on a treble clef staff. Above the staff, the chords are labeled: am, E7, G7 C, G7, E7, am. A '3' is written above the first measure. Below the staff, there is a Braille representation of the melody, consisting of six groups of dots corresponding to the notes in each measure.

Сви наведени елементи који заједно чине основу за утврђивање тоналитета треба да буду одабрани тако да осигурају њихово готово неосјетно усвајање и овладавање до трајног запамћивања и смјештања у меморију.

„Успјех у савладавању тоналитета зависи од поступности и систематичности наставника при одабиру и редослиједу мелодијских примјера за пјевање и записивање. Ученик не смије да буде сукобљен са захтјевом да запише или отпјева са листа текст који је изван његовог сазнања у датом тренутку, односно да се суочи са тоналним проблемом који није претходно постављен и утврђен“ (Vasiljević, 2006:88).

4.4. Репетиторијум градива ОМШ - Рад на ритму са сlijепим учеником

Због ограничености простора у овом раду, који имамо да бисмо открили евентуалне нејасноће у настави ритма на почетку првог разреда средње музичке школе, и понудили одговарајућа рјешења за њихово отклањање, овдје ћемо се осврнути на наставне дисциплине које су у периоду репетиторијума градива основне музичке школе биле обухваћене и чија је примјена била могућа у раду са учеником са оштећеним видом. И у настави ритма се држимо принципа рада од звука ка нотној (тактилној, рељефној) слици. Овим начином ритмички елемент није издвојен од тонских висина што у многеме олакшава схватање ритмичких врста и фигура и двосмјерност манипулације истим

4.4.1. Равномјерно читање

Дисциплином равномјерног читања постиже се способност континуираног праћења нотног текста, као и фиксација тонских висина и имена тонова у линијском систему. У конвенционалном нотном писму се користе кључеви за биљежење тонских

имена у разним регистрима тонског система у широкој хоризонтални линијског система употпуњеног помоћницама.

Равномјерно читање ће ученику са ВХ свакако помоћи у утврђивању изгледа одређеног тонског имена и његовог трајања, а спровођењем ових вјежбања ће се, као и код видеће популације ученика, постепено развијати способност континуираног праћења нотног текста. Вјежбе за равномјерно читање (Примјер 31) у почетку су биле осмишљене на такав начин да се у њима појављују узастопно иста тонска имена да би се обезбиједило брже прелажење прста преко рељефног знака, односно да би се на неки начин радило на развијању тзв. тактилног поља (аналогно са ширењем видног поља код „видеће“ популације ученика. Овом елементу рада враћамо се већ више пута, у току рада, желећи на тај начин да истакнемо значај развијања способности континуираног праћења нотног текста у процесу музичког описмењавања:

Примјер 31



Ову дисциплину рада пратила је поставка основних тонова преко модела а при том се водило рачуна да се у вјежбе равномјерног читања нова имена уводе у складу са редослиједом савладавања модела.

Како смо већ раније навели у поглављу о елементима рада на мелодици, у фази када се поставе хармонске основе и крене у обраду тоналитета са предзнацима отворила се могућност исписивања мелодијских примјера планираних за обраду у једнаким трајањима, који су послужили, како као вјежба за усавршавање брзине куцања, тако и као одлична вјежба за равномјерно читање.

Након рада на мелодијским примјерима заснованих на народном трихорду, вјежбањем равномјерног читања утврђивали смо позиције у линијском систему тонова народног трихорда кроз малу, прву и другу октаву (Примјер 32.), а за ученике са ВХ интензивирао се рад на октавним знацима за поменуте октаве, водећи при том рачуна да примјери за равномјерно читање буду исписани у трајањима од цијеле ноте до четвртине.

Примјер 32. *Solfedo – Ritam za učenike I i II razreda OMŠ* бр. 103. (Васиљевић, 2011)

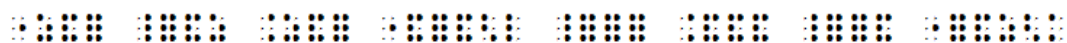
103

(80 – 100)

re fa re fa

re

The image shows a musical score for exercise 103. It consists of two systems of staves. The first system has a treble clef staff with notes on the lines (re, fa, re, fa) and a bass clef staff with notes on the lines (re). The second system has a treble clef staff with notes on the lines (re, fa, re, fa) and a bass clef staff with notes on the lines (re). The tempo marking '(80 – 100)' is at the top. The number '103' is on the left.



У запису БМК тонови су груписани према замисли аутора, уз одговарајуће октавне знакове. За разлику од записа конвенционалним нотним писмом, примјећује се да је запис Брајевим писмом на неки начин једноставнији јер изостаје позиционо кретање кроз два линијска система уз промјену кључа, а самим тим и позиција одређених тонова.

На слици бр. 9 видимо почетак примјера за „видеће“ ученике:

(80 – 100)

re fa

re

The image shows the beginning of the musical score for exercise 103. It consists of two staves. The top staff has a treble clef and notes on the lines (re, fa). The bottom staff has a bass clef and notes on the lines (re). The tempo marking '(80 – 100)' is at the top. The lyrics 're fa' are under the top staff, and 're' is under the bottom staff.

Слика 9 Почетак примјера за равномјерно читање бр. 103. из уџбеника *Solfedo – Ritam za I i II razred OMŠ*

Примјетно је да су позиције истих тонова потпуно различите у различитим кључевима. Запис БМК не садржи промјену позиције. Оне су за слијепог ученика апсолутна непознаница, јер БМК не познаје кључеве. Самим тим и идентификација тонова је

једноставнија. Октавни знак мијења регистар, али нотни запис тј изглед тонова остаје непромијењен, што се види на слици бр 10.



Слика 10

Постепено су се у ове примјере уводили октавни знакови, као и короне на мјестима гдје је потребно да се прст – читач припреми да идентификује и репродукује октавни знак и после њега одређени тон. У раду са учеником са визуелним хендикепом вјежбе равномјерног читања дефинитивно нису представљале већу потешкоћу, посебно ако се има у виду да су кроз 15 дана перманентним прожимањем свих елемената наставе на једном часу солидно савладани и октавни знаци. Јер, док су „видећи“ ученици савладавали позиције тонова у линијском систему у виолинском и бас кључу слијепи ученик се бавио октавним знацима.²⁰

Као и у раду са видећом популацијом ученика овај тип вјежбања врло је примјенљив и потребан да би се стекла способност континуираног праћења нотног текста, што је поменуто на почетку овог поглавља.

4.4.2. Ритмичке врсте и фигуре – мелодијски клишеи за њихову поставку

Пут од мелодијских клишеа за поставку ритмичких фигура, мануелне репродукције ритма, преко равномјерног читања, затим, вјежбања према систему Дандело до ритмичког читања – парлато свакако је изузетно комплексан и за „видећу“ популацију ученика, а кад је у питању ученик који је слијеп ова сложеност долази још више до изражаја.

Мелодисјки клишеи за поставку ритмичких фигура у нашем случају били су од раније познати ученику и имао их је складиштене у својим музичким наслагама. Научени су по слуху текстом, а понеки и солмизационим слоговима, што је у многоме олакшало и убрзало рад на превођењу познатог звука у рељефну нотну слику на БМК. Константан рад на рељефном писму омогућио је да ученик сам, у виду домаћих задатака исписује

²⁰ О октавним знацима детаљније у наредном поглављу

мелодијске клишеје за одређене ритмичке фигуре, те да из цјелине јасно препозна и издвоји одређену ритмичку фигуру.

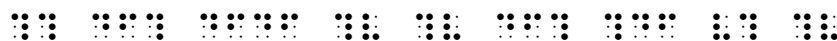
4.4.3. Вјежбања према принципу Дандело

Примјена Данделоовог принципа у раду са слијепим учеником била је могућа већ од момента када су постављене прве три тонске висине, и када су сигурно савладани рељефни знаци за њих у трајањима четвртине и осмине. Принцип Дандело обезбиједио је, поред развоја гласовне артикулације (изговарањем солмизационих слогова) трајно памћење ритмичких фигура кориштењем истих слогова за одређену фигуру, а поред тога ова вјежбања су помогла у усавршавању вјештине опажања и записивања истих на Перкинс – Брај машини. Дакле, примјена вјежбања овакве врсте обезбиједила је поред памћења одређених ритмичких образаца, те раније наведеног развоја гласовне артикулације и могућност записивања првих ритмичко – мелодијских диктата. Вјежбе за гласовну репродукцију ритма према принципу Дандело (Примјер 32) садржавале су поред познатих писаних знакова, и знак за четвртинску паузу (1,2,3,6)²¹



Слика 11 Изглед четвртинске паузе

Примјер 32



²¹ Вјежбе овог типа транспоноване су на слокове Еф дура и Ге дура, у периоду репетиторијума, а касније су вјежбања овог типа била транспонована на позиције тоничног трихорда тоналитета који је обрађиван на мелодици.

4.4.4. Ритмичко читање – парлато

Рад на парлату, као „највишој методичкој радњи у поставци ритма“ (Vasiljević, 2006:198), зависи првенствено од перманентног прожимања рада на равномјерном читању, мануелној и гласовној репродукцији (према систему Дандело) те раду на ритмичком диктату. Сваки од побројаних елемената рада носи у себи важне елементе који се на крају сублимирају у једном примјеру за ритмичко читање.

Прва ритмичка вјежбања у својој основи имала су трајања јединице бројања и њене просте диобе. Овим путем смо кренули да би смо у што је могуће краћем временском року, почели са дисјункцијом на пољу ритма. Ово дакако није једини разлог, али свакако да су вјежбања овог типа допринијела лакшем сналажењу у Брајевом нотном тексту, и обезбједила успјешније и свеобухватније схватање ритмичких односа унутар пјесама – модела. Тактирање (примјењивао се и удар ногом о под) у овом тренутку одиграло је кључну улогу у опажању и схватању односа четвртине према осминама (један потез једна нота – четвртине; један потез, двије ноте – осмине.) Почетне вјежбе (Примјер 33) биле су осмишљене на било којој од постављених тонских висина. Наводимо вјежбања која су била у складу са ритмичком окосницом модела.

Примјер 33

До:



Сол:



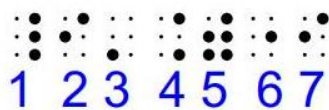
До и Сол:



Ритмичко читање, за слијепог ученика представљало је један од најсложенијих елемената рада у процесу музичког описмењавања. Сложеност сагледавања ширег контекста музичког текста и перцепције ритмичких фигура у њему ученик је описао у свом дипломском раду: „Ограничења тактилног чула у перцепцији Брајевог нотног записа онемогућавају неко шире сагледавање вјежбе унапријед, а ограниченост радне меморије још више отежава такву ситуацију, па је због тога највећа усмјереност концентрације на оно што је управо под прстима. У исто вријеме, присутно је и стално провјеравање онога што је у запису било непосредно прије тога и онога што ће непосредно послје тога бити. Нема „освртања” уназад, нити „бацања погледа унапријед,” као ни „прелијетања очима” по читавој страни записа као у видећем писму. Прстима је могуће правити само мале покрете од знака до знака. Тешко је „сагледати” и једну једину ритмичку фигуру. Она под прстима не долази као једна цјелина као код људи који виде. Долази као низ ситних исцјепканих информација о трајању појединачних тонова које се не могу обухватити једним временским тренутком, као једним погледом, па чак ни једном мишљу. Потребно је сваки од тих њених детаља додиром препознати и тек онда у мислима посложити у ритмичке фигуре“ (Којић, 2022:15).

Управо из разлога који су наведени у горњем цитату рад на овој дисциплини био је понајвише исцрпљујући, како за ученика са визуелним хендикепом, тако и за наставника.

У току репетиторијума градива ОМШ водили смо рачуна да примјери за ритмичко читање, у почетку, не садрже елементе који би отежали сагледавање цјелине ритмичке фигуре, и све док су фигуре биле представљене као у мелодијском клишеу или према Данделоовом принципу на утврђеним позицијама није било већих проблема у извођењу. Интерпретативни елементи, који су уочљиви видећој популацији приликом само једног погледа који траје буквално један тренутак (некад и краће од секунде) за слијепог ученика представљали су велики проблем јер су било коју ритмичку фигуру или групацију „ширили“ за од 3 до 6 или 7 знаковних мјеста што се види на слици бр 12:



1. знак за малу октаву,
2. знак за осминску ноту а,
3. знак за тачку,
4. октавни знак за другу октаву,
5. знак за шеснаестину ноте х2,
6. знак за прву октаву и на крају
7. знак за осмину ноте а1.

(Којић, 2022: 17).

Слика 12

5. НАСТАВА СОЛФЕЋА ЗА СЛИЈЕПОГ УЧЕНИКА У СРЕДЊОЈ МУЗИЧКОЈ ШКОЛИ – II ПЕРИОД

5.1. Настава мелодике са слијепим учеником

5.1.1. Опажање апсолутних висина и појединачних тонова у тоналитету

Зорислава М. Васиљевић у својој *Методици музичке писмености* дијели рад на овом елементу опажања у неколико фаза, гдје се предлаже почетак рада „већ у току почетних разреда основне музичке школе, везивањем за доминантне тетрахорде а мола и де мола“ (Vasiljević, 2006:313)

У истој *Методци*, проф. Васиљевић као другу фазу рада помиње опажање и записивање ових серија у квартним обимима, али овог пута од камертона као интонационог центра и без везивања за тоналитет. Ова фаза долази на ред на почетку средње школе, и у нашем случају представља прво сусретање са овим типом вјежбања уопште.

Континуиран рад на овом типу вјежбања омогућава, између осталог, развој способности кретања кроз текст који није нужно везан уз неки тонални центар (дурски или молски тоналитет) а обезбјеђује и лакше савладавање отворене хроматике, а касније и модулација и алтерација у току средње музичке школе

Вјежбе опажања апсолутних висина нису захтијевале специјалну припрему у раду са слијепим учеником. Разлог томе је усвојеност свих знакова БМК који се могу наћи у серијама за опажање и записивање. Ова вјежбања спроводила су се на сваком часу у трајању од отприлике 2 минуте, и само аудитивно опажање (уз обавезно изговарање абecedом без пјевања) протицало је без већих проблема, уз јасну карактеризацију сваког појединачног тона и памћење његове боје. Вјежбе су, поред аудитивног, дате и у виду диктата у једнаким, кратким, трајањима (у нашем случају на сваком часу смо бирали одређену нотну вриједност којом смо записивали цијелу серију). Овим начином смо додатно утврђивали запис на БМК.

Кроз репетиторијум основношколског градива ученик се упознао и поприлично савладао све елементе који су могли да се нађу у диктату апсолутних висина, тако да није било ситуација које би на неки начин отежале процес записивања.²² Уз апсолутне

²² У вјежбањима се срећу знаци за повисилицу, снизилицу, разрјешилицу, а у ширем обиму од е1 до де2 и октавни знакови за прву и другу октаву.

висине, које везујемо уз камертон као интонациони центар, у периоду обраде тоналитета са предзнацима спровођена су и вјежбања опажања и записивања појединачних тонова, према њиховој функцији у оквиру тоналитета како у гласовном регистру, тако и ван њега.

Опажању је претходило извођење каденце, а сами тонови су опажани по својој функционалности у тоналитету. Уколико се тонови опажују у гласовном регистру, пред ученика је постављен захтјев интонирања опажених тонова. Уколико се пак, изађе из оквира гласовног регистра они се опажују без интонирања. усменим изговарањем опаженог тона абecedом које се касније трансформише у записивање Брајевом машином. Тиме се јасно поштује основни смјер наставе од звука ка нотној слици (у нашем случају рељефној). Тоновима су дати у дужем трајању тако да у раду са слијепим учеником има довољно времена да се опажени тон претвори у писани знак БМК, те да се у запис унесе и октавни знак за одређени тон.

5.1.2. Рад на хармонским везама

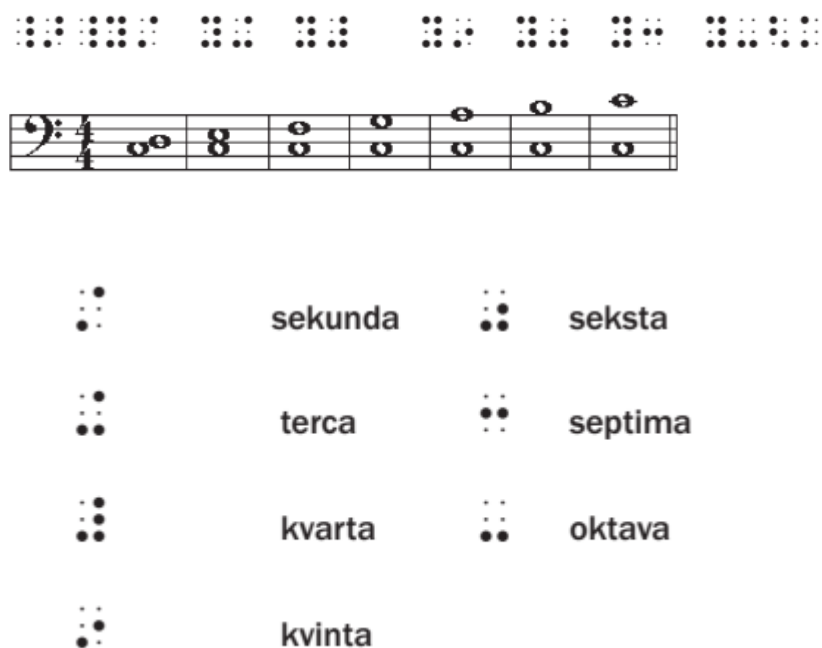
Опажање, записивање а потом и интонирање трогласних хармонских веза, у почетној фази рада са слијепим учеником сведено је само на аудитивно опажање и записивање, тј издвајање једног од три саслушана тона из акорда.

Док остали ученици имају сложенији задатак; опажање хармонске функције и словну ознаку функције испод линијског система, затим идентификацију басовог тона сваког акорда и на крају исписивања комплетних акордских структура у линијски систем, у раду са слијепим учеником у почетку је акценат био на опажању самих хармонских функција, те записивању најнижег тона који се чује у акорду. С обзиром да овдје говоримо о строгом везивању акорда са задржавањем заједничког тона било је потребно да се у запис полако додају и знаци за лигатуру.

У другој фази опажа се позиција заједничког тона, који, у зависности од положаја почетног акорда из серије, мијења мјесто. Става смо да комплетирање задатака хармонских веза, није оправдано у овом тренутку из неколико разлога, а најважнији разлог је начин биљежења акордских склопова у БМК.

Ученици који виде, најнормалније записују нотама тонове акорда на њихове позиције у линијски систем, док слијепи ученик, поред басовог тона, мора користити различите **интервалске знакове** (Примјер 34.) који показују однос осталих тонова према басу. Дакле, на опажени и записани басови тони се даље не пишу ноте него посебни знаци:

Примјер 34. Начин биљежења двозвука уз помоћ интервалских знакова:



Слика 13 *Novi međunarodni priručnik Brajčnog glazbenog zapisa* Приказ интервалских знакова у Брајевом музичком писму (Krolick, 2006)

Из тог разлога рад на знацима за интервале остављен је за индивидуалне часове који су били посвећени изучавању синтаксе БМК.

Осим тога, ученик би морао бити савршено сигуран о којем интервалском знаку се ради, да би га откуцао на Перкинсовој машини. Ситуација је била сложенија тим прије што слијепи ученик практично нема могућности исправке евентуалне грешке у току писања, јер једном откуцан знак перфорирао је папир и не постоји опција елиминације (видећа популација гумицом може да обрише погрешно написано и оловком напише друго рјешење).

Отклањање грешке подразумијевало је читав низ механичких радњи за које је потребно вријеме којег врло често на самим часовима у групи са „видећим“ ученицима није било. Да се не би догодило да се ученик, за вријеме извођења ових вјежби, осјећа запостављено акорде смо записивали познатим знацима за тонове, јер сматрамо да једино знак који код ученика побуђује асоцијацију на музички тон, може касније обезбиједити правилно схватање односа међу њима²³. У овој фази било је значајно да се

²³ Још једном напомињемо да је рад на усвајању интервалских знакова спровођен на индивидуалним часовима и током године су у краћим серијама хармонских веза кориштени и ови знакови, само онда кад

сваки од тонова акорда чује функционално као одређени љествични ступањ, да бисмо тиме обезбиједили и рад на опажању двозвука. Овдје смо помало одступили од уобичајене синтаксе БМК, али оправдање смо свакако нашли у изабраном смјеру наставе од звука ка теоријском тумачењу.

5.1.3. Утврђивање дијатонике и мутације

У другом периоду рада, након завршеног репетиторијума градива основне музичке школе, интензивирањем је рад на вокализацијама и вјежбама заснованим на консонантним квинтакордима Це дура јер су се на тај начин ученици латентно припремали за рад на тоналитетима са предзнацима. (Јер сваки консонантни квинтакорд може преузети улогу тонике ако му се испред њега дода вођица у виду хроматске пролазнице што подразумијева употребу акорда доминанте за одређени љествични ступањ у хармонизацији).

Групе тоналитета који су предвиђени за обраду формиране су на основу консонантних квинтакорада у Це дуру.

Након основног Це дура – обновљеног у репетиторијуму градива ОМШ, прва група почиње обрадом де мола. Он је полазни тоналитет, а даље се крећемо преко истоименог Де дура до његове паралеле ха мола. Даље се шема развија на следећи начин:

друга група – Еф дур – еф мол – Ас дур
трећа група – а мол – А дур – фис мол
четврта група – Це дур – це мол – Ес дур
пета група – е мол – Е дур – цис мол
шеста група – Ге дур – ге мол – Бе дур

Оваква шема обраде тоналитета омогућила је неометан рад на упоређивању истоимених тоналитета (рад на мутацији) као и рад на прожимању паралелних тоналитета и лакших дијатонских модулација.

У раду са учеником са ВХ смо кроз репетиторијум основношколског градива приказали основни методски пут поставке музичке писмености, те ћемо се стога, у

смо били сигурни да додавање интервалског знака није представљао потешкоћу како за куцање тако и за идентификацију на листу папира.

наредном сегменту рада бавити новим елементима који су, раније постављене елементе, употпунили, и тиме приближили реакције ученика видећој популацији.²⁴

Улазак у нови тоналитет – де мол извршен је помоћу пјесме „Где је онај цветак жути“ по већ раније описаном методском поступку уводних поставки тоналитета. Пјесма је пјевана са текстом и солмизационим слоговима - напамет, а након провјере усвојености била је исписана рељефним текстом (за ученика са ВХ) и нотним текстом за осталу популацију.

Након тога, извршен је улазак у тоналитет (Примјер 35) уз помоћ штима, и освијестити хармонске односе у тоналитету што чинимо првенствено извођењем каденце, и то у неколико варијанти (ако могућности групе то дозвољавају)

Примјер 35

Štim



kadenca



tabulator



Исписивање акорада на главним ступњевима према правилима синтаксе БМК примјењивани су тек након што је слијепи ученик трајно усвојио интервалске знакове за акорде, а до тог момента смо исписивали тонове на уобичајен начин, јер смо сматрали

²⁴ Сматрамо да је овај моменат јако важан из разлога што се једино тако постиже истинска инклузија. Није довољно само пружити прилику ученику са посебном образовном потребом интеграцију у одјељења са ученицима без ове потребе. Важно је исто тако да одјељење у које је ученик дошао разуме суштину хедикепа свог школског друга, те да му у том смислу помогне да се потпуно интегрише и осјећа прихваћено од стране најближег окружења у школи. Ово је дуготрајан процес који, нажалост није увијек могуће спровести, јер прихватање ученика са посебном образовном потребом зависи од мноштва фактора. Тим факторима би у будућности требали да се баве социјални педагози, психолози и социолози.

да једино сигурне звучне поставке (у нашем случају симболи који „звуче“) могу касније да обезбиједје схватање неке музичке појаве или појма (у нашем случају интервала).

У даљем процесу освјешћивања де мола слиједи серија мотива (Примјер 36) за утврђивање интонације тоничне квинте, терце и осталих ступњева.

