

РЕТОРИЧКЕ И ПРАКТИЧНЕ ПЕРСПЕКТИВЕ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА У СВЕТЛУ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЕ МУЗИЧКЕ ПЕДАГОГИЈЕ – ИСКУСТВА У ОРГАНИЗАЦИЈИ НАСТАВЕ СОЛФЕЋА НА ФАКУЛТЕТУ МУЗИЧКЕ УМЕТНОСТИ У БЕОГРАДУ

Драгана Тодоровић

Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду, Србија

dragana.todorovic@fmu.bg.ac.rs

DOI: 10.5937/PFSU25008T

Сажетак

Имплементација инклузивног образовања представља један од кључних дискурса у оквирима савременог српског школства. Усвајањем Закона о основама система образовања и васпитања 2009. године, експлицитно је поручено да васпитно-образовни апарат мора да обезбеди једнако право и доступност образовања и васпитања полазницима свих образовних нивоа без дискриминације било ког типа. Поставши део званичне образовне политике, инклузивни концепт наставне праксе је утицао на садржај педагошких развојних стратегија које су у највећој мери посвећене основном и средњем образовном нивоу. По завршетку средњег музичког образовања, ученици из осетљивих друштвених група имају могућност да наставе своје усавршавање на факултетима музике. Иако сам почетак академских студија делује оптимистично и обећавајуће, у великом броју случајева група студената са посебним образовним потребама се током школовања суочава са знатним проблемима који се тичу неприлагођености наставног програма, недостатка наставне литературе, неиспуњености просторних и техничких услова за рад и многих других. Предмет солфеђо са матичне Катедре за солфеђо и музичку педагогију има статус обавезног предмета у наставним плановима свих студијских програма у оквиру основних и интегрисаних академских студија на Факултету музичке уметности у Београду. С тим у вези, у раду се разматрају педагошке импликације инклузивног образовања које се односе на перманентни паралелизам индивидуалног и групног приступа у процесу наставе солфеђа. У исто време, укључивање студената са дисабилитетима у редовни наставни процес посматра се са реторичког (информационо-мотивационог) и аспекта педагошке праксе. Циљ рада је да прикаже и размотри искуства у организацији наставе солфеђа са студентима у инклузији, као и да укаже на неопходност успостављања високошколског инклузивног образовања.

Кључне речи: високо образовање, инклузија, Факултет музичке уметности, настава солфеђа

Увод

П римарно значење појма инклузија (*inclusio*) реферира на „укључивање, обухватање, садржавање, подразумевање“ (Клајн и Шипка, 2007: 514). Инкорпорирањем у оквиру васпитно-образовног система и његових институционалних експонената – образовних колектива, инклузивни, „cross-disability“ приступ добија свеобухватније, ближе одређење које имплицира препознавање, прихватање и нарочито уважавање различитости. Инклузија тако емитује свој базични дуални сензибилитет који се огледа у доследној синхронизацији индивидуалне перспективе¹ појединца који припада осетљивој друштвеној групи и његове интеграције у токове редовног васпитно-образовног система.

Историјски трагови промишљања о инклузији сежу далеко у прошлост. Коменски (Jan Amos Komenský, *Comenius*, 1592–1670), отац модерног образовања, пионир у практично сваком едукативном пољу (Loucky, 2008: 149), у оквиру својих педагошких промишљања експлицитно је потцртао „неопходност усклађивања васпитања са природом човека...“ (према Šaljić, 2023: 19). Даљи развој педагошке мисли, преко његових последника – Жан-Жака Русоа (Jean-Jacques Rousseau, 1712–1778), Јохана Хајнриха Песталоција (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746–1827), Фридриха Фребела (Friedrich Fröbel, 1782–1852) и других, донео је нове стратегије и премисе у оквиру којих је баланс индивидуалних могућности и захтева наставе дубински разматран и са етичког и моралног становишта. Почетак двадесетог века обележили су прагматични и прогресивни ставови о имплементацији педагошке праксе, који су у значајној мери били супротстављени „традиционалној педагогији“ (Имсен, 2022: 19). Амерички филозоф, психолог и педагог Џон Дјуи (John Dewey, 1859–1952) афирмисао је активност и креативност у наставном процесу указујући на значајну улогу наставника чија је обавеза да „подстакне учеников развој стварањем услова за учење и стицање добрих мисаоних навика“ (Вилотијевић, 1999: 263). Посебно је значајна његова делатност у пољу образовања особа са дисабилитетима у демократском друштвеном окружењу (Danforth, 2008: 47). Но, и поред снажних Дјуијевих залагања у овој области, проћи ће више од седам деценија до почетка свеобухватне концептуализације процеса инклузије у глобалним размерама.