Примјер 36

The image shows two staves of musical notation in 2/4 time. The first staff contains a sequence of notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Below the staff are Roman numeral symbols: I, V, I. Underneath the numerals are two lines of Braille notation representing the chords. The second staff contains a sequence of notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. Below the staff are Roman numeral symbols: III, I, IV, III, II, I, IV, VII, V, II, VII, I. Underneath the numerals are two lines of Braille notation representing the chords. The second staff also includes first and second endings indicated by '1.' and '2.' above the notes.

Мотиви за скокове у периферне тонове (други и четврти ступањ) као и мотив за скок у шести ступањ (Примјер 37) који су меморисани у Це дуру, Еф дуру и а молу у репетиторијуму, и који су трајно запамћени, транспоновани су на лицу мјеста усмено, а потом су и били записани на Перкинс – Брај машини:

Примјер 37

The image shows three staves of musical notation in 2/4 time. The first staff contains a sequence of notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Below the staff are two lines of Braille notation representing the chords. The second staff contains a sequence of notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Below the staff are two lines of Braille notation representing the chords. The third staff contains a sequence of notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. Below the staff are two lines of Braille notation representing the chords.

Извођење ових мотива након записивања обавезно је праћено хармонизацијом наставника.

Мотиви који су побројани у горњим примјерима организовани су у једну групу, да се приликом рада на једном тоналитету ученик лакше снађе, имајући све на једном мјесту. Након мотива на ред је дошао и већ раније вишеструко кориштен рељефни табулатор.

Вјежбе за савладавање синтаксе БМК које смо практиковали на индивидуалним часовима су постепено замијењене примјерима из уџбеника, који су били исписивани у виду серија тонова у оним нотним вриједностима које су преовладале у њима.

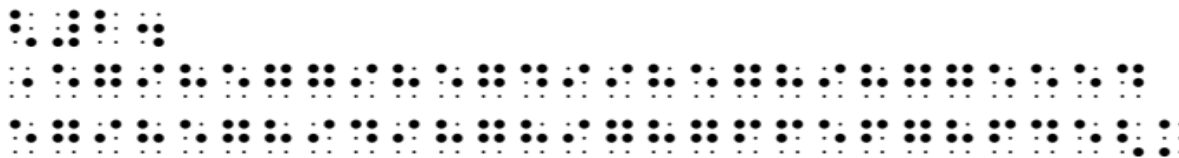
Рад на мелодисјким примјерима биће илустрован кроз пар различитих типова примјера који су рађени са слијепим учеником. Ту су прије свега примјери из музичке литературе, те инструктивни примјери. За почетак су одабрани примјери који у себи садрже све елементе обрађених знакова БМК.

Примјер 38 *Солфеђо са теоријом музике за први разред средње музичке школе* Зориславе М. Васиљевић Инструктивни примјер из литературе за солфеђо бр. 7а

Прије саме мелодијске обраде на заједничком часу, са слијепим учеником на индивидуалним вјежбама било је потребно примјер прећи у једнаким трајањима. Примјер је припремљен од стране наставника (Примјер 39) у осминама. На вјежбама је пред ученика био постављен захтјев куцања на машини истог примјера у четвртинама (39а) и шеснаестинама (39б). Ово је важно због стицања рутине брзог писања на Перкинс – Брај машини. Записи би требали да изгледају овако:

Примјер 39

наставник:



Примјер 39а - ученик – четвртине:

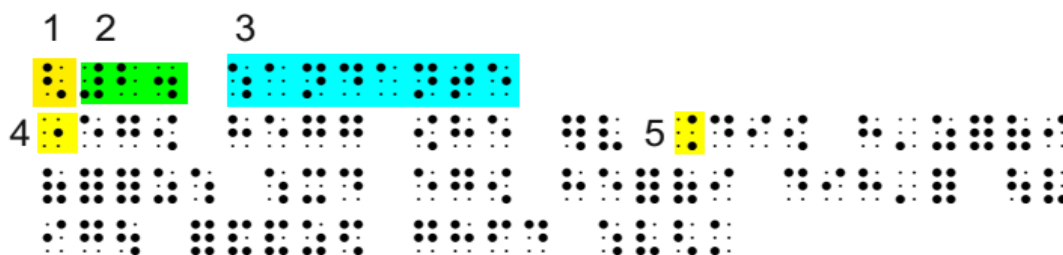


Примјер 39б - ученик – шеснаестине:



Одабрани примјер је релативно једноставне мелодијско - ритмичке структуре, и садржи све одговарајуће елементе који су утврђени у току репетиторијума. Од пратећих знакова Брајевог музичког кода овдје се на једном мјесту појављује октавни знак за другу октаву. Сва остала мелодијска кретања су таква да синтакса БМК не захтијева употребу октавних знакова. Исти примјер на Брајевом писму изгледа овако:

Примјер 40



1. снизилица 2. ознака за мјеру 3. италијанска ознака за карактер 4. ознака за прву октаву
5. ознака за другу октаву

Први ред је резервисан за информацију о предзнаку, мјери и карактеру, а тек од другог реда почиње нотни запис којем претходи октавни знак првог тона мелодије (у овом случају знак за прву октаву). Ученик се тек на часу среће са примјером онаквим како је он представљен и у уџбенику на конвенционалном нотном писму. Захваљујући вјежбањима у једнаким трајањима обезбијеђено је олакшано кретање кроз примјер у којем су сада присутни и ритам и мелодија. Имајући у виду да БМК користи идентичне комбинације тачака у шестотачки за цијеле ноте и шеснаестине, ученик са ВХ константно мора да има на уму ову чињеницу, како се не би дешавало претварање краћих нотних вриједности у дуже и обрнуто. Ово је посебно значајно у првом периоду рада на усвајању Брајевог музичког писма.

Мишљења смо да је добро водити рачуна да примјери који се обрађују градуирају са елементима за интерпретацију, како би се постигла што је могуће већа слобода у кретању кроз Брајев музички запис, а самим тим је оптимално за очекивати да ће и континуитет у извођењу бити временом обезбијеђен.

Приликом ритмичког читања нотног текста прије пјевања, од ученика смо захтијевали да обрати пажњу на мелодијско кретање у етиди и да евентуално препозна скокове за које су у ранијем току припреме примјера дати мотиви. На примјер, на самом почетку (Примјер 41) јасно је уочљив тонични (молски) трозвук у узлазном кретању, чији је звук трајно усвојен кроз интонирање каденци и пјесме са текстом (*Подмосковске вечери*). Одмах послје њега слиједи скок из четвртог у први ступањ, чије ће прецизно интонирање осигурати напамет научен мотив за наведено мелодијско кретање.

Примјер 41

The image shows a musical staff with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The tempo is marked 'Andante'. The melody consists of a sequence of notes: G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4, F4, E4, D4. Below the staff, the corresponding Braille notation is shown, with the first note (G4) highlighted in yellow.

Трајно усвојени мелодијски клишеи, односно постављен звук, омогућавају, након увида у нотну / тактилну слику и теоријско тумачење појма трозвук и појма интервал (у описаном примјеру кварте), што даље утире пут ка трајном запамћивању одређених „музичких ријечи“ и појмова из теорије музике.

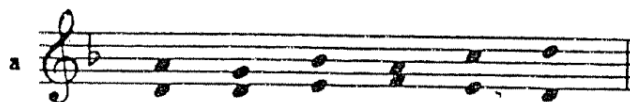
Рад на мелодици подразумијева, како звучне поставке, тако и њихово константно обнављање и утврђивање, до трајног запамћивања одређених мелодијских формула и кретања које даље обезбјеђују лакши и неоптерећујући напредак у градиво са новим елементима. Врло често, ауторка уџбеника за средњу школу, проф. др Зорислава Васиљевић као завршну фазу провјере усвојености одређене мелодијске проблематике предлаже рад на вишегласним примјерима (од двогласа, који преовладавају у првом и другом разреду, до четворогласа у трећем и четвртном).

5.1.4. Рад на вишегласју

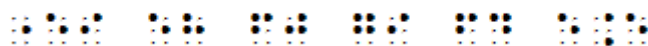
Са учеником са ВХ рад на двогласу у првом разреду СМШ представљао је потпуну новину, те је морао бити изузетно пажљиво припремљен. Свакако да је рад на двогласном примјеру припремљен упорним радом на опажању и записивању двозвука у тоналитетима који су дати за обраду. Како је раније напоменуто, у дијелу текста о хармонским везама, интервалски знакови су у првом периоду рада били замијењени знаковима за тонове одређеног трајања, а у складу са записом конвенционалним музичким писмом за видеће ученике. Разлози су исти као код рада на хармонским везама, јер нам је било важно да ученик схвати појам двозвука као односа два ступња у оквиру тоналитета (љествице), а тек након усвајања звучности одређеног двозвука, ишло се ка свим могућностима његовог теоријског тумачења.

У уџбенику *Солфеђо са теоријом музике* за први разред средње музичке школе, (Васиљевић, Дорбни, Каран, & Ћалић, 2000) у додатку су дате серије двозвука (Примјер 42) за опажање и записивање а потом и за интонирање у два гласа.

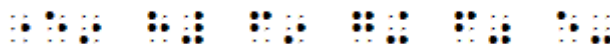
Примјер 42



за видећу популацију



запис ученика са ВХ без интервалских знакова (на часу)



запис ученика са ВХ са интервалским знацима (код куће)

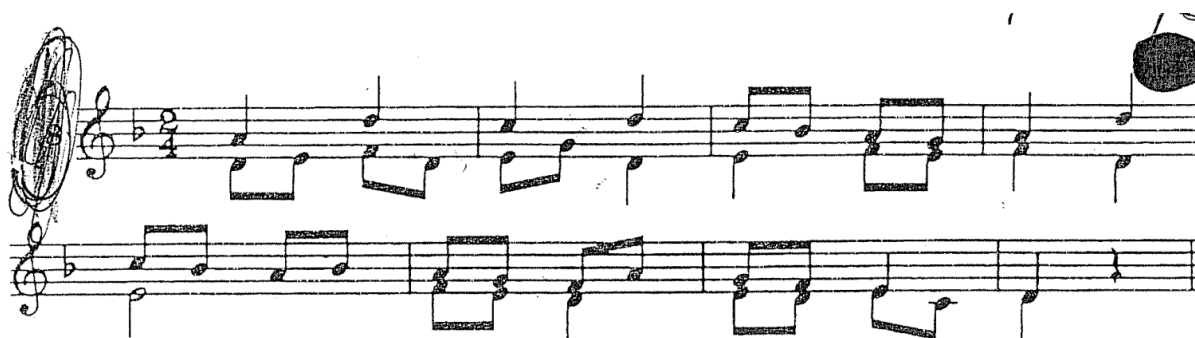
Као што се види у нотним записима конвенционалноим нотним писмом и Брајевом музичком нотацијом постоје одређене разлике. Запис за видеће ученике садржи и вертикалну компоненту, јер се тонови двозвука биљеже као хармонски интервал, гдје су тонови позиционирани један изнад другог, док се, у запису Брајевим музичким кодом, одвија у једној, хоризонталној линији. Надаље, запис БМК не познаје запис било које тонске висине без њезиног трајања, док је то у записима конвенционалним нотним писмом могуће, и у вјежбањима овог типа и пожељно.

Да бисмо се што је могуће више приближили запису за видеће ученике прибјегли смо, у почетној фази рада, записивању примјера у два реда, што је за ученика представљало додатни проблем, јер је било потребно усавршавати тачну оријентацију на листу папира и један од тонова двозвука позиционирати тачно испод или изнад већ написаног. То је подразумијевало неколико операција машином, које врло често нису биле довољно прецизне у симултаном записивању оба тона одређеног двозвука. Због наведених проблема овај начин смо врло брзо напустили и у коначници се определијели за записивање најприје доњих тонова у серији двозвука, а потом, у реду изнад горњих. Имајући у виду да се свака серија двозвука свирала максимално три пута, као коначан резултат смо добијали серију двозвука. У међувремену смо на индивидуалним часовима савладали интервалске знакове, а касније и знак за полифоно записивање, што је знатно олакшало кретање кроз двогласни примјер.

Рад на двогласним примјерима, са употребом комплементарног ритма а посебно његова послједња фаза, извођење примјера пјевањем у двије групе, а касније и свирањем и пјевањем (клавир и глас) представљао је велики изазов за ученика, али и одличну вјештуру која је касније много помогла приликом кориштења литературе на Брајевом писму на настави клавира.

Управо на солфеђу, у вријеме рада на двогласним примјерима се десила диференцијација руку, и почетак употребе једне руке за читање док је друга свирала тактилно опажено на клавиру.

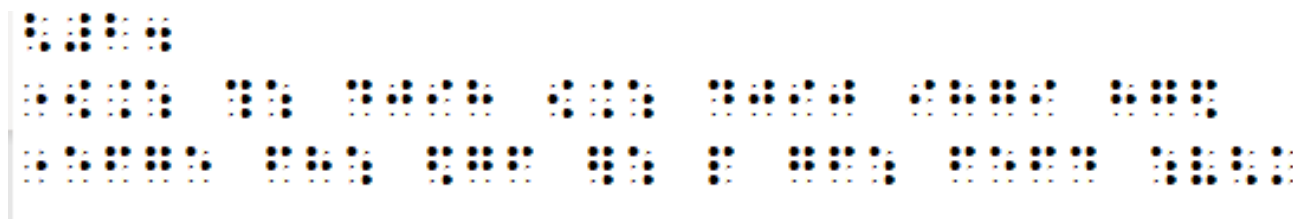
Примјер 43 *Солфеђо са теоријом музике* Зориславе Васиљевић Двоглас у де молу бр. 8



Као што се може примјетити, илустративни примјер за обраду двогласа у свом мелодијском кретању не излази из оквира октаве, што ће значајно упростити и запис на БМК. Октавни знаци за прву и другу октаву биће кориштени само у дионици горњег гласа.

Да бисмо запис БМК што је могуће више приближили конвенционалном нотном писму, за почетну фазу вјежбања смо одабрали запис сваког гласа у посебном реду један испод другог (Примјер 44) да би ученик могао континуирано да прати мелодијске линије оба гласа понаособ.

Примјер 44

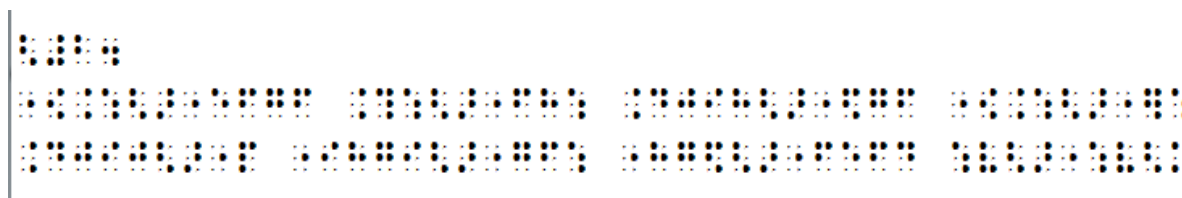


Међутим, овакав вид записа могао је бити кориштен само ако је слијепи ученик био у интеракцији са групом, изводећи један од гласова на клавиру или гласом, тј. пјевањем. Истовремено праћење оба гласа било је немогуће јер је врло често, због употребе октавних знакова, један од гласова проширивао такт за неколико словних мјеста, што је онемогућавало поклапање почетака и крајева јединица бројања па и цијелих тактова. Ово су били више него оправдани разлози да се у фонд знакова БМК уведе и знак за полифоно записивање гласова.



Слика 14. Знак за полифоно записивање гласова у вишегласју

Примјер 44а Двоглас записан са употребом знака за полифоно записивање гласова:



Приликом записивања, прије знака је била исписана дионица горњег гласа, а после знака дионица доњег и тек након тога је такт био комплетиран. На почетку записа било којег гласа, а нарочито после знака за полифоно вођење гласова било је неопходно написати октавни знак.

Због комплексности начина биљежења двогласних полифоних примјера, остали смо при начину записивања примјера који је обезбјеђивао континуирано праћење нотног текста, док смо синтаксички исправнији начин записивања увјежавали на индивидуалним часовима и чешће примјењивали на настави клавира.

Учешће у извођењу двогласних примјера сводило се на то да је слијепи ученик свирао једном руком један од гласова, док је другом руком „читао“ тај исти глас, а остатак групе је пјевао други глас. Након тога улоге су биле замјењене. Слијепи ученик је пјевао један од гласова, док је неко од ученика или наставник свирао други глас. У овој фази рада на увођењу у музичку писменост, овакав приступ раду на двогласним примјерима за ученика је представљао огромну новину, јер је он сам по први пут учествовао у вишегласном извођењу примјера из нотног текста.

Континуиран рад на запису вишегласја уз помоћ знакова за полифонију свакако је практикован кроз цијело школовање, што је касније омогућило и правилније сналажење у полифоном тексту на клавиру и записима једноставнијих двогласних диктата.

5.1.5. Мутације

Поред рада на вишегласју, у градиву првог разреда средње музичке школе, у области мелодике заступљени су примјери са мутацијама, те примјери са лакшим дијатонским модулацијама. У неколицини примјера заступљена су и хроматска кретања у краћим нивовима, најчешће у обиму тоничне квинте. За ученика са ВХ, брзина савладавања ових примјера зависила углавном од комплексности записа, тј од присуства интерпретативних елемената попут динамичких ознака, ознака за фразирање, лигатура, артикулационих ознака, јер је употреба било којег од ових елемената захтијевала јасну представу о редослиједу увођења ових знакова у запис на БМК.

У даљем току рада приказаћемо одређене примјере који су били изабрани за обраду са учеником са ВХ.

У области мутација у уџбенику су заступљена два типа примјера. **Први тип** примјера (из *Једногласног солфеђа* Миодрага Васиљевића) смо користили и за утврђивање одређених скокова у ступњеве у оквиру тоналитета, и утврђивање функционалног мишљења. Значајнији су, дакако, дурски примјери, који се најприје изводе у оригиналу, а затим им се мијења тонски род и изводе се, према препоруци ауторке уџбеника у природном, а затим и у мелодијском молу.

Приказаћемо Примјер 15 из уџбеника Солфеђо са теоријом музике за први разред СМШ, (Примјер 45) јер његова мелодијска и ритмичка компонента дозвољавају скоро па неосјетно усвајање проблематике промјене тонског рода.

Примјер 45 Солфеђо са теоријом музике за први разред СМШ бр. 15

15 *vet* M. A. V., J. C.

Поред јасне мелодијске структуре, примјер је био погодан за обраду и због потпуног одсуства октавних знакова (осим на самом почетку). Такође, примјер је

искориштен за увођење знака за лигатуру, која се појављује два пута и то на мјестима гдје се у мелодији јављају ступњеви који се приликом промјене тонског рода хроматски помјерају (у овом случају тонови фис и ха).

Присуство рељефног табулатора приликом обраде овог примјера било је од великог значаја, с тим да је он, за разлику од истог за видеће ученике, морао бити прилагођен ученику са ВХ. У табулатору за видећу популацију ученика ступњеви који подлијежу промјени могу бити означени знаком снизивице или разријешивице испод или изнад одређене ноте, док овакав начин обиљежавања у запису БМК нисмо примјењивали.

За ученика са ВХ табулатор (Примјер 46) је био формиран у три реда, и то сваки ред за одређени тип љествице у којој је примјер извођен.

Примјер 46 *Изглед табулатора приликом обраде примјера са мутацијом:*

The image displays three musical staves and a corresponding guitar tablature. The first staff is in G major (one sharp) and shows a melodic line with a chromatic descent from G4 to E4. The second staff is in F major (one flat) and shows the same melodic line with a chromatic descent from F4 to D4. The third staff is in F major with a chromatic alteration, showing a sharp sign on the F4 note. The tablature below consists of three rows of fret numbers (0-12) corresponding to the strings, with colored dots (red, blue, yellow) indicating specific fret positions for the notes in the melody.

Мелодијско кретање у табулатору било је прилагођено кретању саме мелодије у примјеру (наниже). Запис табулатора у три реда за све врсте дура и мола који су планирани за обраду, одабран је из разлога што је било важно да се слијепи ученик брзо сналази приликом промјене тонског рода у опажању и интонирању, а зато је свакако погодније да се нотни запис налази на почетку реда него у његовој средини или на крају. Јасна вербализација наставника била је од великог значаја, поготово у моменту када се са опажања тонова са клавира прешло на интонирање са табле.

Ознаке за фразирање су изостављене јер би додатно успориле континуитет праћења текста, али су свакако дописане када је примјер био комплетно обрађен. Ипак, сам час, гдје је ученик био дио групе, у овом моменту није био погодан за увјежбавање додавања нових знакова у запис БМК, тако да смо употпуњавање вјежбали на индивидуалним часовима.

Градуирање у елементима записа на БМК дешава се у моменту када је као задатак пред ученика постављено извођење примјера у мелодијском молу.

Примјер 47 *Солфеђо са теоријом музике за први разред СМШ бр. 15 Употпуњавање примјера ознакама за фразирање:*

The image shows a musical score for a melody in 3/4 time, one flat key signature. The melody is written on a treble clef staff. Red arcs are drawn above and below the notes to indicate phrasing. Below the staff is a Braille transcription of the melody.

Поред могућности исписивања цијелог примјера са сталним предзнаком де мола, те интервенцијама на шестом и седмом ступњу исписивањем одговарајућих знакова (разријешилице и повисилице у овом случају), ученику са ВХ понуђена је још једна могућност којој претходи звучно упоређивање дура и мелодијског мола, те уочавање сличности и разлика у њиховом звучању. У питању је помјерање тона трећег ступња на ниже у дурској варијанти примјера што се види у примјеру бр. 48

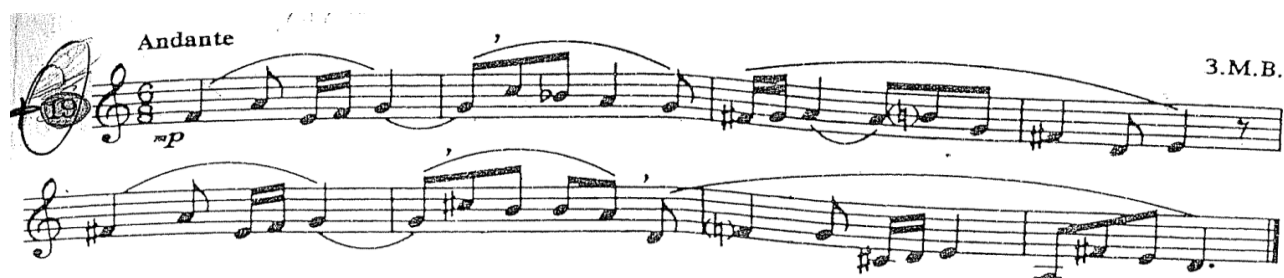
Овим начином записа постигли смо да пажња ученика буде усмјерена на интонативно најпроблематичнији тон у мелодијском молу, ако исти поредимо са природном дурском лествицом.

Примјер 48 Солфеђо са теоријом музике за први разред СМШ (исто)



Варијанта са исписивањем предзнака испред одређених нота била је примјењивана у **ДРУГОМ ТИПУ** етида са мутацијама, а он ће бити илустрован примјером бр. 19. из уџбеника Солфеђо са теоријом музике Зориславе Васиљевић

Примјер 49 Солфеђо са теоријом музике за први разред СМШ Зориславе Васиљевић (бр. 19)



Као што се види из примјера, мутационе промјене и овдје су означене директно испред одређеног тона који подлијеже промјени. За ученика са ВХ примјери овог типа представљали су већи изазов јер су, због присуства предзнака испред нота природно успоравали процес опажања мелодијског кретања и саме гласовне репродукције примјера. У раду на примјерима овог типа, са учеником је, прије самог извођења обављена краћа анализа, у току које су јасно издвојени дијелови који су почивали на кретању кроз дурски тоналитет, а затим и сегменти који су били у молском тонском роду. Претходница извођења примјера пјевањем свакако је усмено опажање и интонирање појединачних тонова у оквиру тоналитета, а затим и рад на рељефном табулатору, (Примјер 50) у којем су предзнаци постављени испред нота, као и у самом примјеру. На

тај начин се постизала нека врста навикавања на запис који ће бити примјењиван у самој етиди. Табулатором је провјерена усвојеност одређених ступњева. Посебна пажња била је посвећена фиксацији интонације другог и природног седмог ступња у молу и скока у „медитеранску“ вођицу у сегментима који се крећу у дуру.

Примјер 50



Знакови за повисилицу, разрјешилицу и снизилицу испред ноте припремљени су у вјежбањима записивања апсолутних висина, као и у примјерима из *Једногласног солфеђа* који су претходили обради овог примјера. Извођење примјера техником парлата додатно је помогла на лакшем сналажењу кроз нотни текст. Напомињемо да су и овдје намјерно изостављене ознаке за фразирање приликом мелодијске обраде на самом часу, али је њиховом додавању, и увјежбавању позиција ових знакова у нотном тексту посвећена пажња на индивидуалним часовима са учеником са ВХ.

Рад на рјешавању проблема мелодијске природе у представљеним примјерима подразумијевао је, већ раније описиван, пут од самог уласка у тоналитет преко штима и каденце у оба тонска рода, фиксације интонације тоничне квинте уз помоћ мотива. Посебна пажња била је посвећена транспонујућем моделу за тоничну терцу због промјене тонског рода која је изазвана хроматским помјерањем управо трећег ступња. Свакако је примјењен и рад на мотивима за утврђивање скокова у складу са проблематиком самог примјера који је дат за обраду.

5.1.6. Рад на хроматици и дијатонским модулацијама

Рад на хроматским низовима у оквиру тоничне квинте представљен је обрадом примјера из литературе бр. 45 (у уџбенику за први разред СМШ).

Примјер 51 Солфеђо са теоријом музике за први разред СМШ (бр. 45)

Andante non troppo, $\text{♩} = 96$ F. Sor, S.d.S.

*Хроматски полустепени (f - fis; a - as) већи су од дијатонских полустепена (fis - g; as - g).

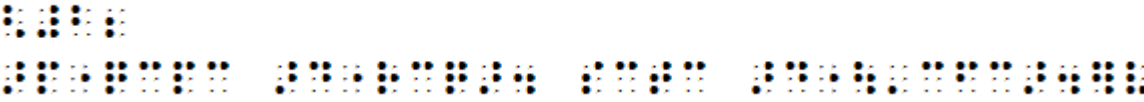
Сам примјер карактерише прозачна мелодијска линија те **модулација у доминантни тоналитет**, и **појава хроматике** у опсегу тоничне квинте од це2 до еф1. Имајући у виду једноставну ритмичку структуру примјера, исти је искориштен за увођење нових знакова у нотни текст. У питању су динамичке ознаке, лукови за фразирање и знакови за динамичко нијансирање.


У примјеру бр. 52 биће приказан запис једног сегмента мелодијске линије без пропратних ознака, а затим, исти тај сегмент са свим ознакама које стоје у запису за видећу популацију. Више је него очигледно значајно усложњавање тактилне слике приликом додавања интерпретативних елемената.

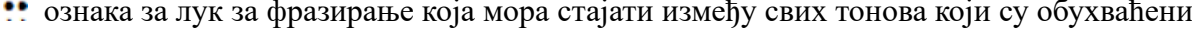
Примјер 52 Солфеђо са теоријом музике за први разред СМШ (исто)

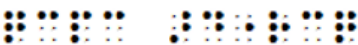
Andante non troppo, $\text{♩} = 96$

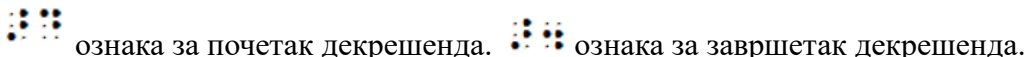
Исти примјер са свим ознакама:




 предзнак и мјера динамичка ознака


 ознака за лук за фразирање која мора стајати између свих тонова који су обухваћени луком


 луком


 ознака за почетак декрешенда. ознака за завршетак декрешенда.

Пошто нам је било важно да се музички текст постепено употпуњује, бирали смо, у ту сврху, примјере који су имали крајње једноставну мелодијско – ритмичку компоненту, да додавање нових елемената у запису не успорава превише схватање и праћење музичког тока. Тиме смо постепено код ученика, поред развијања вјештине праћења и схватања музичког тока, развијали осјећај самоувјерености, а самим тим и већег степена самоконтроле.

У ранијем тексту је поменуто да примјер 45. садржи и **модулацију у доминантни тоналитет**. Дијатонска модулација која је присутна у овом примјеру спада у групу „неочигледних“ јер се у мелодијској линији не појављују тонови који би нам јасно дали до знања да је музички ток промијенио тонални центар (не појављује се тон ха у мелодијској линији). Важну улогу у освјешћивању промјене тоналног центра у овом случају играла је хармонизација наставника. У раду са видећом популацијом и учеником са ВХ интонативни проблеми јављају се на мјесту гдје музички ток прелази из Еф дур у Це дур (5. такт) и то код скока на ниже из це2 у де1, што се види у примјеру бр. 53

Примјер 53 Солфеђо са теоријом музике за први разред СМШ (исто)



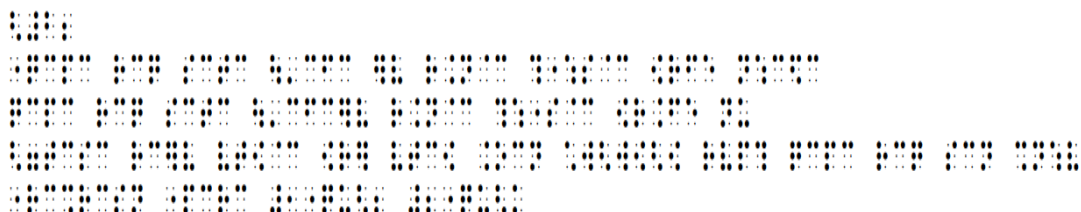
Ако се овај сегмент посматра кроз Еф дур (а ученици му управо тако приступају у већини

случајева), наилазимо на изузетно тежак скок из петог ступња на ниже у шести, а затим у трећи ступањ. Углавном су ово мјеста која траже додатна тумачења и изналажења другачијих рјешења. Ученици углавном гријеше на овим мјестима јер сам текст не наговјештава појаву новог тоналитета (одсуство елемента препознавања модулације у Це дур – појаве тона ха). У раду са учеником са ВХ на тону це2 интониран је трозвук Це дура и скретање у други ступањ уз обавезну хармонизацију доминантом Це дура у којој се појављује и тон ха који недвојбено помаже у схватању промјене тоналног центра.

Сналажење у запису и интерпретација са свим елементима свакако представља последиједњу фазу у обради неког примјера, те смо због тога поштовали принцип поступности, тј ишли смо од записа са мање елемената, ка његовом комплетирању.

За рјешавање мелодијско ритмичке проблематике користили смо „неоптерећен“ запис (Примјер 54) који је омогућавао континуитет у перцепцији, рецепцији и репродукцији, додавајући опрезно елемент по елемент.²⁵

Примјер 54



Још једна, веома значајна ознака је сигнал да ће се десити модулација. У питању је ознака за крешендо на почетку 5 такта, (видјети у наредним примјерима) управо на мјесту гдје музички ток прелази у Це дур. У раду са видећом популацијом често се дешава да ученицима промакне ова ознака, док је ученик са ВХ на неки начин био приморан да у процесу кретања кроз рељефни текст прстима јасно уочи ознаку за крешендо.

Често понављање музичког садржаја омогућава олакшано кретање кроз текст у овој фази рада. Скок у шести ступањ на ниже у 14. такту био је припремљен правовременом асоцијацијом на трајно усвојени мотив за овај тон, наравно у контексту Це дура, док је скок сексте на крају 15. такта објашњен као скок из доминанте у тоничну терцу. Оба ова тона била су трајно запамћена захваљујући раду на транспонујућем моделу и мотивима за скок у одређени ступањ, па је било могуће додати као објашњење и припадности ових тонова хармонским функцијама.

²⁵ За разлику од досадашњих записа овдје су уведени лукови за фразирање

Мелодијска линија даље враћа музички ток у област основног тоналитета, али појава тона бе није јасно назначена (не постоји условни знак снизнице испред тона си). Из тог разлога ученици углавном интонирају тон ха који се чује у хармонизацији у закључној каденти претходног одсјека који завршава у Це дуру. На овом мјесту заустављено је извођење, и ученику је скренута пажња на стални предзнак Еф дура, а затим је ученик асоциран на звук тона бе, у чему је помогла трајно усвојена пјесма „Меда Мишко“ уз помоћ које смо „ушли“ у Еф дур у периоду репетиторијума градива ОМШ. За потребе тачног интонирања тона бе ученик је асоциран на други дио пјесме који почиње овим тоном. Понављање силазног тетраорда од си до фа обезбиједило је утврђивање хода до основног тона полазног тоналитета и напуштање Це дура. У даљем току (т. 22.) правовременом асоцијацијом на звук шестог ступња обезбијеђен је тачан улазак у тон де2, док већ наредни такт садржи у себи хроматски низ.

Са учеником са ВХ рад на хроматици подразумјевао је, како техничку припрему (исписивање хроматског низа БМК у оба смјера прије обраде) тако и усмјеравање ученика да прави јасну разлику између дијатонског и хроматског полустепена (према Питагориним комама), трудећи се да приликом интонирања хроматски полустепен буде нешто већи од дијатонског.²⁶ Хроматска кретања су дата у двосмјерном кретању, и у контексту Еф дура, и за њих је формиран посебан, рељефни табулатор. (Примјер 55 и 55а). Знаци за повишене, снижене и разрјешене тонове нису новина, због употребе истих у примјерима са мутацијама као и у серијама апсолутних висина. Ученику је скренута пажња да су мјеста гдје су тонови у вођичном односу најближа могућа.

Примјер 55

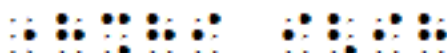
Примјер 55а

²⁶ Ову напомену даје и ауторка уџбеника

Јасан индикатор кретања кроз табулатор за ученика са ВХ био је октавни знак на почетку низа. Ако су увјежбавани силазни низови на почетку се налази знак за другу октаву, а за узлазне низове, знак за прву.

Након рада на низовима приступили смо раду на уочавању разлика у звучању кретања полустепена ге-гис-а у узлазном и а-ас-ге у силазном кретању, да би се јасно издиференцирала разлика у звучању тонова гис и ас. За ту потребу ученик је имао исписане дијелове хроматског низа, као у наредном примјеру (бр. 56)

Примјер 56



Тоновни су дати у трајању осмина који заузимају горњи дио шестотачке док предзнаци садрже и шесту тачку, тако да је јасно раздвојено шта треба да звучи а шта је знак за хроматско помјерање тона.

С обзиром да у настави користимо клавир, који је темперовани инструмент рад на хроматици морао је бити прилагођен овој чињеници. За стабилизацију у интонирању хроматског низа коришћена је и хармонизација у оба смјера. Узлазни хроматски низ био је хармонизован на слиједећи начин:

Примјер 57 *Хармонизација хроматског низа навише:*

а силазни овако:

Примјер 57а

The image shows a musical score for Example 57a. It consists of two systems of staves. The top system has a treble clef staff with a triplet of eighth notes. The bottom system has a grand staff (treble and bass clefs) with a triplet of eighth notes in the bass line. Below the bass staff, there are chord symbols: T, DD, D, T, t, D, N6, T. The key signature has one flat (B-flat).

Без обзира на изједначавање полустепена у темперованом систему, горе описан третман хроматике по угледу на Питагорина мјерења комама, свакако да је одиграо своју, могло би се рећи, сугестивну улогу и олакшао кретање кроз хроматске низове у оба смјера.

Након хроматике слиједи варирана реприза која садржи хроматске пролазнице. Скок у други ступањ обезбијеђен је правовременом асоцијацијом на звук који „одозго“ води у тонику („сол је изнад фа). Истим принципом ученик је био асоциран на скок у седми ступањ у претпоследњем такту овог примјера.

Ако се има у виду да комплетан нотни запис на БМК протиче у једном нивоу, тј у једној линији, све пропратне ознаке које употпуњују интерпретацију значајно утичу на брзину перцепције, рецепције и репродукције музичког тока. Илустроваћемо сам почетак примјера 45. гдје ће јасно да се види како изгледа нотни текст са свим интерпретативним елементима у конвенционалном нотном писму:

Примјер 58

The image shows a musical score for Example 58. It is a single staff with a treble clef and a common time signature. The melody consists of several notes with slurs and accents. There are dynamic markings 'p' (piano) and 'cresc.' (crescendo). Red annotations include slurs and accents under the notes.

Даље, у примјеру бр. 58а биће приказан исти одломак, али ће бити кориштена синтакса Брајевог музичког кода. И овај примјер ће, ради бољег схватања бити представљен конвенционалном нотацијом²⁷:

²⁷ Ради лакшег сналажења приликом репродукције у првом периоду предлажемо редуковање ознака за динамичко нијансирање. У раду са учеником са ВХ користили смо само ознаку за почетак динамичког

Примјер 58а

The image shows musical notation examples for Braille notation. The top row consists of four separate musical staves, each with a label and a red bracket underneath. The labels are: "prefiks za riječi -p", "oznaka za početak graf. znaka za decresc.", "oznaka za završetak grafičkog znaka za decresc.", and "oznaka za početak graf. znaka za decresc.". The bottom row shows a single musical staff with a red bracket underneath, labeled "oznaka za završetak grafičkog znaka za decresc." and "prefiks za riječi + 'crescendo'".

На крају ћемо приказати запис истог одломка БМК (Примјер 58б):

Примјер 58б

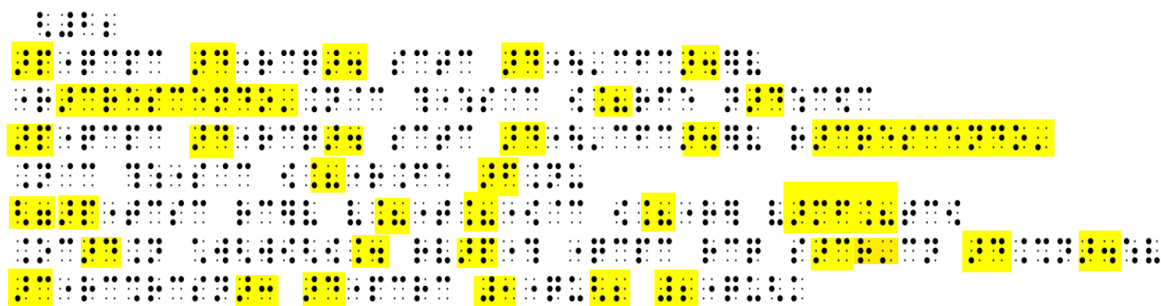
The image shows Braille notation for musical notation. It consists of two rows of Braille characters. The first row contains several groups of Braille characters, some of which are highlighted in yellow. The second row contains a single long group of Braille characters, also highlighted in yellow.

У послједњем примјеру (бр. 58б) другом бојом су означени дијелови текста који не представљају тонске висине и трајања, већ елементе за интерпретацију (динамика, агогика, фразирање).

Као што смо напоменули, употпуњавање записа примјера значајно успорава праћење, а самим тим и репродуковање, што је свакако видљиво и из претходних примјера. Овдје у правом смислу долазе до изражаја префикси и њихов значај у савладавању контекста Брајевог музичког кода. Тек комплетно исписан примјер (Примјер 59) даје нам потпуну слику и показује сву сложеност синтаксе БМК.

нијансирања, док је момент завршетка примјене ознаке повјерена ученику и његовом осјећају за крај фразе.

Примјер 59



И овдје су издвојена мјеста са интерпретативним елементима који су, распоређени у складу са синтаксичким правилима БМК.

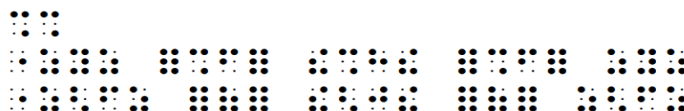
Увођење интерпретативних елемената у запис пажљиво је вјежбано употребом кратких примјера у којима се сваки елемент одвојено увјежбавао како куцањем тако и у смислу постављања на одговарајућа мјеста, уз поштовање синтаксичке логике БМК.

Систематичан и упоран рад на горе описани начин дјелимично је помогао и у савладавању примјера за ритмичко читање, о којима ће бити ријечи у поглављу о ритму.

5.1.7. Од скретница и модуса до алтерација

Алтерације су градиво које, према Наставном програму долази на ред у другом разреду средње музичке школе. Претходница раду на алтерацијама свакако је рад на хроматским низовима, те пролазницама и нарочито скретницама – горњим и доњим. Дакако, рад на поменутих елементима је бесмислен уколико нису јасно и сигурно постављени сви ступњевци у оквиру лествице дура и мола, а посебна пажња се у овом моменту била је посвећена тоничном квинтакорду, око чијих тонова „обигравају“ скретнични алтеровани тонови. Ово је видљиво у примјеру бр. 60

Примјер 60 *Релјефни табулатор (овдје у Де дуру)*



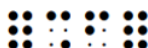
За темељне тонове одабрана су трајања цијелих нота, док су вјештачке вођице, у виду скретница представљене осминама. Мјеста гдје су полустепени природни, тј у складу са типом љествице представљени су са три знака, (нпр. де – цис – де), што се види на наредној слици (бр. 15.)



Слика 15

Мјеста гдје смо вјештачким путем изазивали вођични однос садрже и повисилицу, нпр. фис – еис – фис. На мјестима појаве скретничног алтерованог тона кориштено је трајање осмине да бисмо на неки начин указали на вјештачку вођицу, и јасно и изгледом издвојили ове тонове од тонова тоничног трозвука. (Слика 16)

На овај начин смо рељефни табулатор приближили изгледу табулатора који је писао на табли за видећу популацију.



Слика 16

У доњем реду примјера бр. 60. дате су горње скретнице, са истим начином исписивања. Сматрамо да је, у раду на рељефном табулатору изузетно важна вербализација, приликом које је неопходно бити довољно јасан у захтјеву према слијепом ученику, да би се постигла задовољавајућа брзина реакције.

У процесу „уласка“ и утврђивања тоналитета једна од фаза је опажање и интонирање појединачних тонова. За вријеме опажања тонова са клавира, пред слијепог ученика смо у раду на алтерацијама, поставили захтјев обавезног проналаска саслушаног тона на рељефном табулатору, инсистирајући посебно на алтерованим тоновима. Алтеровани тонови су увођени поступно, како смо већ навели, најприје као хроматске скретнице, инсистирајући на схватању скретнице као вјештачке вођице за дијатонски тон у који се она разрјешава.

Примјер са скретницама у Де дуру бр 37. из уџбеника *Солфеђо за други разред средње школе* Зориславе Васиљевић, (Примјер 61) је поред самих скретница садржавао и скокове у дијатонске тонове попут скока из доминантног тона у тоничну терцу, скок у шести ступањ на ниже и скок у тон доминанте позициониран испод тонике.

Vivo

Готово цијели примјер је заснован на хармонској формули Т -S (II) -D – Т те смо прије његове обраде „украсили“ скретницама све три акорда из каденце Де дура.

У запису ове варијанте каденце БМК сви знаци за хроматско помјерање тона имали су тачку из доњег дијела шестиотачке, док је мелодија у осминама на неки начин у засебном нивоу (горњи дио шестотачке). На овај начин лакше смо издиференцирали сваки алтеровани тон.

Примјер 62. *Варирана каденца Де дура:*

Ученику је посебно напоменуто да обрати пажњу гдје се у самом примјеру дешава реалтерација, те да та мјеста препозна према употреби одређених знакова (разрјешилица), те да на овим мјестима активније слуша и контролише своју интонацију. Такође, било потребно обратити пажњу на тонове а и де који су се јавили након горњих „меких“ скретница које уз тон имају снизилицу. Пажња на поменутих мјестима скренута

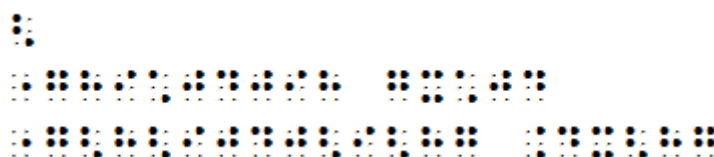
је због могућности нижег интонирања основног тона и тона доминанте последије сниженог тона. Такође скок у тоничну терцу након скретнице а-бе-а у првом такту ствара могућност интонирања молске медијанте, те смо и овдје заустављали ток и асоцирали се на транспонујући модел „фис је у средини“.

5.1.8. Модуси

У даљем току рада на алтерацијама, раније усвојеним принципима придружени су **пентахорди два модуса**. У питању су фригијски и лидијски модус чији карактеристични тонови у контексту кретања кроз дур - мол систем представљају снижен други, односно повишен четврти ступањ. Да бисмо што је могуће више приближили схватање звучности модуса ученику са ВХ руководили смо се упоређивањем одређеног модуса са дурским или молским љествицама дур – мол система. Овакав приступ олакшавао је даљи рад на примјерима са алтерацијама. Фригијски модус је упоређен са природним молем којем је уведен карактеристични „ниски“, снижени други ступањ, а лидијски са природним дуром којем смо додали карактеристични повишени или „високи“ четврти. Управо на ова два тона се инсистира у почетној фази рада на алтерованоим тоновима, а посебно у мелодијским кретањима који су садржавали скокове у њих саме. Учвршћивањем интонације ова два ступња обезбиједили смо даље учвршћивање тонова тоничне квинте који су носиоци и чувари интонације у дур-мол систему.

Пентахорди поменутих модуса транспоновани су према дурском или молском тоналитету који се обрађује. Примјену ових елемената у раду са слијепим учеником започели смо од обраде Еф дура и еф мола у другом разреду СМШ.

Примјер 63 *Пентахорди лидијског и фригијског модуса ин еф:*



Након овог, слиједи комбиновање лидијског и фригијског пентахорда (Васиљевић, 1996:17:

лидијски фригијски фригијски лидијски

5.1.9. Стабилне алтерације

Тек када су односи између алтерованог тона и његовог разрјешења били звучно усвојени и схваћени на прави начин приступили смо рјешавању проблематике **скока у алтеровани тон**. За ове потребе, аутори уџбеника понудили су неколико припремних вјежби (Примјер 64) које су према приједлогу аутора биле транспоноване и у неколико других тоналитета.

Примјер 64 *Солфеђо за други разред СМШ Зориславе Васиљевић Примјер за савладавање скокова у стабилно алтероване тонове (бр.25)*

Проблем скока у повишени четврти са учеником са ВХ ријешен је у неколико корака:

У првом пјевању ученик је нетачно итонирао тон фис, а затим смо приступили разрјешавању насталог проблема. Било нам је изузетно важно да се за све вријеме бављења одређеном мелодијском проблематиком ученик константно служи рељефним музичким писмом, да би сви звучни утисци и важне мелодијске формуле имале упориште и у тактилној слици и на тај начин олакшале превођење звука у рељефну нотну слику. Дакле, за фиксирање скока у повишени четврти ступањ осмишљен је специјални мотив (Примјер 65) који је према потреби транспонован у тоналитет који је био на реду за обраду.

Примјер 65

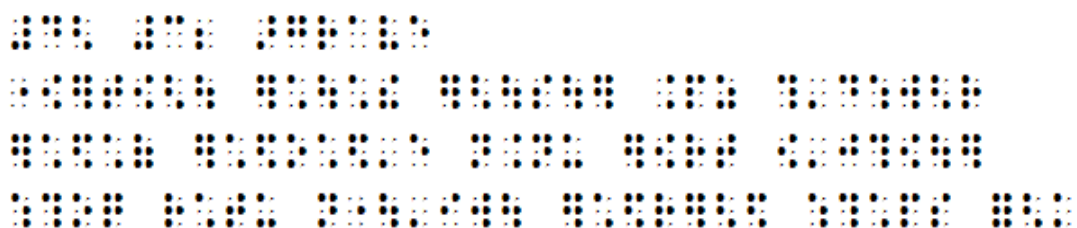


Октавни закови у другом четворотакту на мјесту скока у повишени четврти захтијевали су већи степен самоконтроле приликом извођења из рељефног текста.

Све горе наведене радње (укључујући и транспозицију) у ствари су припрема за обраду примјера 53 из уџбеника Солфеђо за други разред СМШ. (Примјер 66) Овим припремама свакако претходи интонирање штима и каденце еф мола.

Примјер 66 *Солфеђо за други разред СМШ Зориславе Васиљевић (бр. 53)*





На Брајевом писму ученик је припремио „радну верзију“ без означених лукова за фразирање јер је било потребно увести посебан знак тј лук који обухвата више од 4 тона у једну фразу. Употпуњавањем смо се бавили након мелодијске обраде.