Проблематика терминолошког дискурса у области инклузивног образовања део је опсежних академских истраживања. С тим у вези, проналазе се различита поимања и употребе израза који се односе на припаднике вулнерабилних друштвених група. Значајан број савремених аутора се том приликом одлучује за идиоме који фокусирају „сметње у развоју“ или „посебне потребе“ (Ђевић, 2012), док поједине организације, као на пример Удружење студената са хендикепом из Београда у оквиру своје филозофије детаљно појашњава „концепт хендикепа“ и истиче да „хендикеп не етикетира на основу различитих личних својстава јединки у друштву

¹ Појам „индивидуална перспектива“ овде реферира на аутономност развојних капацитета појединца из осетљиве/подзаступљене друштвене групе.

већ предвиђа интервенцију у друштву како би свака особа имала исте могућности да активно учествује у друштвеним активностима и на тај начин јој буде обезбеђена подршка у функционисању². Када је реч о терминологији употребљеној у овом раду, определили смо се за израз „студенти са посебним образовним потребама“, фокусирајући у првом реду социјалне и етичке аргументе образовања у академском инклузивном окружењу.

Реторичке перспективе инклузивног образовања

Светска конференција у Саламанки (Шпанија) о посебним образовним потребама са нагласком на приступ и квалитет инклузивног образовања одржана је у периоду од 7. до 10. јуна 1994. године, са преко 300 излагача из чак 92 земље. Најзначајнији резултат конференције је свакако, сада већ чувена Декларација из Саламанке о принципима, политици и пракси специјалне едукације, у којој је презентован светски консензус о будућности инклузивног образовања. У њој се између осталог, наглашава да:

- Образовне системе и програме треба осмислити и спроводити тако да узму у обзир широку разноликост свих карактеристика и потреба;
- Редовне школе које имају инклузивну оријентацију су најефикасније средство у борби против дискриминаторских ставова, стварању прихватајуће заједнице, изградњи инклузивног друштва и остваривању образовања за све (The Salamanca Statement, 1994: viii-ix).

Рефлексије ових закључака који се тичу инклузије као нормиране едукативне стратегије видљиве су у садржају кључних законских аката којима се уређује систем образовања и васпитања у Републици Србији. Усвајањем Закона о основама система образовања и васпитања 2009. године, експлицитно је поручено да васпитно-образовни систем „мора да обезбеди [...] једнако право и доступност образовања и васпитања без дискриминације и издвајања по основу пола, социјалне, културне, етничке, религијске или друге припадности [...] тешкоћа и сметњи у развоју и инвалидитета“ (Закон о основама система образовања и васпитања, 2009). Закон о основном и средњем образовању из 2013. године донео је правно интензивније одредбе којима се подробније одређује образовање и васпитање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом. У оквиру члана 10 овог закона прецизно су наведене категорије ученика са здравственим, бихевиоралним и другим посебним потребама: „...дете са интелектуалним сметњама, дете са сензорним сметњама, дете са моторичким сметњама, дете са тешкоћама у учењу, дете са говорно-језичким сметњама, дете са проблемом у понашању, дете са емоционалним тешкоћама, дете са сметњама у развоју које се манифестују истовремено у неколико области...“ (Закон о основном образовању и васпитању, 2013). Поред закона, као обавезујућих правних аката, у пракси су у примени и додатне законске основе

² Видети детаљније на сајту Удружења студената са хендикепом <https://ush.rs>.

– подзаконска акта, којима се ближе регулише имплементација инклузивне праксе у предшколском, основном и средњем образовању и васпитању, као на пример:

- Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику (2010);
- Стручно упутство установама о обавезама запослених у процесу увођења инклузивне праксе (2010);
- Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на Индивидуални образовни план – ИОП, његову примену и вредновање (2010).

По својој концепцији и циљевима посебно се издваја Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на Индивидуални образовни план.³ У оквиру овог документа прецизирани су видови додатне подршке приступању и активној партиципацији ученика током процеса стицања знања с циљем развоја учења и вештина, социјалне интеграције, комуникационе способности и остваривања могућности самосталног рада. ИОП предвиђа израду педагошког профила ученика, пружа могућност креирања специфичног модела наставног процеса у смислу прилагођавања наставног програма (садржаја и обима курикулума), метода рада, коришћења адекватне наставне литературе и уколико је то потребно, посебно адаптираног наставног простора. Дакле, ИОП је заправо најрељефнији и најсофистициранији писани водич кроз инклузивно образовање и прави пример добре праксе у оквиру основног и средњег едукативног нивоа.

Инклузија у високом образовању – искуства у организацији наставе солфеђа на Факултету музичке уметности у Београду

Завршетком средње музичке школе, корак који следи у смислу наставка образовања и професионалног развоја на факултетима музике – у овом случају на Факултету музичке уметности – велики и подстицајан је за све ученике, посебно за оне из осетљивих друштвених група. У највећем броју случајева, ови кандидати остварују прелиминарни контакт са запосленима у оквиру факултетских структура и служби (продекан за наставу, професори и сарадници на наставним предметима који се полажу у оквиру испита за проверу склоности и способности на одређеним студијским програмима, особље Студентског реферата) с циљем најаве аплицирања. Та почетна фаза комуникације је изузетно важна како за саме кандидате, који се „на извору“ упознају са свим аспектима пријемног испита – концепцијом, захтевима, евалуацијом, тако и за Факултет у смислу прилагођавања садржаја и форме испита кандидатима са посебним образовним потребама. Поред тога, потенцијални апликанти се информишу и о афирмативној политици која у значајној мери утиче на додатно унапређивање уписа ученика из категорије vulnerabilних друштвених група на високошколску установу. Кључна регулатива наведене политике је позната као „афирмативна мера“, специфичан механизам

³ У даљем тексту ИОП.

подршке којим се резервише 1% од укупног броја расположивих места на факултетима и високим школама у Републици Србији за припаднике осетљивих друштвених група.⁴

Активни студенти Факултета музичке уметности из друштвено осетљивих група

У оквиру основних, интегрисаних и мастер академских студија на Факултету музичке уметности тренутно је активно 13 студената који припадају подзаступљеним популационим групама:

Основне академске студије:

- студијски програм Науке о музичкој уметности (модул музичка педагогија: 3 студента; модул музичка теорија: 1 студент);
- студијски програм Извођачке уметности (модул клавир: 3 студента; модул виолина: 1 студент; модул оргуље: 1 студент; модул контрабас: 2 студента).

Мастер академске студије:

- студијски програм Науке о музичкој уметности (модул етномузикологија и етнокореологија: 1 студент);
- студијски програм Извођачке уметности (модул соло певање: 1 студент).

Пријављени и документовани дисабилитети студената се могу поделити у две главне категорије. У питању су:

- сензорна/телесна оштећења или болести – у већини случајева је реч о слепим и слабовидим студентима, и
- неуроразвојни и неуролошки поремећаји – дијагнозе из спектра аутизма, Вест синдром (West syndrome) – специфичан тип епилептичних напада који утичу или „могу допринети прогресивној дисфункцији централног нервног система“ (према Марјановић et al., 2006: 45) и друго.

Статистички, најзаступљенија стања припадају групи первазивних развојних поремећаја, у првом реду поремећајима из спектра аутизма. Степен постигнућа је свакако највећи и најизраженији у случају студената са дијагнозама функционалног и високо функционалног аутизма. У питању су блаже неуроразвојне потешкоће које не дестабилизују у знатној мери когнитивне развојне перспективе.

Осим наведених, сасвим очигледних или оних на које је указано пре пријемних испита, педагошко искуство потврђује и присуство категорије која се тиче различитих бихевиоралних поремећаја, који умногоме могу утицати на одвијање наставног процеса. Приметно је да студенти из ове категорије углавном не поседују здравствену документацију која указује на поремећаје понашања, већ се у

⁴ Кандидати из ових група приступају испитима за проверу склоности и способности у званичним терминима заједно са свим осталим апликантима, али се рангирају на посебној, афирмативној листи.

самом процесу наставе евидентирају испољени симптоми и стања попут агресије, депресије, поремећаја пажње и учења. То упућује на потребу да се у процедуру полагања пријемног испита уврсти и разговор са кандидатима кроз који би стручно лице могло да идентификује постојеће проблеме. На тај начин, омогућила би се додатна координација са наставним кадром с циљем квалитетније припреме организације рада са групом у коју ће бити укључени студенти са стањима која одступају од очекиваног социјалног понашања.

Инклузивна педагошка пракса наставе солфеђа на Факултету музичке уметности – специфичности курикулума и радног окружења

Иако сам почетак високошколског музичко-педагошког образовања делује оптимистично и обећавајуће, студенти са посебним образовним потребама се током студија неретко суочавају са осетним проблемима. Предмет солфеђо са матичне Катедре за солфеђо и музичку педагогију има статус обавезног предмета у наставним плановима свих студијских програма у оквиру основних и интегрисаних академских студија на Факултету музичке уметности. Савремени високошколски солфеђо (према плану Интердисциплинарних студија Музичке педагогије које припадају пољима Науке о музичкој уметности и Музичка уметност), одликује снажна корелативност са вокално-инструменталном и теоријском наставом. Базични циљ је садржан у оспособљавању студената за дубље разумевање музичког текста/текста у контексту и његово тумачење у смислу тачне и течне, промишљене интерпретације.