Већ на самом почетку примјера примјењен је рад на упоређивању пентахорада фригијског и лидијског модуса чије су припреме приказане у протеклом тексту.

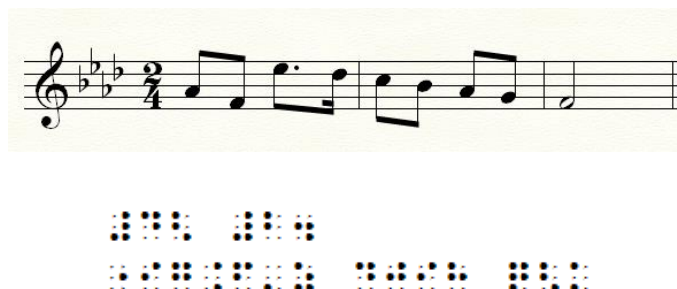
Детаљ који са намјером није припреман је скок из тонике у седми ступањ природног мола у петом такту. (Примјер 67)

Примјер 67



Након несигурно интонираног поменутог тона ученика смо подсјетили на пјесму са текстом „Ћук седи“ из градива ОМШ, у којој постоји скок у овај ступањ. Након асоцијације тон је био интониран сигурније. Да бисмо учврстили интонацију поменутог тона на табли смо за видећу популацију написали мотив у којем се појављује скок у седми природни, а слијепом ученику је мотив (Примјер 68) одсвиран на клавиру, након чега га је је он сам записао рељефним музичким писмом.

Примјер 68



Након тога цијела група је извела мотив посматрајући нотну слику.

Слиједеће мјесто које је захтијевало посебан третман била је појава фригијског квинтакорда на ниже, као и реалтерација другог ступња у слиједећем такту. (Примјер 69)

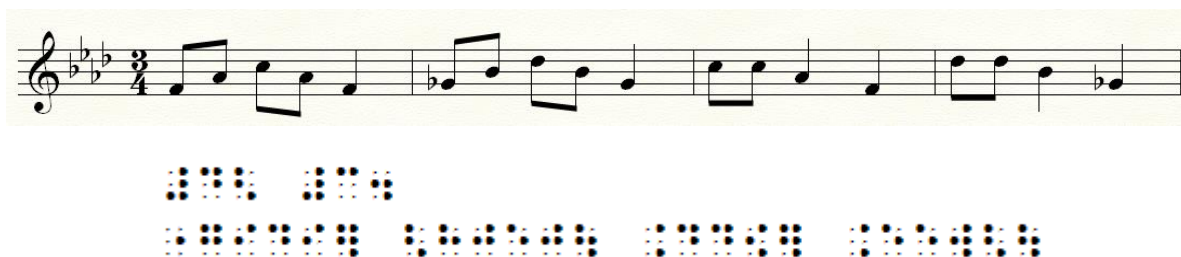
Примјер 69



The image shows a musical staff in treble clef with a key signature of three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and a common time signature. The melody consists of the following notes: G4 (quarter), A4 (quarter), B-flat4 (quarter), C5 (quarter), B-flat4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F4 (quarter), E-flat4 (quarter), D4 (quarter), C4 (half). Below the staff are two rows of Braille notation representing the notes and rests.

Први елемент (фригијски квинтакорд) уведен је помоћу кратке вокализе (Примјер 70) састављене од тоничног квинтакорда и фригијског квинтакорда, као у наредном примјеру.

Примјер 70



The image shows a musical staff in treble clef with a key signature of three flats and a 3/4 time signature. The melody consists of the following notes: G4 (quarter), A4 (quarter), B-flat4 (quarter), C5 (quarter), B-flat4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F4 (quarter), E-flat4 (quarter), D4 (quarter), C4 (half). Below the staff are two rows of Braille notation representing the notes and rests.

Први двотакт ове припреме био је исписан на табли, док је други записан по диктату наставника. Са слијепим учеником комплетна припрема била је урађена по диктату наставника, по двотактима. Други елемент (реалтерација) изведен је асоцијацијом на звучање дијатонског другог ступња.

У даљем току примјера издвојили смо још и разложени прекомјерни терцкартакорд. (Примјер 71)

Примјер 71



The image shows a musical staff in treble clef with a key signature of three flats and a 3/4 time signature. The melody consists of the following notes: G4 (quarter), A4 (quarter), B-flat4 (quarter), C5 (quarter), B-flat4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F4 (quarter), E-flat4 (quarter), D4 (quarter), C4 (half). Below the staff are two rows of Braille notation representing the notes and rests.

Ученику је скренута пажња на „високо“ интонирање повишеног четвртог ступња на врху овог акорда, и његову тежњу да се разријешу у тон доминанте, што се у наредном такту и дешава. Већих проблема у интонирању није било. У последиједњем такту горњег примјера појављује се скок из петог у други ступањ који је припремљен асоцијацијом на мотив:

Примјер 72

5.1.10. Рад на примјерима из *Осмогласника*

Примјери из *Осмогласника* Стевана Стојановића – Мокрањаца (1856 -1914) дати су у другом разреду средње музичке школе у оквиру рада на Еф дуру и еф молу. Аутори су одабрали неколико примјера првог и петог гласа. Примјерима смо приступили двојако, и то – према препоруци аутора комбиновањем Еф дура и еф мола. У изабраном примјеру (Примјер 73) тон ха тумачен је као скретница. Велика пажња посвећена је била помјерању тоничне терце (из молске у дурску, и затим поново у молску).

Ученику са ВХ скренута је пажња на важност пулсације у четвртинама јер се сада први пут срео са музичким текстом у којем садржај није груписан на уобичајен начин, и гдје тактице заправо одвајају музичке смилсене цјелине – фразе.

Примјер 73 Солфеђо за други разред СМШ Зориславе Васиљевић (бр. 48)

„Осмогласник“, запис Ст. Мокрањац,
први глас (група сличних напева)

Други начин био је на неки начин занимљивији, како групи видећих ученика тако и ученику са ВХ. Тонално „тежиште“ било је помјерено са тона еф на тон ге (којим се мелодија и завршава).²⁸ Овим поступком појавила се могућност тумачења мелодије на један сасвим другачији начин. Тон ас постао је фригијски елемент, док је тон ха било могуће протумачити као мутациони елемент. Рад на тоничном пентахорду фригијског модуса у комбинацији са пентахордом еолског (природног мола) био је примјењен без већих проблема. Тон це постао је четврти ступањ те смо, због тога овај ступањ утврдили мотивима које видимо у наредном, 74 примјеру:

Примјер 74

Не мање „необичан“ био је тон седмог ступња који се јавља два пута у току примјера. Интонацију овог ступња ријешили смо приликом рада на тоничном пентахорду фригијског модуса скретањем у тон еф који, захваљујући појави тона ас није представљао значајнији проблем за интонирање. Слијепи ученик је у моменту рада на примјерима из осмогласника имао занимљив коментар који је аутор овог рада забиљежио у виду опаске.

„Професоре, а шта би Мокрањцу да једну овако мистичну музику пребацује у дур- мол систем? Ово је много лакше схватљиво ако нам је главни тон ге, а некако ми се чини и да је природније“.

5.1.11. Рад на умањеној терци

Даљи рад на алтерацијама подразумијевао је посвећивање пажње **умањеној терци**. Рад на савладавању интонативне проблематике овог мелодијског кретања

²⁸ О оваквом начину тумачења мелодијских кретања говори и проф. др Саша Павловић у свом раду (Павловић, Мокрањчев Осмогласник у настави солфеђа Зориславе М. Васиљевић, 2020)

започели смо пјевањем сегмената из руковети „Пјесме са Змијања“ Владе Милошевића, (Примјер 75) која обилује оваквим мелодијским кретањем.²⁹

Примјер 75

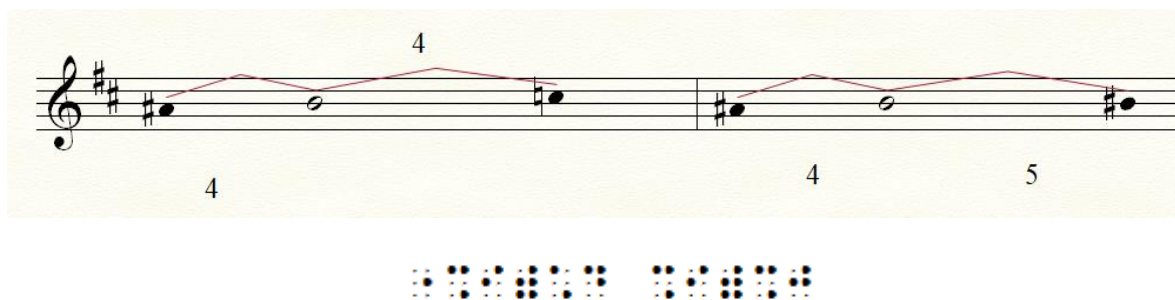


Потребно је било јасно направити разлику између велике секунде и умањене терце. У томе нам је свакако помогла раније поменута питагорејска подјела дијатонског цијелог степена (велике секунде) на 9 кома. Било је потребно прецизније направити разлику између саставних дијелова овог цијелог степена (дијатонски + хроматски) и умањене терце (дијатонски+ дијатонски) Овдје велику улогу игра способност наставника да својим гласом прецизно изведе ове размаке, и то без употребе инструмента, имајући у виду да се ради о природном (нетемперованом) начину штимовања гласа као музичког инструмента.

Постизање прецизности код интонирања двије врсте полустепена играло је велику улогу и у раду на интонирању умањене терце. Различит број кома које су биле садржане у два типа полустепена значајно је помогао у схватању овог хроматског интервала. У савладавању интонације било је важно схватити да се оба тона умањене терце разрјешавају у унисон. Ако се има у виду да ови полустепени имају 4 питагорејске коме онда се долази до закључка да умањена терца заправо има једну кому мање (8 кома) од велике секунде, односно дијатонског цијелог степена. Дакле, дошли смо заједнички до закључка да је умањена терца звучно мањи, интервал од велике секунде. У раду са учеником са ВХ било је веома важно да за вријеме рада на овом хроматском интервалу обавезно постоји рељефни музички запис (Примјер 76), који је олакшао упоређивање и схватање разлика између велике секунде и умањене терце. Да бисмо указали на значај разрјешавајућег тона, у запису на Брајевом писму тонови умањене терце записани су осминама, а средњи (разрјешавајући) у трајању цијеле ноте:

²⁹ Аутор рада је, заједно са још двоје колега учествовао у изради рада у којој је била обрађена између осталог и проблематика умањене терце, кроз поменуту руковет. (Павловић, Радоја, & Башић, Пјесме са Змијања Владе Милошевића као примери са елементима музичког фолклора у настави солфеџа., 2011)

Примјер 76



Дијелење ученика у двије групе, и затим интонирање најприје разрјешавајућег тона, а затим унакрсног извођења тонова умањене терце додатно је учврстило поимање звучности овог интервала.

Табулатор је такође био једно од средстава увјежбавања умањених терци око тонова тоничног квинтакорда. На почетку рада на алтерацијама користили смо такав табулатор, али у том тренутку се нисмо бавили проблематиком умањених терци, него увођењем скретничних вјештачких вођица око тонова тоничног трозвука.

Ранији рад на скретницама уз обавезну нотну/рељефну слику свакако је олакшао и сам рад на умањеним терцама. Интонирање најприје разрјешавајућег тона и вођичних тонова око њега, (Слика 17) а затим и изостављање тј уклањање из нотне слике разрјешавајућег тона (Слика 17а) уз напомену ученику да покуша да запамти звук изостављеног тона. За те потребе ученик је пуном шестотачком „елиминисао“ разрјешавајући тон (на часу) а као домаћи задатак је сам исписао умањене терце (Слика 17б)

на часу:



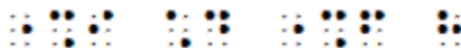
Слика 17

елиминација разрјешавајућег тона дуплом пуном шестотачком:



Слика 17а

код куће: (умањене терце)



Слика 176

У току рада на умањеним терцама сам ученик је примјетио да се ови покрети лакше интонирају у кретању на ниже, што је свакако указало на изузетно висок степен концентрације и самоконтроле приликом слушања сопственог извођења.

Као обавезну вјежбу практиковали смо и унакрсно интонирање тонова умањене терце уз извођење њеног разрјешавајућег тона на клавиру, гдје су се глас и клавири «сусретали» на њему. Рад на техничким вјежбама са умањеним терцама до сада је био искључиво мелодијске природе. Да би се овом интервалу надоградила и компонента хармоније било је потребно са учеником (као и са цијелом групом) указати на могућност појаве тонова који чине умањену терцу и у одређеним хармонским склоповима. Овдје се првенствено мисли на два алтерована акорда и то доминантину доминанту и наpolitански секстакард и фригијски квинтакорд.

У уџбенику Солфеђо за трећи разред СМШ ауторке Зориславе Васиљевић, рад на овим акордима приказан је у уводном дијелу поглавља о алтерацијама (Примјер 77), уз напомену аутора да хроматски интервал умањене терце изазива појаву алтерованих акорада хроматског типа, о којима ће бити говора у завршној години.

Доносимо овдје јасне упуте и објашњења аутора уџбеника када је у питању рад на алтерованим акордима. (Васиљевић, Дробни и Каран 2007:25, 26).

Примјер 77 Солфеђо за трећи разред СМШ Зориславе Васиљевић (28 -31)

Алтеровани акорди дијатонског типа

Када се алтерацијом једног тона у мелодији захвати неки од тонова разложеног акорда, какав се и иначе може јавити у дијатонским лествицама, тада говоримо о алтерованим акордима дијатонског типа. На пример, алтерованем четвртог ступња навише у дуру јавља се на другом, уместо молског,

25

дурски трозвук. Од акорда дијатонског типа са применом алтерација најједноставнији и уједно најчешћи у музичкој литератури и пракси јесу доминантина доминанта (DD), фригијски квинтакорд (F) и наpolitански секстакард (N6).

Техничке вежбе и приказ акорада

28. 

Домаћи задатак:

Транспоновати пример бр. 39 у **B-dur** и **D-dur**. Покушати ритмички и мелодијски варирати мелодију.

Фригијски квинтакорд – алтерован II наниже у молу и молдуру.

Певати најпре у молу, а затим у молдуру.

Пример бр. 40 карактерише повезивање фригијског квинтакорда са тоником, што се код овог акорда сматра могућим.

29. 

Короне показују места на којима посебно треба мислити на чисту интонацију.

Разређење фригијског квинтакорда у доминанту одлика је његовог секстакорда (наполитански секстакорд). Међутим, може се јавити и код квинтакорда, при чему често долази до директне (или индиректне) реалтерације.

30. 

Усменом транспозицијом, певајте оба примера у **c-molu**, **h-molu** и **a-molu**.

Наполитански секстакорд – разрешава се у доминанту. При томе се јавља, или реалтерација II сниженог, или скок наниже у вођицу лествице.

31. 

Техничке вјежбе које се налазе у горњим примјерима транспоноване су у тоналитете према препоруци аутора, и кориштене према потреби приликом рада на алтерацијама. Уз њих, у раду са учеником са ВХ кориштене су и хармонске везе са употребом алтерованих акорада. Понекад су серије хармонских веза биле дате у виду писменог диктата, без интонирања, те смо у тим случајевима почели са употребом интервалских знакова за исписивање акорада. Раније је напоменуто да смо у почетној фази рада на хармонским везама намјерно изостављали употребу ових знакова из разлога што нам је било у циљу да ученик са ВХ постане свјестан звучања свих тонова у акорду, а интервалски знакови не звуче, него захтијевају прије свега теоретско познавање интервала. Како нам је звук примарна категорија на настави, интервалске знакове смо на солфеђу увели тек када смо били сигурни да ученик има звучну асоцијацију на одређени интервалски склоп.

5.1.12. Рад на хроматским модулацијама

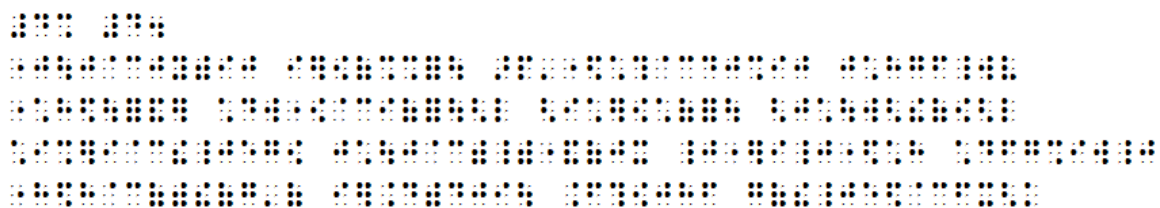
Област **хроматских модулација** обрађивана је у завршној години средње школе. Примјери који су били одабрани за обраду са учеником са ВХ углавном су били засновани на хроматској модулацији преко напсолитанског секстакогда или промјене склопа акорда. Како се рад на овој врсти модулација подударао са градивом на наставном предмету Хармонија, водили смо рачуна да код ученика не изазовемо конфузију, па смо се, поред мелодијске компоненте обавезно ослањали и на хармонску. На тај начин смо помогли да и хармонизације мелодија са хроматским модулацијама буду лакше схватљиве, јер се веома често дешавало да звук потпуно одсуствује приликом израде задатака на часовима Хармоније.

Незаобилазна „припрема“ за извођење било којег примјера са хроматским модулацијама (и не само њих) представљало је тзв. аналитичко ритмичко читање нотног текста, у којем су сагледаване тоналне промјене, уз покушај замишљања њихове звучне реализације. То није увијек полазило за руком, али смо током рада на мелодијским етидама са учеником са ВХ ипак постигли одређени успјех када је у питању аналитичко „посматрање“ рељефног нотног текста.

Као примјер рада на хроматским модулацијама приказаћемо обраду мелодијске проблематике примјера бр. 40. (Примјер 78) из уџбеника *Солфеђо за четврти разред СМШ* Зориславе Васиљевић³⁰.

Примјер 78 *Солфеђо за четврти разред СМШ* (бр. 40)

³⁰ Наставник је припремио (откуцао) примјер на рељефном музичком писму за слијепог ученика, да би се имало више времена за саму обраду на часу заједно са цијелом групом.



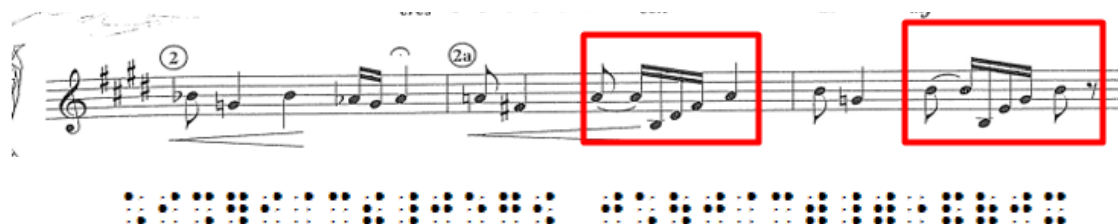
За ученика са визуелним хендикепом од велике важности је била организација свих припремних елемената за обраду појединих сегмената примјера. У том смислу сама организација примјера по двотактним цјелинама много је олакшала сналажење.

Како је раније наведено, наставник је обезбиједио рељефни запис у цјелини, који ће имати своју сврху на почетку, приликом упознавања са ритмичком проблематиком и уопштеним сагледавањем мелодијске проблематике, те континуираним извођењем примјера након детаљне обраде.

За потребе детаљније обраде наставник је такође припремио двотактне цјелине на рељефном писму, оставивши слободан простор на листу ученику да може сам да дописује све садржаје који су кориштени за рјешавање мелодијске проблематике. Од велике је важности адекватна припрема наставника и јасно прецизиране припреме за одређени мелодијски проблем, како би се и на самом „радном листу“ обезвиједила прегледност свих елемената, и самим тим олакшао самосталан рад ученика код куће приликом увјежбавања елемената који су постављени на часу.

Сам примјер обилује тоналним промјенама, а уз то има врло интересантну ритмичку окосницу, што је било посебно важно за ученика са ВХ. Одређени сегменти примјера морали су бити издвојени и посебно протумачени ученику прије саме обраде. (Примјер 79) Ово издвајање условљено је углавном ритмичком компонентом примјера, али и мелодијска кретања су изазивала „ширење“ области перцепције. У том смислу нарочито је био интересантан слиједећи сегмент:

Примјер 79



Наиме, према правилима записа шеснаестинског покрета на Брајевом писму, уколико се у запису појављују 4 и више узастопних шеснаестина, само прва од њих носи трајање шеснаестине док су остале (у нашем случају преостале три шеснаестине) написане у трајању осмина. Ако се догоди да се последије такве групе шеснаестина у запису појављује осмина, онда цијела група мора бити записана у реалним шеснаестинама.

Ограниченост броја комбинација унутар шестотачке довела је до тога да у Брајевом музичком коду шеснаестине изгледају идентично као цијеле ноте (садрже трећу и шесту тачку) што је додатно успорило процес како перцепције тако и рецепције ове ритмичке групе а самим тим и репродукција оваквих одсјека је немогућа без претходне анализе ритмичких кретања. Када се овом правилу записивања прикључи још и мелодијска компонента и октавни знаци и правила њиховог биљежења долазимо у ситуацију да брзо долази до замора материјала и успоравања репродукције. Због тога смо увијек имали разумијевања за спорије извођење ученику са ВХ у односу на видећу популацију. Ово толерисање се односило на моменат обраде на самом часу. Да би се обезбиједио какав такав континуитет у праћењу рељефног нотног текста било је потребно сагледати комплетну ритмичку структуру и по сегментима извести за слијепог ученика ритмички сложенија мјеста. Један од начина припреме био је свођење ритмичке окоснице на један солмизациони слог (у нашем случају Ми) и савладавање куцањем уз бројање. У наредном примјеру (Примјер 80) у заградама су означена на овај начин третирана мјеста, а она су на рељефном писму дата у виду три ритмичка мотива на тону е (Слика 18.)

Примјер 80

Moderato assai

40

1

mp

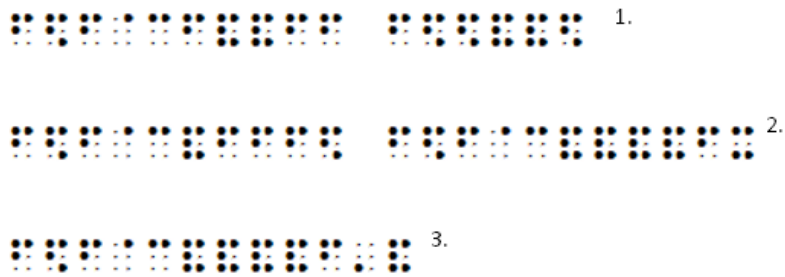
p

2

3

3. М. В.

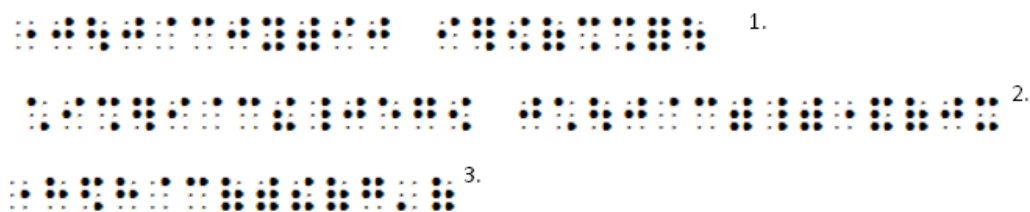
cres - - - - - cen - - - - - do *mf*



Слика 18

У првом мотиву обратили смо пажњу на лигатуру, у другом и трећем је пажња усмјерена на уочавање разлике у записивању групе шеснаестина у односу на нотну вриједност која слиједи послије њих.

У наредној фази ритмичкој окосници су додати тонови, (Слика 18а) и рељефна слика је добила слиједећи облик:



Слика 18а

У даљем току приказаћемо детаљније и по сегментима (двотактима) методске поступке које смо користили у обради примјера 40

Први двотакт

У смислу обраде мелодијске проблематике „улазак“ у тоналитет остварен је уобичајеним путем преко интонирања штима и каденце основног тоналитета примјера. Пред ученике је постављен захтјев да сами осмисле варијанту каденце гдје је сваки од акорада био интониран од квинте ка основном тону на ниже. Најуспјелију верзију писали смо на табли, а ученик са ВХ је записао самостално у виду диктата. на Перкинс – Брајевој машини (Примјер 81)

Примјер 81

T S D7 T T S D7 T

Braille notation for chords:

У штиму смо приликом интонирања доминантног акорда захтијевали од ученика да интонира доминантни септакорд, а након каденце акорд смо издвојили на табли за видећу популацију у виду табулатора (Примјер 82), у комбинацији са тоновима тоничног трозвука и са захватањем шестог ступња), док је ученик са ВХ самостално исписао себи овај акорд разложено.

Примјер 82

Braille notation for fingerings:

Још за вријеме првог упознавања са текстом примјера, лако се уочавају двотактне цјелине, које ће у даљој обради играти велику улогу, приликом рјешавања мелодијске проблематике.

Аналитичким ритмичким читањем ученик је уочио честу појаву синкопираног ритма и секвентно понављање мотивског материјала, па смо на тој основи формирали кратку вокализу (Примјер 83), која је потом изведена уз хармонску пратњу наставника.

Примјер 83



Ученик са ВХ је добио исписан модел секвенце (Примјер 84), па је самостално довршио исписивање на машини на часу.

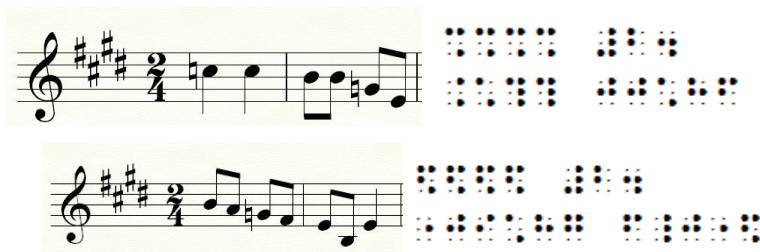
Примјер 84



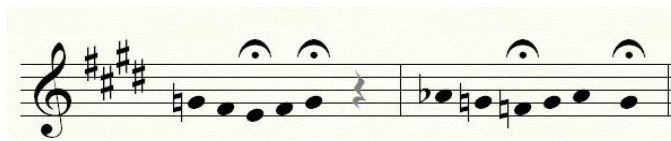
Раније описани поступци обезбиједили су неометано извођење првог двотакта.

У другом двотакту долази до промјене динамике и до одређених тоналних промјена. Музички ток прелази у истоимени мол (мутација Е – е). Да би смо обезбиједили континуитет у извођењу са групом смо интонирали каденцу у истоименом е молу на почетку овог двотакта. Ученик са ВХ самостално је „мутирао“ каденцу и обавезно ју је исписао на машини за рељефни запис. На почетку овог двотакта први пут се мелодијска линија креће до основног тона – тонике, и то је било идеално мјесто за скретање пажње на мутационе промјене у току двотакта и за непромјенљивост тоналног центра. Тон аис схваћен је као скретнични тон ка доминанти, а интонирање тона а на почетку другог такта овог двотакта обезбиједио је рад на варијанти каденце са доминантним септакордом и рад на табулатору. Интонирање тона це а потом и тона ге у другом такту овог двотакта било је обезбијеђено правовременом асоцијацијом на звук мотива за утврђивање звучности шестог ступња, а затим и интонирањем тоничног пентахорда е мола. (Примјер 85)

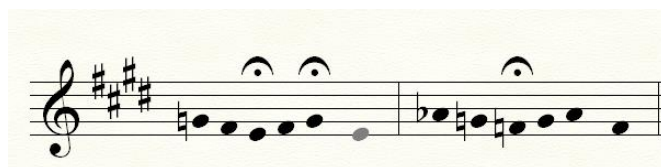
Примјер 85



Примјер 87



и



Ученик са ВХ је самостално ове припреме куцао на машини на за то предвиђен празан простор на папиру. Оваквим упоређивањем постигли смо врло лак прелазак у еф мол, а даље кретање мелодије ка тону бе ријешили смо асоцијацијом на звук септимае доминантног септакорда еф мола јер се и у претходном двотакту јасно чује присуство ове хармоније. Слиједећу припрему бр.2 (Примјер 88), такође изводимо у једнаком трајању

Примјер 88



Сам почетак петог двотакта и мотивски и мелодијски подсећа на почетак хроматски помјераног мотива, те је овдје било могуће још једном помјерити исти, са том разликом што је послједњи ла у синкопи презначен у септиму доминантног септакорда е мола.

Мелодијска кретања по тоновима доминантног септакорда и тоничног акорда (е мол) у првом извођењу су били испјевани у једнаким трајањима јер је било потребно провјерити сигурност интонирања септимних и октавних скокова. Као додатна помоћ кориштено је интонирање доминантног септакорда на ниже и затим и тоничног квинтакорда е мола на ниже од квинте до основног тона. Све ове елементе слијепи ученик је самостално биљежио на Перкинсовој машини.

Наредни, шести двотакт захтијевао је провјеру сигурности интонирања тона фис, јер је мелодија у ствари заснована на непотпуном (без терце) доминантном септакорду, па се на том мјесту често интонира тон дис умјесто фис. Штампарска грешка на крају

овог такта (тон а је замијењен тоном ге) и у запису на Брајевом писму није постојала, али је било потребно упозорити на то мјесто видећу популацију групе. На почетку другог такта шестог двотакта појављује се поново скок у шести ступањ на ниже који је припремљен на идентичан начин као приликом појаве овог тона у првом дијелу етиде (видјети на стр. 109)

Прекомјерни терцквартакорд који се појављује на овом мјесту, издвојен је, и протумачен као карактеристичан алтерован акорд (Примјер 89) а за чије смо интонирање искористили рад на цјелостепеном низу.

Примјер 89



Након пјевања серије цијелих степена техником тенуто стакато са понављањима сваког тона и са паузама између тонова, прешли смо на интонирање тонова „преко реда“ (само бијеле нотме главе). Ученик са ВХ је самостално исписао овај низ комбинујући трајања цијеле ноте и осмине. У даљем току овај акорд јасно је и хармонски позициониран (као доминантина доминанта хроматског типа) и теоретски објашњен.

У даљем току примјера важно је било, након дужег „боравка“ у е молу музички ток поново мутирати у полазни Е дур, те је у том смислу било важно провјерити прецизност интонирања тоничне терце Е дура. Већина групе је на овом мјесту интонирала тон ге јер ауторка није поставила условни знак повисилице да би нам дала до знања да поново „важи“ гис из сталног предзнака Е дура.

Након погрешно интонираног тона, извођење је заустављено и групу смо асоцирали на „боју“ Е дура са почетка примјера, и тиме провјерили степен запамћености тј. музичку меморију. Овим поступком је проблем отклоњен. У даљем току су ученици правовремено упозорени на скок у шести ступањ.

Послиједњи двотакт је започео силазним квинтакордом субдоминанте који смо имали и у каденци у таквом виду, те смо асоцијацијом на каденцу отклонили потенцијално погрешно интонирање.

Радам на обради овог примјера ученик са ВХ је показао завидан ниво сналажења у рјешавању мелодијских проблема, као и одличан ниво самосталног формирања „радног листа“ са свим елементима важним за рјешавање тежих мјеста. На овај начин приказани су најважнији моменти из наставе мелодике, као и методске поступке који су коришћени, да би се слијепом ученику омогућило што је могуће лакше сналажење и схватање рељефног музичког писма и музичке логике. Овдје смо, дакако приказали само обраде примјера који су одиграли велику улогу у разумијевању и схватању музичког тока, и након чије обраде се код ученика примјећивао растерећенији и лакши приступ етидама са сличном проблематиком (у овом случају хроматских модулација).

5.2. Настава ритма са слијепим учеником

У поглављу о репетиторијуму основношколског градива дотакли смо се проблематике наставе ритма у оквиру наставе солфеђа. Навели смо опште принципе усмјерености наставе и приказали могућности рада са слијепим учеником на неким од дисциплина овог сегмента наставе солфеђа. У наредном поглављу бавићемо се конкретном проблематиком у савладавању наставних садржаја који су предвиђени за обраду у средњој школи.

И овдје још једном напомињемо важност категорије звука, и живог ритма као полазишта за успјешно схватање свих елемената рада.

Четвородијелну подјелу једнице бројања, као и ритмичке фигуре и формације које је садрже са слијепим учеником савладала смо у складу са смјером наставе који заступамо, а исто тако водећи рачуна о двосмјерности наставе о којем смо писали у поглављу о репетиторијуму основношколског градива.

Ритмичке фигуре (пунктиране и обрнуто пунктиране фигуре на јединици бројања и на двије јединице) биле су постављене уз помоћ мелодијских клишеа још у току репетиторијума градива ОМШ.

Даљи рад је подразумијевао вјежбе према систему Дандело и то на утврђеним позицијама и у складу са тоналитетом који је обрађиван на мелодици.

5.2.1. Систем Дандело

У уџбенику за први разред СМШ су први примјери према Данделоовом принципу на позицијама Еф дура за четвородијелну подјелу у комбинацији са пунктираним и

обрнуто пунктираним фигурама на једници бројања. Ритмови са тродијелним јединицама представљени су на слоговима де мола чиме се хтјело указати на мекоћу кретања у овим ритмовима. У моменту када је на мелодици обрађиван Де дур (мутацијом де мола) са учеником са ВХ смо сводили примјере према систему Дандело на дурски трихорд од ре (ре ми фа ми) (Примјер 90.)³¹ да бисмо на неки начин радили на развоју гласовне артикулације.

Примјер 90 Солфеђо са теоријом музике за први разред СМШ (бр. 36 – оригинал ин Це)

Запис рељефним Брајевим писмом свакако има своје законитости које значајно усложњавају процес перцепције, рецепције и репродукције нотног текста. Ако упоредимо први такт записа конвенционалним нотним писмом са записом рељефним писмом уочићемо да код записа рељефним писмом не постоји могућност записивања двије групе шеснаестина, него се цијели такт исписује практично без груписања, тј као једна цјелина. То се види у примјеру (91)

Примјер 91 (запис конвенционалним нотним писмом (гдје се јасно уочавају двије групе од по 4 шеснаестине)

запис Брајевим рељефним музичким писмом у којем не постоји груписање.

³¹ у оригиналу примјер је на слоговима Це дура

дословно пренесен изглед записа БМК

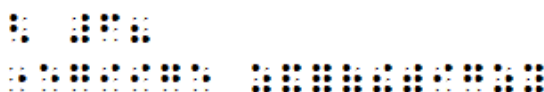


Други елемент који је успоравао репродукцију јесте дуализам знакова за шеснаестине и цијеле ноте, те посебно правило у запису шеснаестинског низа о којем смо говорили приликом приказа рада на обради примјера бр. 40. из области хроматских модулација. Из горе наведених разлога било је потребно до првог сусрета са рељефним записом са учеником савладати све начине записивања шеснаестинског покрета, захтијевајући брзо оперисање по тастерима Перкинс Брај машине за перфорирање папира и стварање рељефног тачкастог записа музичког текста. За олакшавајућу околност имали смо сужен амбитус мелодијског кретања на дурски или молски трихорд.

Након постигнуте задовољавајуће брзине у записивању свих комбинација шеснаестинског покрета коју смо постигли дјелимично и раду на специјално осмишљеним техничким вјежбама, на посебним часовима, приступили смо и раду на ритмичким диктатима према принципу Дандело. Самом раду на диктату претходило је препознавање мотива са одређеном ритмичком проблематиком. Мотиви су били припремљени од стране наставника и организовани у једну колону, ради лакшег праћења приликом препознавања. У процесу диктирања по двотактима ученику је скренута пажња да у себи изговара слоге четвородијелне подјеле (ре-ми-фа-ми у вријеме обраде Де дура и де мола), да би себи обезбиједио пулсацију шеснаестинског покрета прије почетка диктирања.

Примјере по принципу Дандело (Примјер 92) користили смо и за увођење појединих важних правила рељефног писма која су се тичала груписања краћих нотних вриједности.

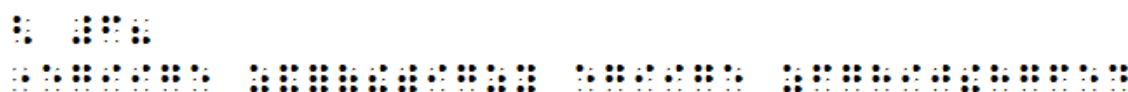
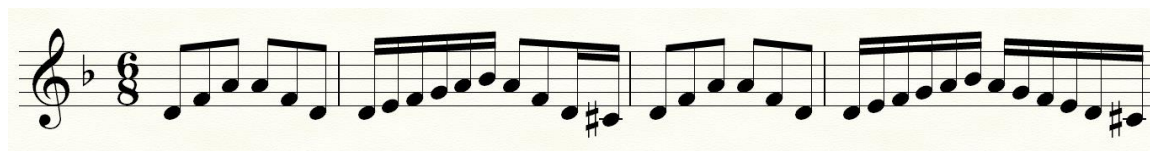
Примјер 92 Солфеђо са теоријом музике за први разред СМШ (39 – дио)



У другом такту претходног примјера јавља се проста диоба тродјела на првој јединици бројања, док друга јединица почиње осмином. У том случају, правило записа БМК налаже исписивање свих шеснаестина на првој доби у одговарајућим нотним вриједностима (шеснаестинама) које садрже тачке 3 и 6.

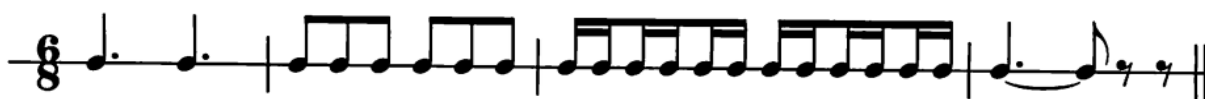
Ако се у тексту проста диоба тродјела појављује и на другој јединици бројања (као у примјеру 93), могуће је упрошћено записивање.

Примјер 93

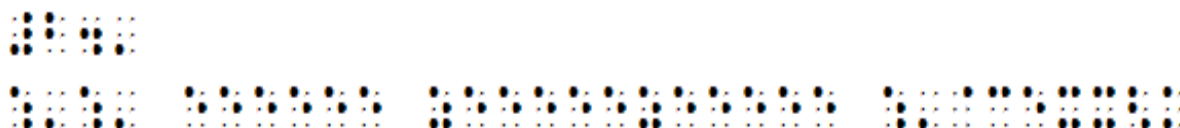


Поред примјера из уџбеника које смо користили за рад на часу и заједно са групом, ученику са ВХ било је потребно да правила записивања одређених ритмичких формација увјежбава уз помоћ раније поменутих посебно осмишљених техничких вјежби. Уз помоћ наставника ученик је на завршетку часа записивао на Перкинсовој машини одређену ритмичку шару на једном тону (Примјер 94), аналогно вјежбањима на једној линији за видеће ученике, а затим је код куће претварао овај запис у вјежбе према систему Дандело на утврђеним позицијама, које су биле репродуковане на наредном часу.

Примјер 94



32



³² Преузето из књиге „Music for sight singing” Роберта Отмана



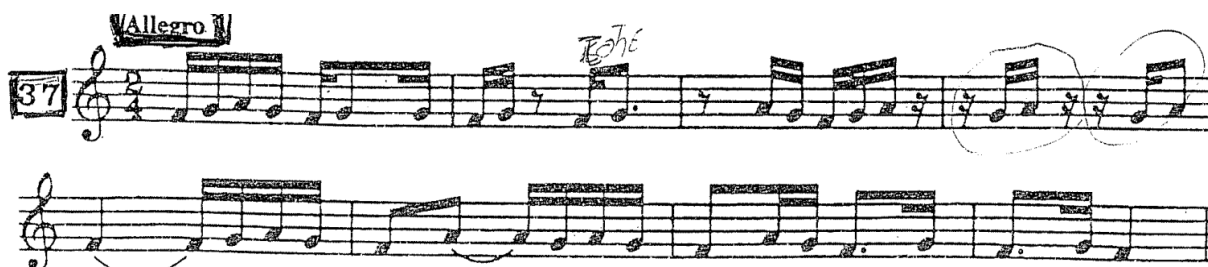
Употреба пауза и појава пунктираних фигура подразумејева кориштење доњег дијела шестотачке, те је ове знакове увијек лако „уочити“. За разлику од конвенционалног нотног записа, гдје је одређене ритмичке фигуре и ритмичке формације лако уочити визуелно, у тактилној перцепцији и рецепцији велику улогу играју поједини елементи, попут тачке или паузе.

У видећем музичком писму свака пунктирана фигура лако се препознаје и због начина повезивања трајања унутар сваке фигуре уз помоћ ребара која обједињују трајања у одређену ритмичку фигуру. У запису рељефним писмом сваки од саставних дијелова одређене ритмичке фигуре записан је раздвојено јер Брајево музичко писмо не користи ребра за повезивање трајања у групе или ритмичке фигуре. Ову чињеницу важно је имати на уму када су у питању захтјеви који се постављају у погледу брзине перцепције, рецепције и репродукције непознатог музичког текста.

Примјер 37. из уџбеника за први разред средње школе (Примјер 95.), садржавао је одређене ритмичке фигуре на јединици бројања (пунктиране и обрнуто пунктиране) што је подразумевјевало подсјећање ученика са ВХ на мелодијске клишее за њихову поставку.

Примјер 95. *Солфеђо са теоријом музике за први разред СМШ (бр. 37)*

З.М.В.



У раду за учеником са ВХ чешће смо се асоцирали клише „Чујеш секо“ за обрнуто пунктирану фигуру јер је њезин рељефни запис једноставнији (не садржи октавни знак, који би „Мађарица“ обавезно садржавала и то баш приликом прве појаве поменуте фигуре³³:

Примјер 96 Преузето из уџбеника *Solfedō – Ritam za I i II razred OMŠ*

54 $\text{♩} = 72$

Ču-ješ, ču-ješ, ču-ješ, se-ko, na-me - sti se le - po,
 ču-ješ. ču-ješ, ču-ješ, se-ko, na-me - sti se le - po.

Примјер 97. Преузето из уџбеника *Solfedō – Ritam za I i II razred OMŠ*

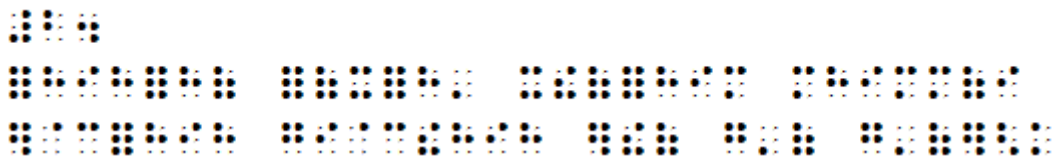
53 $\text{♩} = 80$ Madarska pesma*

Se-de - la sam za ma-ši-nom ši - la sam,

³³ Преузето из уџбеника „Солфеђо – ритам“ за први и други разред ОМШ Зориславе Васиљевић

На рељефном писму примјер 37 изгледа овако:

Примјер 98



Утврђене позиције умногоме су олакшавале сагледавање и груписање, па смо у том смислу са учеником са ВХ приликом првог прегледања уочавали почетке јединица унутар сваког такта због тога што је почетак јединице увијек на истом солмизационом слогу. (у овом случају Фа). Имајући у виду ову чињеницу ученику је било једноставно да уочи на којим мјестима се појављују паузе на почетку једнице.

Како је тактирање било један од обавезних захтијева приликом извођења примјера у почетку смо користили ноге, док су обе руке биле заузете читањем. У наредној фази, да бисмо проширили тактилну осјетљивост и на друге прсте десне руке, улогу читача преузимао је средњи прст, а провјера је била додијељена кажипрсту. Овакав начин је кориштен у фазама утврђивања пређеног градива. У вријеме утврђивања одређених примјера, повремено смо од ученика захтијевали да покуша да укључи лијеву руку у процес репродукције и да тактира, водећи при том рачуна да покрете сведе на што је могуће мањи простор и да амплитуда покрета буде сведена на минимум. Ово је у току средње школе успијевало углавном у примјерима који су били мање опсежни и у двочетвртинској мјери.

5.2.2. Парлато

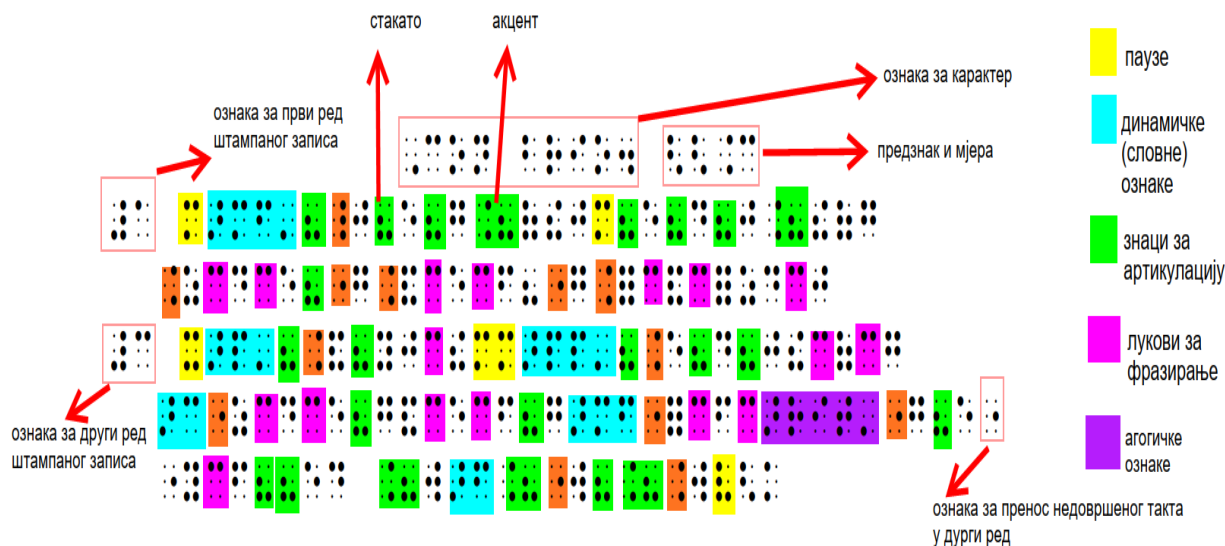
Примјери за парлато, за разлику од „Дандело“ примјера постављали су пред ученика сложеније захтјеве. Као што нам је познато, примјери за парлато (Примјер 99) садрже у себи, поред тонских висина и ритма, и мноштво ознака које употпуњују и често одређују интерпретацију. Ту спадају ознаке за карактер, артикулацију, фразирање, динамику, агогику.... Наравно, у примјерима су много чешће присутни и октавни знакови, у односу на мелодијске етиде. Припрема за извођење једног комплетираног примјера за парлато подразумијевала је неколико припремних етапа.

Примјер 99 Примјер за ритмичко читање - парлато

The musical score consists of two staves in 3/4 time, marked 'Con brio'. The first staff begins with a *mf* dynamic and contains a series of eighth and sixteenth notes with accents. The second staff starts with a *p* dynamic, followed by a *pp* section, then a *mf* section with a 'rit.' (ritardando) instruction, and ends with a *f* dynamic. The piece concludes with a double bar line.

The Braille notation is a six-line representation of the musical score. It uses Braille characters to denote notes, rests, and dynamic markings such as *mf*, *p*, *pp*, *mf*, and *f*. The notation is organized into measures corresponding to the musical staff above.

1. Свођење на један солмизациони слог (тонику) комплетног примјера да би се омогућила што лакше извођење ритмичке окоснице – ногом, имајући у виду да су руке заузете читањем. Док група изводи примјер мануелном репродукцијом, Ученик са ВХ је ритмичку шару изводио куцањем ногом о под. Темпо је, дакако био нешто спорији, нарочито у почетној фази обраде
2. Исписивање примјера у једнаким трајањима (у осминама и четвртинама) и вјежбање равномјерног читања ради стицања вјештине јасног изговора тј вјежбе изговора солмизационих слогова.
3. Исписивање примјера према систему Дандело, на утврђеним позицијама али на два трихорда (од си и од фа) сваки нови такт промјена слогова.
4. Савладавање редослиједа увођења знакова у рељефни запис а према правилима записивања на Брајевом музичком писму (као на слици бр. 19)



Слика 19

Јасно је видљиво која количина информација морала бити посложена и јасно организована да бисмо у коначници имали репродукцију са свим ознакама које прате текст. Редослијед увођења знакова био је од пресудног значаја за саму репродукцију јер је ученик савладавањем поретка уписивања знакова који претходе ноти/тону, те знакова који слиједе иза ноте/тона стицао вјештину препознавања елемената нотног записа. Углавном, све артикулационе и динамичке ознаке као и октавни знаци претходе ноти/тону, а артикулациона ознака претходи октавном знаку. Знаци који сигнализирају почетке лукова за фразирање појављују се прије нота, али и послеје уколико је више нота обједињено једним луком ради формирања фразе. Након записа ноте/тона исписују се: короне (што смо приказали у репетиторијуму у дијелу текста о равномјерном читању), затим сигнални знаци за завршетак лукова за фразирање, затим сигнали завршетка графичких ознака за динамичка нијансирања и још многи други знаци. Сви знаци који су по први пут уведени у примјере за парлато, утврђивани су посебно осмишљеним техничким вјежбама (Примјер 100.)³⁴. То су биле вјежбе краћег обима које су у себи садржавале, нпр, одређене знакове за артикулацију (на примјер стакато и акценте у једном примјеру). У складу са количином побројаних елемената било је потребно са учеником посебно увјежбати препознавање нових елемената, а затим и њихово самостално записивање.

³⁴ Вјежбе смо преузели из приручника за транскрипцију на Брајево писмо „Introduction to Braille Music Transcription“ ауторке Мери Турне Де Гармо.

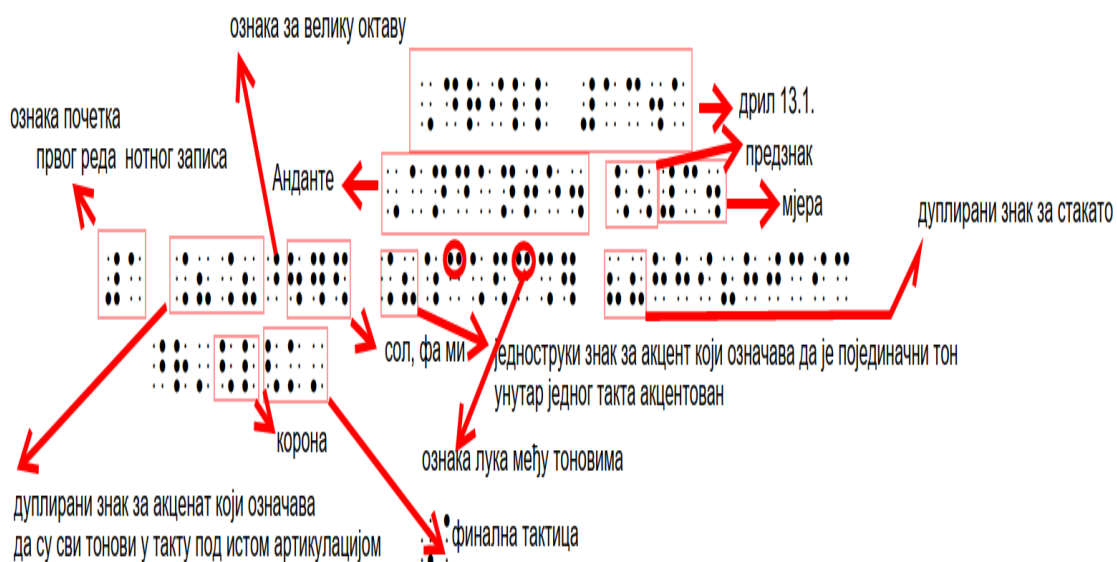
Примјер 100.

Drill 13.1

Andante

Braille representation of the musical notation above, consisting of four lines of Braille characters.

Дешифровање, тј декодирање рељефног записа изгледало је као на слици бр. 20



Слика 20

У запису на Брајевом писму у прва два реда су текстуалне информације и ознака тоналитета и мјере. Тек од трећег реда почиње реални нотни запис. Нови елементи су ознаке за акценате, стакато.

Ако упоредимо послједњи такт у конвенционалном нотном запису са записом на БМК:

(Слика 21)



Слика 21

примјетићемо да је количина информација коју треба опазити, препознати, и затим репродуковати троструко опширнија за ученика који се служи БМК. Тон и нота сол из велике октаве заузима друго и треће словно мјесто. Све остало су пропратни знакови (октавни знак прије тона и корона и знак за финалну тактицу послјје).

5.2.3. Рад на метаритму

Рад на метаритму континуирано се прожима кроз градиво средње школе. У првом разреду ту су двосложни, тросложни и четворосложни ритмови са једним тродјелом $5/8$, $7/8$ и $9/8$. У другом разреду присутни су тросложни и четворосложни ритмови са два тродјела ($8/8$ и $10/8$). У трећем разреду утврђују се раније постављени и додају се петосложни ритмови са једним тродјелом. Уз то ради се на комбиновању тросложних и четворосложних ритмова са једним тродјелом унутар једног примјера. Рад на примјерима овог типа подразумијевао је учење народне пјесме са текстом уз обавезно тактирање.

У раду са учеником са ВХ рад на метаритму започели смо са тропотезним $7/8$, руководећи се препорукама проф. Зориславе Васиљевић које је она оставила у својој Методизи музичке писмености. Васиљевићева наводи да је „намерно уведен тропотезни ритам са једним троделом јер се он лакше поставља и утврђује од двопотезног, пошто се у сталном смењивању дводела са троделом најјаче истиче њихов дужински однос када постоје два дводела“. (Vasiljević, 2006:240) За поставку смо одабрали пјесму „Ајде Јано“ (Примјер 101) у којој се тродјел налази на првом потезу:

Примјер 102

itd.

Oj Sto - ja - ne, Sto - ja - di - ne

Стапање два такта у један у нотном запису (у претходном примјеру) за Ученика са ВХ условљено је намјером остваривања компактне цјелине, јер у Брајевом рељефном писму не постоји тактица, а њезину функцију врши празно словно мјесто. Дакле, у запису у којем би се појавила смјена мјере са 2 на 3 (Примјер 103) условно речено појавиле би се „рупе“ које би отежале континуирано кретање кроз рељефни текст.

Примјер 103

Oj Sto - ja - ne, Sto - ja - di - ne

Након што је савладана са текстом (научена напамет) уз тактирање на два и три приступили смо убрзавању темпа и сажимању метричке форме. Ученику са ВХ сугерисано је да након изведеног примјера са два потеза при тактирању открије који је од потеза дужи а који краћи. У томе му је помогао изговор „до-ле, на-го-ре, усмјеравајући и потез при тактирању у правом смјеру. Изговарањем се постигла и могућност уочавања једнаких дијелова унутар сваког од потеза, без обзира што су потези неједнаки³⁶. Након утврђеног бројања и тактирања у складу са мелодијским клишеом, тактирањем и

³⁶ Овакав начин увјежбавања метаритма уз помоћ тактирања и гласног изговарања преузели смо од Миодрага Васиљевића. Он је приказан у уџбенику *Једногласни солфеђо (1961)* Београд, Просвета

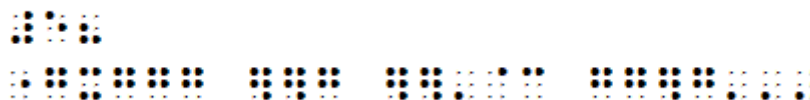
бројањем утврђена је комбинација 3+2 истим принципом, дакле изговором „на-до-ле, горе“

У наредној фази руке су биле заузете праћењем информација на листу папира, (исписане комбинације 3+2 и 2+3) па тактирање није било могуће. Улогу су преузеле ноге. С обзиром да ја 5/8 двопотезни метаритам било је јако практично да се ноге крећу аналогно рукама при тактирању. За комбинацију 2+3, на дводјелу стопала су ударила о под а на тродјелу предњи дио стопала је био у зраку (практично ноге су ослоњене на пете) Ове покрете прати гласно бројање „до-ле, на-го-ре“ за поменути распоред. Изговор се мијењао у складу са оним што су прсти прочитали. Овакав начин увјежбавања метаритмичких форми спровођен је не само у двосложним, него и у тросложним па чак и у четворосложним метричким формама. Након увјежбаног изговора, услиједила је обрада примјера за парлато (бр. 30.), који је у својој првој фази сведен на један солмизациони слог, а у нашем случају то је био тон фа (аналогно вјежби за мануелну репродукцију)

Примјер 104 *Солфеђо са теоријом музике за први разред СМШ Зориславе Васиљевић* (бр. 30)

Домаћи задатак - Пример бр. 30 савладај и у виолинском кључу, а следеће вежбе - куцањем са две руке:

На Брајевом писму овдје доносимо само први четворотакт³⁷



³⁷ Ученик је имао откуцан комплетан примјер који је припремио наставник.

Пред ученика је постављен задатак да открије, према оном што је представљено у тексту, о којој комбинацији дводјела и тродјела се ради. На видећем писму, ученици су јасно уочавали на којем дијелу такта се налази тродјел, док је слијепи ученик имао дилему у првом такту због немогућности груписања ребром приликом исписивања Брајевом нотацијом. Тек у другом такту ритмички образац на другом ритмичком слогу је јасно указао да у питању тродјел. Друга доба наредног такта је потврдила опажено у претходном. У наредној фази обраде примјер је исписан уз дописане артикулационе ознаке и акценте, али без лукова за фразирање. Они су додати тек у завршној фази рада на примјеру.

5.2.4. Тродијелне изоритмичке врсте

Тродијелне изоритмичке врсте заступљене су у градиву средње школе у свим разредима. У првом су утврђивана три типа манифестовања тродијелне јединице који су у претходном школовању постављени уз помоћ мелодијских клишеа (у градиву трећег и четвртог разреда ОМШ), те проста диоба тродјела (поменути на почетку овог поглавља). У старијим разредима обрађивано је изједначавање трајања јединица бројања (2/4=6/8), дуола и квартола на јединици бројања, пунктиране фигуре тродијелних ритмова (сичилијана и тирана).

Три типа тродјела (Примјер 105) обновљена су на основу раније поменутих мелодијских клишеа и то:

Примјер 105

Тип А – „Гушчица“

The image shows a musical score for a piece titled 'Pri-ča je o-bič-na ne-ma tu šta, i e-vo te ne-pra-vde e-vo tog zla.' The notation is in 6/8 time, starting with a treble clef and a key signature of one flat. The melody consists of a series of eighth and sixteenth notes. Below the staff, the lyrics are written in Latin script. Underneath the lyrics, there is a Braille transcription of the melody, consisting of a single line of Braille characters corresponding to the notes above.

Тип Б – „У круг, у круг“ (са узмахом пред дужим трајањем)

Тип Ц – „Хајд'мо децо“

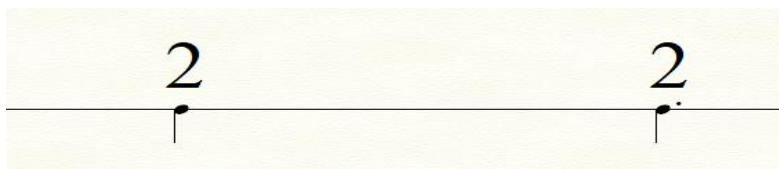
Рад на усвајању све три типа манифестације тродјела обезбиједио је, даље, савладавање пунктираних фигура на тродијелној јединици. Ове формације су даље утврђиване уз помоћ система Дандело и преко препознавања мотива и касније диктата на утврђеним позицијама.

Вјежбе према систему Дандело су приликом обнављања клишеа по слуху, текстом и солмизацијом обавезно је било тактирање на два ради развијања осјећаја за тродјелну јединицу и њезино кружно кретање. Тактирање је било важно посебно код рада на типу Б ради уочавања узмаха.

5.2.5. Изједначавање трајања јединица бројања

Континуирано су спровођена вјежбања тактирања и изговора груписана према броју потеза при тактирању, али са различитим врстама јединица бројања, уз изједначавање трајања ових јединица (нпр 2/4 и 6/8). Овим вјежбањима претходило је обнављање двије пјесме са текстом из градива ОМШ, и њихово наизмјенично извођење,

уз обраћање пажње да пулсација буде јединствена.³⁸ У раду са слијепим учеником била је изузетно важна вербализација, јер у овим вјежбањима нисмо имали писани траг на Брајевом писму. На табли је, за популацију видећих ученика била постављена слиједећа слика (бр. 21)



Слика 21

Вјежбања преласка са дводијелне на тродијелну јединицу спровођена су тако што је наставник показивао коју врсту јединице бројања жели да ученици изговарају приликом тактирања. За Ученика са ВХ било је важно да чује на вријеме када се дешава прелаз са дводјела на тродијел. Овим вјежбањима смо наговјестили рад на изједначавању трајања јединица бројања. Тактирању и бројању је била посвећена посебна пажња. У вјежбањима тактирања и бројања, а касније и у извођењу примјера користили начин бројања према приједлогу М. Васиљевића у његовом уџбенику *Једногласни солфеђо*. Тамо аутор предлаже бројање на слиједећи начин:

за дводијелне јединице „до-ле, го-ре“

за тродијелне јединице „на-до-ле, на-го-ре“

Свакако, описане елементе рада пратио је рад на препознавању мотива, диктата на утврђеним позицијама према систему Дандело, те рад на вјежбама за парлато.

Ученик са ВХ је, како је већ раније напоменуто, у виду домаћих задатака имао претварање примјера за мануелну репродукцију (Примјер 106) у примјере на утврђеним позицијама. Касније су ти примјери кориштени за репродукцију, али и за опажање ритмичких кретања, и записивање опаженог ритмичког тока.

Примјер 106



³⁸ У питању су пјесмице „Блистај блистај звездо мала“ и Гушчица“ које се налазе у уџбенику *Солфеђо за први и други разред основне музичке школе*, аутора Зориславе Васиљевић, Милене Поповић и Весне Александровић.

Примјери нису били сувише опширни јер смо водили рачуна да постепено развијемо способност ученика кад је у питању куцање на машини, и затим атасса репродукција откуцаног. Испочетка су то биле двотактне цјелине, да би се временом опсег ширио, максимално до четвортакта. Наравно водили смо рачуна да тактови буду двосложни 2/4 или 6/8.

5.2.6. Пунктиране фигуре на тродијелним јединицама бројања

Када су у питању пунктиране фигуре сичилијана и тирана, инсистирали смо, поново, на савладавању мелодијских клишеа, али овога пута то нису биле пјесме са текстом него примјери из музичке литературе. За сичилијану смо одабрали почетак теме за варијације из Моцартове сонате К. 331. у А дуру:

Примјер 107

Тирана је звучно постављена уз помоћ народне пјесме из Мексика, коју налазимо у уџбенику *Солфеђо за други разред СМШ* Зориславе Васиљевић (бр. 55.)

Примјер 108

У смислу лакшег и бржег препознавања ових фигура у рељефном тексту, обрађали смо пажњу на два важна елемента записа на Брајевом писму. За сичилијану први елемент је тачка која продужава трајање (трећа тачка шестотачке), а други елемент је шеснаестина која слиједи послје пунктиране осмине. Како шеснаестине у Брајевом музичком коду садрже 3. и 6. тачку шестотачке, тачка послје осмине била је нека врста сигнала да ће да се појави још један знак који има тачке у доњем дијелу шестотачке. У мануелном смислу за једну сичилијану потребна је активација одређеног броја тастера на машини. Комбинације, тј. број тачака, односно тастера зависи од базног знака за одређени тон.

Први тон у сичилијани може садржавати двије, три или четири тачке, послје ње слиједи трећа тачка која одговара позицији тачке у видећем писму. Слиједећа нотна вриједност је шеснаестина која обавезно садржи трећу и шесту тачку што у укупном знаку нотне вриједности повећава број активираних тастера на машини који перфорирају папир да би се знак осликао на папиру. Послје шеснаестине, послједња нотна вриједност је, наравно осмина која опет заузима само први и други ред шестотачке.

Из описаног процеса настајања закључујемо да је код сичилијане за средње трајање потребно активирати највећи број тастера, без обзира на његово реално најкраће трајање. Дакле највећи број тастера подразумијева и повећање површине јагодице којом се одређени знак опажа.

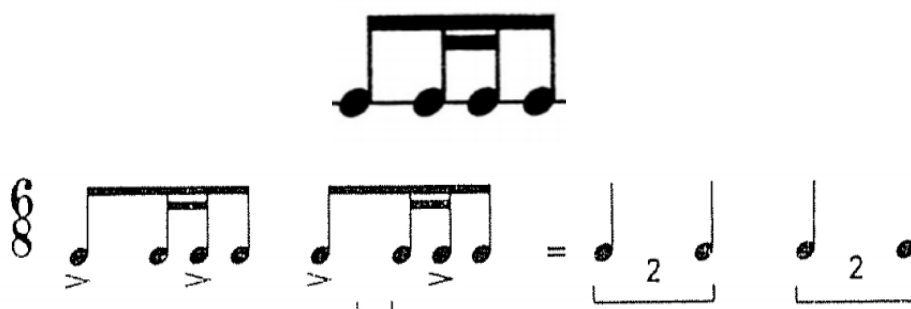
Када је у питању тирана ситуација са њезиним формирањем је измјењена због различитог распореда њезиних честица. У овој фигури најопширнији знак је на крају што значи највише тастера потребно је активирати на послједњем трајању. Да бисмо што лакше и брже уочили неку од ових фигура, а касније и уочили разлике у њиховом изгледу, у раду са ученик ОВ увјежбавали смо проналажење позиције пунктиране осмине.

За разлику од конвенционалног нотног писма, гдје због постојања могућности груписања под једно ребро све три трајања одређене ритмичке фигуре, видећи ученици могу врло лако да препознају сичилијану по изгледу, јер без обзира на потенцијалну могућност измјене висине тона, фигуре су визуелно врло лако уочљиве. У БМК то нажалост није случај, па нам је онда управо тачка, и за њом најопширнији знак (шеснаестина) у фигури био основни елемент препознавања „изгледа“ фигуре.

Инсистирано је на учењу напамет оба клишеа и њиховом трајном запамћивању, како због самог извођења фигура, тако и због препознавања. Сичилијана и тирана, иако су фигуре које почивају на тродјелној јединици бројања, карактерно су изузетно различите, и те разлике су одмах, приликом савладавања мелодијских клишеа јасно потенциране. Сичилијана без акцената, а тирана са два акцента.

5.2.7. Дуола и квартола на тродијелној јединици бројања

Дуола на јединици бројања наговијештена је била још за вријеме рада на увјежбавању изједначавања трајања јединица бројања, и кроз поређење пјесмица „Блистај блистај звездо мала“ и „Гушчица“ у градиву ОМШ. У средњој школи дуолу на тродијелној јединици бројања са учеником са ВХ смо савладали радом на ритмичком обрасцу на слици 22 (Преузето из уџбеника *Солфеђо за други разред СМШ* Зориславе Васиљевић)



Слика 22

Као што је познато из ранијег текста све вјежбе које су биле ван линијског система за видећу популацију, у раду са учеником са ВХ биле су сведене на одређени солмизациони слог првог ступња тоналитета који се обрађивао на мелодици у том треутку када су спровођена вјежбања за утврђивање одређених ритмичких фигура. У виду домаћих задатака вјежбе су претваране у примјере на утврђеним позицијама – према Данделу. У случају појаве просте диобе унутар тродијела позиције су помјерене тако да је основни тродјел дат на тоновима тоничног квинтакорда тоналитета који се обрађује.

Квартола је припремљена слиједећим примјером (бр. 109) гдје се јасно види да су и дуола и квартола позајмљене фигуре из ритмова парне дистрибуције, гдје је дуола звучно идентична са дводијелном подјелом јединице, а квартола са четвородијелном подјелом.

Примјер 109



исто је што и:



(Преузето из уџбеника Солфеђо за други разред СМШ)

У раду са учеником са ВХ након вјежбања овог типа представљени су специјални знакови за неправилне ритмичке групе (у нашем случају знакови за дуолу и квартолу) као на слици бр. 23.



Слика 23

Као што се види на претходној слици ознака за дуолу садржи три словна мјеста. Прво и треће мјесто у ознаци су исти за све неправилне ритмичке групе, а средње словно мјесто се мијења у зависности о каквој подјели је ријеч. Средњи знак представља у ствари «спуштен» знак за одређени број. У нашем случају у средини је «спуштен» број 2.

5.2.8. Изједначавање трајања дијела јединице бројања

Кад је у питању изједначавање трајања дијела јединице бројања у раду са учеником са ВХ приступали смо вјежбањима тактирања и гласног изговарања кретања руке приликом тактирања. У Уџбенику за четврти разред средње школе ауторка Зорислава Васиљевић даје јасно тумачење на који начин се приступа преласку из ритмова парне дистрибуције у тродијелне а са изједначавањем трајања дијела јединице (дводјела или тродјела) предлажући „третман јединица који се јављау нашим народним ритмовима“ (Васиљевић, 1999:77).

Ауторка даље предлаже рад на мјери 10/8 која у себи садржи 2 дводјела и два тродјела. (Слика 24)

Слика 24³⁹

Ауторка предлаже увјежбавање прецизног тактирања и гласног бројања, уз сугестију да посебна пажња буде посвећена дужини трајања осмина које морају бити потпуно једнаке.

У раду са слијепим учеником бројање је замјењено раније поменутиим вјежбама Миодрага Васиљевића, које су јасно указивале на смјер кретања руке приликом тактирања, тако да смо умјесто уобичајеног начина бројања примјењивали изговор (за 10/8 до-ле, де-сно, на-ле-во, на-го-ре; а за прелазак из 4/4 на 9/8 до-ле, де-сно, ле-во, го-ре : на-до-ле, на-ле-во, на-го-ре. Овим смо постигли да се код ученика побољша латерализација, и сналажење у простору.

Примјер 110 *Солфеђо за 4. разред средње музичке школе* Примјер 122. (дио)

Након спроведених вјежбања тактирања и изговора приступали смо рељефном музичком тексту, у којем смо испочетка уочавали мјеста гдје су се дешавали прелази из парне дистрибуције у тродјел и обрнуто. Затим су та мјеста издвојена и уз помоћ раније утврђеног начина изговора изведена су техником ритмичког читања.

³⁹ Преузето из уџбеника *Солфеђо за четврти разред средње музичке школе* З. Васиљевић, стр. 77.

За вријеме извођења читањем, руке су биле заузете па је функцију тактирања преузела нога. Било је јако важно водити рачуна да приликом преласка са 4/4 на 9/8 нога мирује на првој тродијелној јединици.

Поред приказаних програмских садржаја из области ритма, постојали су и неки елементи који нису могли бити примјењени у раду са учеником са визуелним хендикепом. Ту прије свега спада рад на поставци старих кључева у градиву трећег и четвртог разреда, јер БМК не користи кључеве нити линијски систем, тако да учење позиција тонова није имало никаквог смисла.

Мануелна репродукција такође није могла бити примјењена на начин како је то рађено са видећом популацијом ученика. У тексту смо неколико пута поменули да је често улогу лијеве руке преузимала нога, док је за то вријеме десна рука читала „ритмичку шару“. Изостављено је било извођење ритма десном руком која је била заузета читањем, те је због тога улогу репродукције ритма преузимао глас, што је и саму репродукцију из мануелне претворило у гласовну.

Елементи рада на полиритмији, полиметрији, двогласном ритму (са двије руке) такође су били изостављени. Ипак, велика већина садржаја успјешно је постављена у току средње школе. Један дио постављеног је солидно утврђен у току средње школе, а остатак на Академији умјетности Универзитета у Бањој Луци.

5.3. Рад на диктатима са слијепим учеником

У претходним поглављима о мелодици и ритму писали смо о важности двосмјерности у настави.) Дакле, једнако је важно претварање звучних утисака у нотну слику, као и обрнут процес, гдје поглед на нотни текст изазива звучну асоцијацију. У *Методици музичке писмености* Зорислава Васиљевић пише о „neophodnosti sinhronizovanja dvostrukih procesa, od zvuka ka notnoj slici, i od notne slike ka zvuku. To čini proces muzičkog opismenjavanja veoma složenim jer notna slika MORA da bude prisutna u svim vidovima oražanja i reprodukcije“ (Васиљевић, 2006:184). Визуелни елеменат код видеће популације ученика игра велику улогу јер након звучних поставки (углавном по слуху) слиједи извођење солмизационим слоговима напамет. Затим се појављује нотна слика.

Присуство рељефне (тактилне) нотне „слике“ у раду са учеником са ВХ од самог почетка рада на музичком описмењавању била је императив, о чему смо у претходним поглављима овог рада говорили више пута.

Рад на диктату неизоставан је сегмент наставе солфеђа и примјењиван је већ од момента када су постављене прве двије тонске висине. Писменом мелодијском ритмичком и мелодијско – ритмичком диктату претходило је усмено опажање тонова, те препознавање мотива који су везани, како уз мелодијски тако и уз ритмички диктат. Ведрана Марковић у својој докторској дисертацији указује да: „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.“ (Марковић, 2014:250).

Како смо у ранијим поглављима описали рад на опажању појединачних тонова према њиховој функционалности, као и рад на опажању апсолутних висина тонова, у овом одјелу текста ћемо се позабавити начином на који смо код слијепог ученика постигли да без оптерећења и са великим успјехом примљене звучне утиске (појединачне тонове и групе тонова, као и мелодијско ритмичке цјелине) успјешно претвори у рељефни нотни запис. Рад на препознавању мотива такође је представљен у тексту претходних поглавља, па због тога се овдје нећемо детаљније бавити овим елементом који претходи писменом диктату. За вријеме рада на препознавању мотива ученику је сугерисано да обавезно тактира, али ногом, јер су руке заузете „посматрањем“ мотива, њиховим препознавањем и репродукцијом.

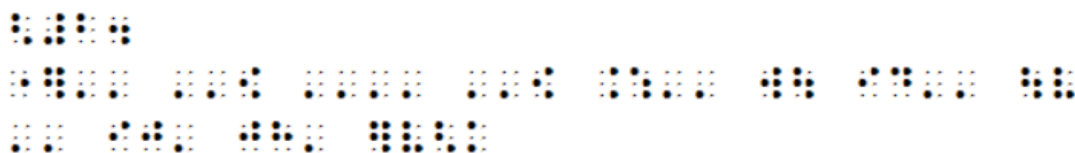
Диктати – допуњалке такође су били примјењивани повремено и то углавном у почетној настави, за вријеме репетиторијума основношколског градива. Ту је велику улогу играо наставник који је пажљиво припремио материјал за ученика (Примјер 111) остављајући онолико празних словних мјеста колико је у одређеним тактовима било тонова/нота. На примјер, наставник свира диктат, (по двотактима)

Примјер 111

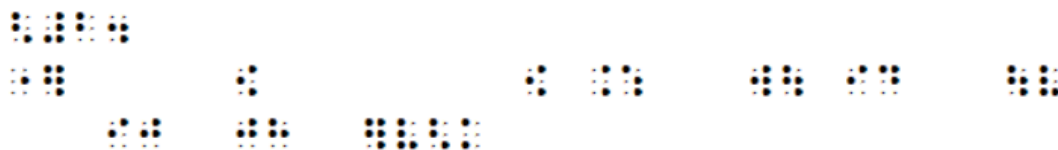


Ученик са ВХ испред себе има рељефни запис (Примјер 112 БМК) који на конвенционалном писму изгледа овако: („сиве“ нотне главе представљају празна мјеста у рељефном запису, гдје ученик треба да запише изостављено)⁴⁰

Примјер 112



или:



Као што се види из претходног примјера, диктат је конципиран тако да су углавном изостављени дијелови у трајањима осмина. За ту варијанту смо се одлучили ради лакшег записивања, јер ученик за осминска трајања користи тастере за горњи дио шестотачке, тј. користи мањи број тастера (1.2.4.5.) у односу на половине (садрже тачку 3.) или четвртине (садрже тачку 6.)

Мелодијска кретања која подразумијевају употребу октавних знакова припремљена су дужим трајањима (углавном четвртинама), а тонови у које се скаче такође су дужег трајања, због намјере да ученик стигне на вријеме и да запише трајање са већим бројем тастера, као и да успије да провјери да ли написано одговара аудитивно опаженом. Веома је било важно одржати максималну концентрацију да би ученик тачно записао саслушани одломак. Касније, у настави се дешавало да су унутар двотакта комбинована поступнија кретања у осминама и већи скокови у четвртинама или дужим

⁴⁰ У рељефном запису овдје смо поставили тачку 3. због боље оријентације у поређењу са конвенционалним нотним записом.

нотним вриједностима (понекад одређеним ритмичким фигурама). У тим случајевима сугерисано је да ученик запише тачну висину у трајању осмине, те да се, на мјестима гдје није сигурно одслушано одређено трајање тона или ритмичка фигура, помоћу повратнице (одговара тастеру *backspace* на тастатурама) врати уназад одређени број словних мјеста, те да дода трећу или шесту тачку.

Веома важну улогу у процесу претварања аудитивних утисака у писани траг играло је брзо и тачно оперисање по тастерима Перкинс – Брај машине којом се ученик служио у току свог музичког школовања. Да бисмо постигли скоро константан контакт са машином, у раду смо, у почетној фази, и усмена опажања појединачних тонова обавезно записивали. У почетку то су били базни знакови за осмине, а затим смо додавањем треће или шесте тачке мијењали трајање у половине или четвртине.

У тренутку када је била постигнута задовољавајућа брзина реакције, прешли смо на записивање групе тонова са једноставном ритмичком окосницом, која је углавном пратила ритмичка „дешавања“ у моделима за поставку основних тонова (јединица бројања и дводијелна подјела јединице). Захваљујући апсолутном слуху ученика идентификација тонских висина никада није представљала проблем, док је ритмичка компонента (посебно у каснијим годинама) била фактор који је успоравао процес записивања саслушаног музичког материјала.

Још један, не мање важан фактор, налагао је посебну врсту стрпљења и разумијевања кад је у питању записивање музичког тока од стране Ученика са ВХ. У питању је моменат провјере тачности записаног сегмента, који слијепи ученик обавља прстима (за разлику од видеће популације у групи). Дакле, да би порвјерио тачност записа, ученик је морао напустити тастере машине, пребацити руке на папир које се налази на ваљку, и затим провјерити шта се налази у записаном сегменту. Само овај моменат успоравао је процес записивања за отприлике 5 секунди у односу на видећу популацију ученика, који су могли у „једном трену“ да погледом провјере оно што су записали.

Сам ученик, касније у свом дипломском раду из Методике солфеђа описује процес записивања и провјере записаног: „Диктат сам писао на Брајевој машини, и морао сам да будем максимално сконцентрисан. На Брајевој машини, у ствари, није могуће исправити грешку, јер се грешка не може избрисати, као што је то случај приликом коришћења видећег писма, и баш због тога је потребна максимална концентрација. Мој метод за писање диктата био је слиједећи: пошто се двотакт свира два пута, прво се максимално усредсредити на први такт и записати га, а приликом

понављања двотакта усредсредити се на други и записати га. На тај начин бих одржао концентрацију и у већини случајева све тачно записао“ (Којић, 2022:21).

Ако су се у диктираном сегменту појављивале лигатуре, оне су додатно успоравале процес самог записивања јер, у поређењу са конвенционалним нотним писмом, гдје се лигатура добије практично једним потезом, слијепи ученик, да би написао лигатуру треба да употрејеби два словна мјеста (Слика 25.) јер то захтијева Брајево писмо (комбинација тачака 3.1.3.



Слика 25

У најновијој редакцији *Међународног приручника Брајевог музичког записа* постоје три могућности које су усвојене и користе се у записивању лигатура. Доносимо овдје исјечак из текста приручника⁴¹:

6-14. Ако је нота измијенена предзнаком превезана преко тактне црте, а тискани запис тај предзнак у новом такту не уписује поновно, поступа се на један од три слjedeћа начина, у складу с правилима важећим у појединој земљи:

a) ако нови такт пада у нови брајични редак, предзнак се мора писати поновно;

b) слиједи се тисак и предзнак се уписује поновно једино ако се појављује у тисканом запису;

c) превезаној се ноти увијек треба поновно уписати предзнак.

Примјер 6-14 исписан је према правилу b), дакле онако како се појављује у тисканом запису.

Примјер 6-14.

⁴¹Krolick, Bettye, (2006) *Novi međunarodni priručnik Brajičnog glazbenog zapisa* Zagreb, Hrvatski savez slijepih

Ми смо се у раду користили другом опцијом, како бисмо избјегли прекобројну употребу одређених знакова, а такође и због тога што нам је било важно да све оно што се записује одговара оригиналном нотном запису на конвенционалном нотном писму. Ови елементи били су посебно актуелни приликом рада на алтерацијама и хроматским низовима. Савладавање синкопираних ритмова кроз рад на примјерима из духовне музике америчких црнаца (Примјер 113) такође је био заступљен у раду са учеником са ВХ. Примјери који су обрађивани били преузети из збирке Роберта Отмана „*Music for sight singing*⁴²“:

Примјер 113

Поступак обраде био је слиједећи:

- учење напамет цијелог примјера (солмизационим слоговима)
- Увјежбавање прецизног извођења техником парлата, скоро до трајног запамћивања
- записивање по сјећању техником аутодиктата

Савладавање ритмичког читања била је најсложенија етапа у савладавању ових примјера, и на њој смо највише инсистирали, из разлога што је од степена савладаности ритмичког изговора зависила и каснија тачност записивања по сјећању (након додавања мелодијске линије). Аутодиктатом смо, поред провјере савладаности мелодијско ритмичке компоненте, провјерили и савладаност двополовинске мјере, и усвојеност знака за лигатуру, и брзо сналажење приликом његовог уноса у рељефни нотни текст.

⁴² Наведена збирка, стр. 275.

Приликом самог записивања ученик је обавезно тактирао да би се уочила мјеста на којима се појављују лигатуре које доводе до појаве помјерања акцената.

Двогласни мелодијско ритмички диктати су за своју претходницу имали записивање двозвука и рад на двогласним примјерима о чему смо говорили у поглављу о мелодици. Приликом рада на записивању двогласног музичког одломка водили смо рачуна да примјер не садржи мелодијска и ритмичка кретања која претходно и мелодијски и ритмички нису потпуно јасна ученику, јер је било важно да се код њега не створи страх од записивања вишегласног музичког текста.

Ритмички диктати које смо практиковали у раду са слијепим учеником, углавном су били они према систему Дандело. У периоду поставки одређених ритмичких фигура то су увијек били диктати на утврђеним позицијама, док су диктати на слободним трихордима спорадично примјењивани тек у завршним фазама обраде одређених ритмичких појава. О њима је такође било говора у поглављу о репетиторијуму основношколског градива, те се овдје нећемо поново враћати на сам процес рада на диктатима овог типа.

6. ЗАКЉУЧАК

Правовремено откривање потенцијала за бављење музиком код дјеце један је од предуслова за развијање интересовања и љубави према овој умјетности. Веома често, музички надарена дјеца испољавају овај потенцијал у раном дјетињству, и у том периоду од великог је значаја родитељска пажња која је усмјерена на реакције дјетета приликом слушања музике и реаговање на дјечије пјевање и ритмику. Из тог разлога, јако је важно да се у дјететовом окружењу често примјењују игре које у себи садрже елементе погодне за испољавање музичких способности (од бројалица преко дјечијих пјесмица до инсерата из умјетничке музике који се слушају заједно са дјететом уз покрет). Наведени елементи добар су показатељ пажљивим родитељима да своје дијете усмјере ка музичком образовању гдје би се испољени потенцијал даље развијао.

Када су у питању дјеца са визуелним хендикепом (слијепа или слабовида) примјећује се да без обзира на хендикеп они врло често испољавају велики интерес за бављење музиком. Обично су у питању дјеца са изузетно развијеним слухом и смислом за бављење музиком, те је због тога изузетно важно препознати и одњеговати тај интерес до узраста када дијете може почети да се музички образује. Обично је то други или трећи разред општеобразовне основне школе. Да би дијете са визуелним хендикепом без већих проблема кренуло у свијет музике, изузетно је важно у образовним установама обезбиједити потребне услове за његов несметан развој и напредовање. У докторској дисертацији Ведрана Марковић закључује да се међу најважнијим условима које треба испунити да би инклузија заживјела у музичким школама издвајају: „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." (Марковић,2014:249)

Даље је изузетно важно укључивање дјетета у групу заједно са његовим вршњацима без хендикепа. Тиме се постиже и развој толеранције према дјетету са посебном образовном потребом и прихватање од стране дијела групе без хендикепа. У основним музичким школама групна настава углавном се везује уз предмете солфеђо и хор, али основе музичке писмености дјеца стичу управо на солфеђу. Због тога је **важно већ на самом почетку музичког образовања (у припремном разреду) слијепом дјетету обезбиједити све услове за праћење наставе и напредовање. Прије свега овдје се мисли на додатно оспособљавање наставног кадра за рад са овом категоријом ученика.** Под

оспособљавањем се подразумевају курсеви и стручни семинари организовани за музичке педагоге од стране специјалиста тифлолога и тифлопедагога, на којим би се они упознали са основним законитостима система Брајевог рељефног писма, и посебно музичким кодом овог система. Други, не мање важан елемент је неопходна литература која мора бити припремљена на Брајевом писму, а тиче се, како наставе солфеђа тако и одабраног инструмента који дијете похађа у музичкој школи. Трећи елемент, без којег музичко описмењавање слијепог ученика не може да се замисли је специјална машина (Перкинс – Брај машина) за перфорацију папира уз помоћ које слијепо дијете уз помоћ наставника «ствара» и трајно усваја рељефне знаке музичког писма за слијепе које касније препознаје и користи континуирано кроз цјелокупно музичко школовање. Поред најосновнијих елемената везаних уз рељефно писмо, важно је постепено усвајање синтаксичких правила Брајевог писма која су неријетко различита од законитости која владају у конвенционалном нотном запису у линијском систему за популацију ученика који виде. Зато је веома важно да се управо у припремном разреду почне са увођењем у рељефно музичко писмо, која дакако подразумева и употребу Перкинс – Брај машине. Континуираном употребом машине стиче се рутина и постиже вјештина брзог оперисања по тастерима, што даље омогућује смањење оптерећења код слијепог ученика и флуидније кретање кроз рељефни нотни текст. Дакле, поред испољених урођених музичких способности, неизоставни фактори који омогућавају слијепом дјетету неометан музички развој су Брајево музичко писмо и Перкинс – Брај машина. Цијели процес музичког описмењавања и музичког образовања потребно је да прате припремљени музички педагози.

У овом раду конкретно приказан је пут музичког описмењавања слијепог ученика који се са Брајевим писмом, тј његовим музичким кодом сусрео тек у првом разреду средње школе на настави солфеђа. Без обзира на цјелокупно основномузичко образовање, ученик није познавао нити се служио рељефним музичким писмом, што је значајно усложњавало ситуацију када је у питању процес музичког описмењавања. Кроз четворогодишње школовање у средњој музичкој школи аутор овог рада морао је самостално адаптирати, формирати, и врло често, креирати „на лицу мјеста“ и „у ходу“ пут музичког описмењавања у складу са затеченим „стањем“ на почетку првог разреда средње музичке школе.

Да би ученик, што је прије могуће, био оспособљен за рад и разумевање музичког текста, направљен је својеврстан пресјек основношколског градива, који је обухватао све елементе наставе музичке писмености. Због специфичне ситуације која је условљена шестогодишњим „кашњењем“ са употребом рељефног музичког писма по

систему Луја Браја, у почетној фази рада на репетиторијуму се обратила пажња на основне поставке мелодике и ритма. Писани знак за четвртину ноте узет је као полазиште на почетку музичког описмењавања због тога што је ученик био у групи са видећом популацијом ученика који су од самог почетка навикнути на поимање четвртине као ритмичке јединице. Од поставке основне ритмичке јединице зависио је и даљи развој равномјерне пулсације.

Тактирање руком смо обавезно користили приликом аудитивног опажања, док смо код репродукције покрете повјерили ногама јер су руке биле заузете читањем рељефног текста.

Рад на мелодици започет је у ствари радом на моделима за поставку основних тонова према методи Миодрага Васиљевића. У овом периоду ученику су биле од користи раније напамет научене пјесме – модели са текстом и солмизационим слоговима. Захваљујући томе добили смо на времену и приступили кориштењу машине за куцање на Брајевом писму. Веома брзо је постигнута веза између звука који је од раније постојао похрањен у трајној меморији и новонастале рељефне нотне „слике“. То је омогућило да се код ученика растерети меморија и да се пажња усмјери на рељефни текст и постепено развија способност бржег кретања кроз њега. Рад на препознавању рељефних знакова на основу звучне асоцијације спровођен је континуирано путем рељефног табулатора већ након постављене прве двије тонске висине, а његова употреба примјењивана је до краја школовања за увјежбавање одређене мелодијске проблематике. Након звучно усвојене, те рељефним текстом представљене, схваћене и репродуковане музичке појаве код ученика је постигнута нераскидива веза између звучног и рељефног, те су се, у одређеној мјери, ученикова пажња усмјерава на опажање већих цјелина него што је то појединачна тонска висина. Табулатор је кориштен и у случајевима када је било потребно кретати се у супротном смјеру, од рељефне слике ка звуку. У том случају вербализација наставника играла је велику улогу јер је остатак групе интонирао тонске висине које је наставник показивао на табли. Без јасне вербализације слијепи ученик не би могао да зна који тон је заправо показан на табли. Савладаност знакова рељефног музичког писма и стицање брзине оперисања по тастерима Перкинс Брај машине код ученика је постепено развијао увјереност у самог себе и отклањао несигурност која је у почетку била често фактор који је водио у обесхрабреност, и повлачење у себе. Постигнуто је такође да, захваљујући звучно трајно усађеним мелодијским клишеима, моделима и мотивима, ученик има задовољавајуће брзу звучну асоцијацију приликом додира појединачног знака за одређени тон. То међутим није био случај са ритмичким фигурама, нарочито оним у мјерама са тродијелном јединицом које су садржавале више од три словна мјеста. Како

је тактилна перцепција значајно спорија од визуелне перцепције остатка групе без визуелног хендикепа, **било је важно код слијепог ученика развијати стрпљење и вољу за достизање коначног резултата** – савладане ритмичке фигуре или одређене формације. **У току рада вођено је рачуна да се нови елементи музичко - рељефне писмености постепено уводе, да се код ученика не би догодио губитак интересовања због превелике количине информација које су требале бити усвојене.** Због тога се су се јако пажљиво уводили октавни знаци, предзнаци испред нота, артикулационе ознаке, динамичке ознаке и сл. **Успоравање кретања кроз рељефни текст било је условљено првенствено раније поменутом сложеном синтаксом музичког кода Брајевог писма, и то у случајевима када су пред ученика постављени задаци да се приликом репродукције обрати пажња на све интерпретативне елементе (динамику, фразирање, артикулацију и сл.).** За разлику од конвенционалног нотног писма гдје су поједине ознаке исписане испод или изнад линијског система, и у сложенијим примјерима често се теже уочавају и код видеће популације ученика, код слијепог ученика природа нотног записа **на Брајевом писму је таква да су често интерпретативни елементи „уплетени“ у нотни текст и често онемогућавају континуирано праћење мелодијског или ритмичког тока.** Из тог разлога пјевање или читање „a prima vista“ (у нашем случају на први додир или „a primo tocco“) оставривано је у примјерима који су имали једноставнију ритмичку структуру.

Након репетиторијума у којем је убрзаним путем „прочешљано“ и коначно употпуњено рељефним нотним записом, градиво основне музичке школе, кретање кроз градиво средње школе било је дјелимично олакшано. Ово се углавном односи на област мелодике, опажања и интонирања и диктата. **Имајући у виду чињеницу да је слијепи ученик посједовао апсолутни слух, његова реакција звук била је много бржа него код видеће популације, али је категорија рељефног музичког писма била фактор који је успоравао, и на неки начин отежавао кретање кроз текст.** Ово се дакако односи углавном на први разред средње школе у којем је у највећој мјери ученик био оптерећен усвајањем сложених правила синтаксе Брајевог музичког писма.

Градуирање програмских садржаја носило је са собом и нове изазове, нарочито када је била у питању настава ритма, мада су у старијим разредима постојали моменти када су и мелодијски примјери тражили много припреме, стрпљења и усредсређености на новину која је требала бити савладана.

Ипак у **настави ритма детектовано је много више потешкоћа него што је то био случај у мелодици, опажању и интонирању и диктатима.** Овдје се првенствено мисли на неке елементе рада попут мануелне репродукције, коју није било могуће реализовати као са видећом популацијом унутар исте групе. Разлог је, дакако, заузетост руку читањем

релефног текста. Равномјерно читање у свим нотним вриједностима примјењивано је од самог почетка, и нарочито у првом разреду у периоду када се ученик упознавао са релефним музичким писмом. Овим примјерима код ученика је постигнута задовољавајуће база идентификација тонова у свим нотним вриједностима.

Након поставки ритмичких фигура уз помоћ мелодијских клишеа и њиховог преношења из звука у релефни нотни запис, фигуре су даље утврђиване вјежбањима према систему Дандело. Ове вјежбе биле су у широкој примјени кроз све четири године, и биле су изузетно погодне због уског мелодијског обима и утврђених позиција за све ритмичке фигуре које су утврђиване вјежбањима овог типа. Принцип Дандело послужио је као припрема за примјере за ритмичко читање – парлато.

Примјери за парлато су код ученика увијек изазивали највише негодовања и негативних емоција. Ово је било изражено посебно у примјерима који су садржавали велике скокове, који су даље подразумијевали октавне знакове. Ознаке за артикулацију су такође реметиле континуитет сагледавања а самим тим и репродукције, што је било поприлично обесхрабрујуће за ученика. Дуализам релефних знакова за одређене нотне вриједности још су један фактор који су успоравали перцепцију. На примјер, шеснаестине у Брајевом писму изгледају исто као цијеле ноте, тридесетдругине, као половине. Имајући у виду ову чињеницу, слијепи ученик је увијек прије покушаја репродукције морао прегледати комплетан примјер, да би себи јасно разграничио ритмички садржај. Ученици који виде могу да опазе ритмичку фигуру као једну цјелину само једним погледом на текст у линијском систему, док се код слијепог ученика свака ритмичка фигура склапала попут мозаика и могла бити схваћена тек након што су прсти читачи прешли преко свих релефних знакова који је чине. Дакле, није постојала могућност тренутне идентификације неке ритмичке фигуре или формације, што је изискивало више времена и стрпљења код ученика, а толеранције код наставника. Из области ритма, у раду са слијепим учеником били су изостављени стари кључеви због тога што Брајев систем не користи кључеве нити линијски систем.

Диктати су били неизотаваан дио наставе и са слијепим учеником су успјешно реализовани ритмички диктати према принципу Дандело, мелодијско – ритмички диктати (једногласни) аутодиктати (у старијим разредима) и повремено диктати допуњалке. Трогласне хармонске везе биле су обрађиване кроз цијело школовање, али уз одређене модификације. Записивање серија апсолутних висина (до 20) и двозвука (највише 5 у серији) такође је успјешно спровођено кроз све разреде средње школе, и слијепи ученик је веома успјешно савладавао све задатке овог типа.

Двогласни диктати (полифони) нису били обрађивани са слијепим учеником нити се овај захтјев нашао у оквиру матурског испита. Разлог томе је постављање приоритета да се ученик оспособи да се што лакше креће кроз рељефни музички текст, да би му се омогућио даљи наставак школовања на музичкој академији.

За период од четири године, колико је трајало средњошколско музичко образовање, на настави солфеђа су успјешно реализовани програмски садржаји који су били прописани Наставним планом и програмом за овај предмет. Уз солфеђо, ученик је на настави клавира почео да се служи партитурама на Брајевом писму већ у другом разреду средње музичке школе, што је било добар показатељ да је настава солфеђа била вођена са одређеном сврхом и циљем.

У овом емпиријском истраживању потврђена је основна хипотеза (ОХ) да су сви елементи и садржаји рада Комбиновано функционалне методе Зориславе М. Васиљевић применљиви и у раду са слијепим ученицима на настави солфеђа у средњој музичкој школи. Са становишта посебних хипотеза (Х1) може се констатовати и потврдити ова потхипотеза да сви наставни садржаји и примери присутни у актуелној уџбеничкој литератури за наставу солфеђа у средњој музичкој школи нису примерени еу и савладиви и за слијепе ученике. Истраживање је указало и да је друга потхипотеза (Х2) потврђена и да је настава ритма најкомплекснији и најтежи елемент рада на настави солфеђа са слијепим ученицима. На крају, што се тиче треће потхипотезе (Х3), може се делимично потврдити да наставници солфеђа нису спремни за инклузију у настави и раду са слијепим ученицима, јер током истраживања није извршено анкетно испитивање свих наставника солфеђа на територији Републике Српске. Наведена констатација о неспремности наставног кадра за наставу солфеђа на свим нивоима музичког школовања односи се само на наставнике који су током музичког школовања имали директан контакт, утицај и одговорност за процес музичког описмењавања Огњена Којића.

Да ли ће се остварити циљ и коначна намена овог истраживања да се синтетизује теорија и пракса ради системског побољшања квалитета наставе и рјешавања постојеће ситуације у раду са слијепим ученицима у средњим музичким школама у Републици Српској, зависи од више фактора: додатно едукованог наставног кадра за рад са слијепим ученицима, редефинисаних и адаптираних наставних планова и програма, уџбеника за наставу солфеђа намјенених и опремљених за слијепе ученике али и од јавних институција које су одговорне и задужене за рјешавање овог проблема у васпитно-образовном процесу визуелно хендикепираних ученика.

На самом крају још једном подцртавамо важност правовременог почетка упознавања ученика са рељефним музичким писмом, и његовим кориштењем од првих часова солфеђа у основној музичкој школи. Предлажемо и прилагођавање наставних планова и програма овој категорији ученика, и обавезно увођење још једног часа на којем би се изучавале законитости рељефног писма као и сложена синтакса Брајевог музичког кода. Једино константним присуством рељефног текста загарантована је скоро па аутоматизована репродукција опажених музичких садржаја, као и постепено ширење осјетљивости врхова прстију који читају, са само једног прста – кажипрста на два па чак и три прста једне руке. За извођење наставе, како је већ раније наведено, потребни су уџбеници на Брајевом писму који би били прилагођени слијепим ученицима.

Коначно, не престајемо да вјерујемо да ће наше искуство, које смо представили у овом раду, бити нека врста водиле за наставнике који се у својој пракси сусрећу са категоријом ученика са визуелним хендикепом, те да ћемо сви заједно направити један важан искорак у сигурније сутра свих наших ученика.

7. ЛИТЕРАТУРА

1. Vasiljević, Z. M. (1991). *Metodika solfeđa*. Beograd: Univerzitet umetnosti.
2. Vasiljević, Z. M. (1999). *Teorija ritma sa gledišta muzičke pismenosti*. Beograd: Univerzitet umetnosti.
3. Vasiljević, Z. M. (2006). *Metodika muzičke pismenosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
4. Vasiljević, Z. M., & Drobni, T. (2006). *Solfeđo - ritam udžbenik za učenike I i II razreda škole za osnovno muzičko obrazovanje (XIV dopunjeno izdanje изд.)*. Knjaževac: Nota.
5. Vasiljević, Z. M., & Drobni, T. (2011). *Solfeđo - ritam udžbenik za učenike III i IV razreda škole za osnovno muzičko obrazovanje (XIV izmenjeno i dopunjeno izdanje изд.)*. Knjaževac: Nota.
6. Vasiljević, Z. M., & Drobni, T. (2011). *Solfeđo - ritam udžbenik za učenike V i VI razreda škole za osnovno muzičko obrazovanje (XIV dopunjeno i prerađeno izdanje изд.)*. Knjaževac: Nota.
7. Васиљевић, З., Дробни, И., Каран, Г., & Ђалић, М. (2000). *Солфеђо са теоријом музике за први разред средње музичке школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
8. Васиљевић, З. М. (2003). *Музички буквар*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
9. Васиљевић, З. М., Дробни, И., & Каран, Г. (2007). *Солфеђо за трећи разред средње музичке школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
10. Васиљевић, З. М., Дробни, И., Каран, Г., & Николић, З. (1999). *Солфеђо за четврти разред средње музичке школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
11. Васиљевић, З. М., Јовић Милетић, А., & Поповић, М. (2001). *Солфеђо за пети и шести разред основне музичке школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
12. Васиљевић, З. М., Јовић Милетић, А., & Поповић, М. (2001). *Солфеђо за трећи и четврти разред основне музичке школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
13. Васиљевић, З. М., Поповић, М., & Александровић, В. (2001). *Солфеђо за први и други разред основне музичке школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
14. Васиљевић, М. А. (1961). *Једногласни солфеђо*. Београд: Просвета.
15. Глувић, С. (2006). *Системи рада на двогласним и вишегласним диктатима према методичкој литератури у Републици Српској (магистарска теза)*. Бања Лука: Академија умјетности.
16. Зарубина, Н., & Рахметова, Р. (2020). *Пение со закрытыми глазами*. Томск: Муниципальное автономное образовательное учреждение Дворец молодёжи города Томска.

17. Илић, М. (2009). *Инклузивна настава*. Источно Сарајево: Филозофски факултет у Источном Сарајеву.
18. Илић, М. (2009). *Учење и поучавање у инклузивној настави. Наша школа*.
19. Којић, О. (2022). *Ограничења тактилног чула, Брајевог музичког писма и радне меморије, и њихов утицај на ритам као дисциплину рада (дипломски рад) ментор проф. мр Славица Глувић*. Бања Лука: Академија умјетности.
20. Krolick, V. (2006). *Novi međunarodni priručnik Brajičnog glazbenog zapisa*. Zagreb: Hrvatski savez slijepih.
21. Марковић, В. (2014). *Развој модела почетне наставе солфеђа у раду са слепом и слабовидом децом (докторска дисертација) ментор проф. др Ивана Дробни*. Београд: Факултет музичке уметности.
22. Ottman, R. W., & Rogers, N. (2011). *Music for sight singing* (Eight edition изд.). Boston: Prentice Hall.
23. Павловић, С., Радоја, Л., & Башић, Ј. (2011). Пјесме са Змијања Владе Милошевића као примери са елементима музичког фолклора у настави солфеђа. *Владо С. Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог - Традиција као инспирација*, стр. 613-629.
24. Павловић, С. (2017). Каденца - од клишеа до импровизације. *Владо С. Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог - Традиција као инспирација*, стр. 594 – 612.
25. Павловић, С. (2020). Мокрањчев Осмогласник у настави солфеђа Зориславе М. Васиљевић. *Научни скуп Зорислава М. Васиљевић - живот и дело (прегледни рад)*, стр. од 217.
26. Павловић, С., & Радоја, Л. (2011). Брајево музичко писмо - императив у музичком описмењавању слијепих. *Зборник XIII педагошког форума*, стр. 2,3,.
27. Радоја, Л. (2010). *Рељефно тачкасто музичко писмо - императив музичког описмењавања слијепих (семинарски рад - I дио магистарског рада)*. Бања Лука: Академија умјетности.
28. *Službeni Glasnik BiH 18/03; Zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju, članovi 3. i 19.* (2003). Sarajevo.
29. Turner De Garmo, M. (2021). *Introduction to Braille Music Transcription*. (K. Gearreald, C. Davidson, K. Cantrel, & J. Hanson, Ур.) Washington D.C.: National Library Service for the Blind and Print Disabled Librrary of Congress.
30. *Службени Гласник Републике Српске 38/04.* (2004). Бања Лука.
31. Хатибовић, Ћ., Хациалагић, М., & Смаилагић, В. (2009). *Дјеца са посебним потребама*. Тузла.
32. Цветковић, Ж. (1989). *Методика васпитно - образовног рада са слепим лицима*. Београд: Научна књига.

Биографија аутора

Лазар Радоја рођен је 7. маја 1978. године у Гламочу Након завршене основне школе у родном граду, уписује средњу музичку школу „Владо Милошевић“ у Бањој Луци (теоретски одсјек – 1994 и соло пјевање – 1998) Матурирао је 1998. на теоретском одсјеку, а исте године уписује се на Академију умјетности Универзитета у Бањој Луци (Смјер за општу музичку педагогију). Дипломски рад из предмета Методика солфеђа, на тему „Анализа уџбеника *Солфеђо* за први и други разред основне музичке школе“ одбранио је 2002. године под менторством проф. др Зориславе М. Васиљевић Још за вријеме студирања запошљава се у Музичкој школи „Владо Милошевић“ као наставник клавира у ОМШ. Након дипломирања (2002) почиње да предаје теоретске предмете у средњој музичкој школи (хармонија и контрапункт). Од 2003. године ради на мјесту предавача предмета солфеђо и упоредни клавир. 2007. године уписује последиипломски студиј из Методике солфеђа на Академији умјетности Универзитета у Бањој Луци (ментор проф. др Саша Павловић). Из објективних разлога, последиипломски студиј није завршио. У свом дугогодишњем педагошком раду добио је многа признања, а његови ученици су освајачи високих награда и признања на бројним домаћим и интернационалним такмичењима. Члан је тима за израду Наставних планова и програма за предмет солфеђо за територију Републике Српске. Аутор је бројних примјера, за републичко такмичење музичких школа Републике Српске (за дисциплину Солфеђо) Био је дугогодишњи члан хора СПД „Јединство“ (солиста, клавирски сарадник и хорски пјевач), а 2013. године основао је камерни хор при руском културном центру „Руски мир“ чији је умјетнички руководиоцац и данас. Тренутно је запослен у Умјетничкој школи „Владо Милошевић“ у Бањој Луци као наставник предмета солфеђо и упоредни клавир.



УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ

UNIVERSITY OF BANJA LUKA

АКАДЕМИЈА УМЈЕТНОСТИ

ACADEMY OF ARTS



Булевар војводе Петра Бојовића 1а 78000 Бања Лука; тел/факс +387 51 348 800; +387 51 348 805
www.au.unibl.org; e-mail: info@au.unibl.org ; рачун: 551-001-00009070-76, UniCredit Bank A.D. Banja Luka

УНИВЕРЗИТЕТУ У БАЊОЈ ЛУЦИ ПОДАЦИ О АУТОРУ ОДБРАЊЕНОГ МАСТЕР РАДА

Име и презиме аутора мастер рада:

Лазар Радоја

Датум, мјесто и држава рођења аутора:

7. мај 1978. године, Гламоч, Босна и Херцеговина

Назив завршеног факултета/Академије аутора и година дипломирања:

Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, 2002.

Датум одбране завршног/дипломског рада аутора Наслов завршног/дипломског рада аутора:

21. 12. 2002. године *Анализа уџбеника СОЛФЕЂО за први и други разред основне музичке школе*

Академско звање коју је аутор стекао одбраном завршног/дипломског рада:

Дипломирани музички педагог - 240 ECTS

Академско звање које је аутор стекао одбраном мастер/магистарског рада:

Мастер музичке педагогије - 300 ECTS

Назив факултета/Академије на коме је мастер рад одбрањен:

Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци

Наслов мастер рада и датум одбране:

"Рад на развоју музичких способности и музичком описмењавању слијепих ученика у средњој музичкој школи у Републици Српској - студија случаја"
одбрањен 26. 9. 2024.

Научна област мастер рада према CERIF шифрарнику:

Друштвено - хуманистичке науке

Имена ментора и чланова комисије за одбрану мастер рада:

1. мр Милена Срдих, ванр. професор,
ужа научна/умјетничка област: Солфеђо, Академија уметности Универзитета у Новом Саду, председник
2. др Саша Павловић, ред. професор,
ужа научна/умјетничка област: Умјетничко-теоријске дисциплине, Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, ментор
3. мр Младен Матовић, ванр. професор,
ужа научна/умјетничка област: Умјетничко теоријске дисциплине, Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, члан.

У Бањој Луци, дана

9.9. 2024.

декан

Изјава 1

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Изјављујем да је мастер рад

Наслов рада:

Рад на развоју музичких способности и музичком описмењавању сlijепих ученика у средњој музичкој школи у Републици Српској -студија случаја

Наслов рада на енглеском језику:

Work on the development of musical abilities and musical literacy of blind students in a secondary music school in the Republic of Srpska - a case study

- резултат сопственог истраживачког рада,
 - да мастер рад, у цјелини или у дијеловима, није био предложен за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
 - да су резултати коректно наведени и
 - да нисам кршио ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

У Бањој Луци

9.9.2024.

Потпис кандидата

Мазан Радоја

Изјава 2

Изјава којом се овлашћује Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци да мастер рад учини јавно доступним

Овлашћујем Академију умјетности Универзитета у Бањој Луци да мој мастер рад, под насловом:

Рад на развоју музичких способности и музичком описмењавању слијепих ученика у средњој музичкој школи у Републици Српској -студија случаја,

који је моје ауторско дјело, учини јавно доступним.

Мастер рад са свим прилозима предао сам у електронском формату, погодном за трајно архивирање.

Мој мастер рад, похрањен у дигитални репозиторијум Универзитета у Бањој Луци, могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons), за коју сам се одлучио.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство - некомерцијално - без прераде
4. Ауторство - некомерцијално - дијелити под истим условима
5. Ауторство - без прераде
6. Ауторство - дијелити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

У Бањој Луци

9.9. 2024

Потпис кандидата

Лазар Радојевић

Изјава 3

Изјава о идентичности штампане и електронске верзије мастер рада

Име и презиме аутора: Лазар Радоја

Наслов рада: Рад на развоју музичких способности и музичком описмењавању слијепих ученика у средњој музичкој школи у Републици Српској -студија случаја

Ментор: др Саша Павловић, ред. професор

Изјављујем да је штампана верзија мог мастер рада идентична електронској верзији коју сам предао за дигитални репозиторијум Универзитета у Бањој Луци.

У Бањој Луци

9.9.2024.

Потпис кандидата

Лазар Радоја

ИЗВЈЕШТАЈ
О ОЦЈЕНИ УРАЂЕНОГ ЗАВРШНОГ РАДА
-обавезна садржина-

I ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ
<p>1. Датум и орган који је именовео комисију: 14. 6. 2023. године, број: 06-3.383.-28/23, Умјетничко-научно-наставно вијеће Академије умјетности Универзитета у Бањој Луци</p> <p>2. Састав комисије са назнаком имена и презимена сваког члана, звања, назива уже научне/умјетничке области за коју је изабран у звање, датума избора у звање и назив факултета, установе у којој је члан комисије запослен:</p> <ul style="list-style-type: none">- Мр Милена Срдић, ванр. професор, ужа научна/умјетничка област: Солфеђо, 25. 6. 2020. године, Академија уметности Универзитета у Новом Саду, председник- Др Саша Павловић, ред.професор, ужа научна/умјетничка област: Умјетничко-теоријске дисциплине, 28.2.2019. године, Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, ментор- Мр Младен Матовић, ванр.професор, ужа научна/умјетничка област: Умјетничко-теоријске дисциплине, 27.12.2018. године, Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, члан.
II ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ
<p>1. Име, име једног родитеља, презиме: Лазар (Лука) Радоја</p> <p>2. Датум рођења, општина, Република: 7.5.1978.године, Гламоч, Федерација БиХ</p> <p>3. Година уписа на мастер студије, 2022/23. Студијски програм / смјер Студијски програм музичке умјетности, смјер Музичка педагогија</p>
III НАСЛОВ ТЕМЕ ЗАВРШНОГ РАДА: Рад на развоју музичких способности и музичком описмењавању слијепих ученика у средњој музичкој школи у Републици Српској - студија случаја.
IV ПРЕГЛЕД ЗАВРШНОГ РАДА: У мастер раду под називом „Рад на развоју музичких способности и музичком описмењавању слијепих ученика у средњој музичкој школи у Републици Српској - студија случаја“ кандидат је презентовао резултате емпиријског и квалитативног истраживања који указују на могућност примене Комбиноване функционалне методе Зориславе М. Васиљевић у настави солфеђа у средњој музичкој школи и са слепим ученицима. Конкретно, у раду су приказани методски поступци и конкретни мелодијски и ритмички примери који су коришћени у реализацији наставе солфеђа са слепим учеником у периоду од четири године. Мастер рад писан је ћиричним писмом са 140 графичка прилога (113 нотна примера, 25 слика и 2 табеле). Рад је обима од 147 страница, структуриран у 7 поглавља, садржи 42 напомене и ослања се на 33 вешто одабраних библиографских јединица, на српском, руском и енглеском језику.

V ВРЕДНОВАЊЕ ПОЈЕДИНИХ ДИЈЕЛОВА ЗАВРШНОГ РАДА:

Рад се састоји из седам поглавља. У уводном делу рада кандидат аргументовано презентује стање у вези са инклузијом у настави на територији Републике Српске са посебним освртом на рад са визуелно хендикепираним ученицима на настави солфеђа. Осим наведеног, аутор на својеврстан провокативан начин указује на мотиве за писање рада. Иако се ради о емпиријском истраживању, кандидат је у уводном делу требало да се позове на већи број референтних радова у вези са инклузијом у настави музике. Кратак и концизан осврт на стање у основним музичким школама у раду на музичком (не)описмењавању слепих ученика и на музичко предзнање које је слепи ученик приказао на пријемном испиту за упис у средњу музичку школу, приказано је адекватно у оквиру другог поглавља. У поглављу, *Методолошке основе истраживања*, јасно су дефинисани предмет, циљ, задаци, хипотезе, узорак и методе истраживања. Централни део рада подељен је на две кохерентне целине у којима су приказани ток и резултати истраживања и у којима аутор из личног искуства, кроз студију случаја, приказује детаљно реализацију наставе солфеђа и примере које је користио у раду са узорком истраживања у средњој музичкој школи у два периода. У четвртном делу, под називом *Настава солфеђа за сљепог ученика у средњој музичкој школи – први период* кандидат је детаљно, систематично и поступно, уз одговарајуће нотне примере, приказао методске поступке, етапе и наставне садржаје из основне школе које је морао да обнови и реализује са слепим учеником како би га припремио за савладавање средњошколског градива на настави солфеђа. Пето поглавље тј. други период рада у средњој музичкој школи са слепим учеником, кандидат представља кроз вешто одабране и репрезентативне примере из уџбеничке литературе које је користио на настави. Примери покривају скоро све елементе и дисциплине наставе солфеђа као и карактеристичне музичке појаве које обухватају наставни програми за средњошколску наставу солфеђа. Централни део рада могао је да садржи и опширнији приказ рада на теорији музике чиме би рад добио још више на свом квалитету и вредности, која је и без овога неоспорна. Вредност мастер рада огледа се посебно у томе што су сви нотни примери приказани и примерима писаним на Перкинс-Брај машини, што би у будућности, у штампаној верзији на Брајевом писму, требало да да неизмеран и недвосмислен допринос у подизању квалитета наставе за визуелно хендикепиране ученике. Такође, допринос овог рада је неупитан и за наставнике ако се нађу у оваквој нежељеној педагошкој ситуацији. На крају рада, у закључним разматрањима, у виду дискусије, кандидат на систематичан и научно утемељен начин сумира резултате и указује музичкој педагошкој јавности на проблеме и недостатке актуелне инклузије у настави али истовремено презентује и нуди конкретна решења која су произашла директно из овог истраживања. Осим наведеног, у *Закључку*, аутор рада указује и на главне факторе од којих зависи успех и подизање квалитета наставе солфеђа са визуелно хендикепираним ученицима. На крају рада наведен је списак коришћене литературе који је могао бити и садржајнији.

VI ЗАКЉУЦИ ОДНОСНО РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА/ПРОЈЕКТА

Добијени резултати у овом емпиријском истраживању потврдили су основну хипотезу да су сви елементи и садржаји рада Комбиновано функционалне методе Зориславе М. Васиљевић применљиви и у раду са слепим ученицима на настави солфеђа у средњој музичкој школи. Са становишта посебних хипотеза констатовано је 1) да сви наставни садржаји и примери присутни у актуелној уџбеничкој литератури за наставу солфеђа у средњој музичкој школи нису примерени и савладиви и за слепе ученике; 2) да је настава ритма најкомплекснији и најтежи елемент рада на настави солфеђа са слепим ученицима и под 3) да наставници солфеђа на територије Републике Српске нису спремни за инклузију у настави и раду са слепим ученицима (наведена констатација о неспремности наставног кадра за наставу солфеђа на свим нивоима музичког школовања односи се само на наставнике који су током музичког школовања имали директан контакт, утицај и одговорност за процес музичког описмењавања слепог ученика и студента). У закључку рада недвосмислено се указује на факторе без којих није могуће остварити адекватну и квалитетну наставу солфеђа са слепим ученицима. Дакле, на првом месту истиче се да је неопходно да се процес музичког описмењавања одвија на Брајевом музичком писму и да се уведе Перкинс - Брај машина у наставу музичке писмености, затим, да се додатно едукује наставни кадар за рад са слепим ученицима као и да се редифинишу и адаптирају наставни планови и програми и уџбеници за наставу солфеђа намењени слепим ученицима. На крају, указано је и да подизање квалитета наставе солфеђа са слепим ученицима у средњој музичкој школи у Републици Српској зависи и од јавних институција које су одговорне и задужене за решавање оваквих појава у васпитно-образовном процесу визуелно хендикепираних ученика.

VII ОЦЈЕНА НАЧИНА ПРИКАЗА И ТУМАЧЕЊА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА/ПРОЈЕКТА

У овом квалитативном, емпиријском и својеврсном експерименталном истраживању коришћене су аналитичка, историјско-компаративна и дескриптивно-комапаративна метода. Метода анализе садржаја коришћена је у проучавању релевантних, објављених писаних извора а посебно у анализи уџбеничке литературе за наставу солфеђа за основне и средње музичке школе. Осим наведеног, у овом својеврсном експерименталном истраживању, у виду студије случаја, за добијање релевантних резултата примењиване су и метода посматрања са активним учешћем, емпиријско-индуктивна метода (посматрање и регистровање свих чињеница, анализа и класификација чињеница и индуктивна деривација), синтетичка метода као и метода обраде случаја, индивидуална метода спроведена итерперсонално. Са становишта методике наставе солфеђа може се констатовати да кандидат добро познаје педагошке принципе и методске поставке које се примењују у настави солфеђа у средњој музичкој школи на простору Републике Српске. Рад садржи и обиље критичких ставова и креативних педагошких решења у раду са слепим учеником а која су у директној вези са наставним дисциплинама које обухвата настава солфеђа.

VIII КОНАЧНА ОЦЈЕНА ЗАВРШНОГ РАДА

1. Да ли је рад урађен у складу са образложењем наведеним у пријави теме
Рад је урађен у складу са образложењем наведеним у пријави теме и задовољава све стандарде који су везани за израду и садржај завршног рада.

2. Да ли рад садржи све битне елементе
Рад садржи све битне елементе који морају бити заступљени у завршном раду.

3. По чему је рад оригиналан допринос науци/умјетности
Мастер рад представља прво и јединствено истраживање на ову тему на територији Републике Српске и има оригинални научни допринос у области музичке педагогије који се огледа у трасирању пута наставницима солфеђа у раду са слепим ученицима. Прагматичан допринос огледа се у подизању свести музичким педагозима о инклузији у настави тј. у раду са визуелно хендикепираним ученицима у музичкој школи.

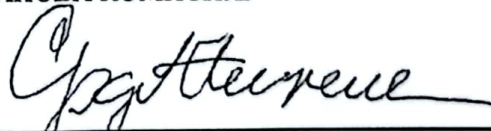
4. Недостаци рада и њихов утицај на резултат истраживања/пројекта
Недовољно искуство кандидата у писању научних текстова, на моменте умањује снагу и компактност доказа али не умањује значај који овај истраживачки рад недвосмислено даје савременој педагошкој мисли и пракси. Коришћена литература је могла бити обимнија.

IX ПРИЈЕДЛОГ:

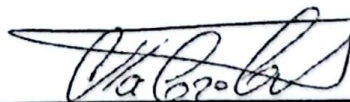
На основу укупне оцјене рада, комисија предлаже:

Умјетничко-научно-наставном вијећу Академије умјетности Универзитета у Бањој Луци да се завршни рад прихвати и да се кандидату, Лазару Радоји, одобри одбрана.

ПОТПИСИ ЧЛАНОВА КОМИСИЈЕ



Мр Милена Срдих, ванр.проф. – председник



Др Саша Павловић, ред.проф. – ментор



Мр Младен Матовић, ванр.проф. – члан