Настава солфеђа је примарно декларисана као групна, али педагошка пракса све више осветљава њен дуални тип и карактер који се сагледава у перманентној двосмерној флукуацији групног и индивидуалног рада. С тим у вези, претпоставка је да ова концепција наставе може омогућити подједнако уважавање потреба, природе и могућности свих студената у комбинованој групи⁵. Поред облика извођења наставе, имплементација инклузије у значајној мери зависи од садржаја и формата наставне литературе, као и од структуре и динамике часова предавања и вежби.

1) Наставна литература. Недостатак јасне развојне политике и нарочито, дефинисаних процедура у области високог инклузивног образовања у Републици Србији директно се рефлектује на могућност постигнућа студената са посебним образовним потребама. У том смислу, проблематика наставне литературе представља један од горућих проблема. Неприлагођеност наставног садржаја и материјала често је узрок застоја или у неким случајевима и прекида започетих студија (Srejić, 2023). У настави солфеђа недостатак наставне литературе највише дотиче и ограничава студенте са сензорним оштећењима – слепе и слабовиде. Провером путем кооперативног онлајн библиографског система COBISS.SR утврђено је да су

⁵ Комбиновану групу чине студенти са неспецијалним и студенти са посебним образовним потребама.

у библиотечкој бази података Факултета музичке уметности овим студентима на располагању само следеће публикације у одговарајућем формату – Брајевом писму:

- уџбеник *Инџонација* аутора Боривоја Поповића (Popović, 2016);
- збирке *Ритмичке етнуге св. 1, 2* аутора Ноел Галона (Gallon, 2016).

Обе публикације су објављене у издању Удружења за подршку инклузији мањинских група „Инклузивна мрежа“ 2016. године.⁶ Промишљања о неопходном и промтном обезбеђивању адекватне наставне литературе резултирала су иницијативом која је потекла са Катедре за солфеђо и музичку педагогију Факултета музичке уметности. Др Драгана Тодоровић (професор солфеђа и методике наставе солфеђа) и др Александра Милетић (професор солфеђа, методике наставе солфеђа и педагошких смерница наставе музичке писмености) аутори су пројекта „Унапређивање библиотечког фонда Факултета музичке уметности у Београду из области солфеђа и методичких дисциплина за слепе и слабовиде студенте“ са којим су почетком 2025. године аплицирале на конкурс Министарства културе Републике Србије за финансирање или суфинансирање пројекта из области заштите и дигитализације културног наслеђа у Републици Србији у 2025. години (област: библиотечко-информациона делатност).⁷ Циљеви пројекта су:

- обезбеђивање доступности наставне грађе из области солфеђа и методичких дисциплина за слепе и слабовиде студенте у приступачном медију: Брајево писмо;
- креирање дигиталног каталога наставне литературе за слепе и слабовиде студенте на Брајевом писму;
- достизање уједначеног квалитета образовања за све студенте → промоција инклузије у оквирима музичко-педагошког високошколског образовања;
- јачање мултикултуралног капацитета Факултета музичке уметности као стратегија обезбеђења квалитета у високом образовању.

У случају да сви студенти имају једнако доступне могућности коришћења литературе као неопходног наставног средства, артикулација и баланс већине наведених фактора који утичу на квалитет наставе били би доведени много ближе оптималном када су у питању слепа и слабовиди. С тим у вези, наведени пројекат би у значајној мери допринео остваривању права слепих и слабовидих студената и њиховој снажнијој интеракцији у оквиру свих облика наставног рада.

2) Артикулација часа. Структурно-методичка целовитост часа предмета солфеђо и његова операционална динамика у комбинованој групи зависе од неколико фактора: планиране наставне садржине и модалитета њене реализације (концепција/припрема методске јединице, избор техника рада, организација облика рада);

⁶ Удружење за подршку инклузији мањинских група „Инклузивна мрежа“ основано је у Београду 2012. године.

⁷ Током израде овог рада резултати конкурса нису били званично објављени.

радне атмосфере (која у случају наставе у комбинованој групи захтева додатне напоре ради обезбеђивања социјалне кохезије), и наравно, личности наставника изразите хуманистичке оријентације (Trnavac, Đorđević, 2007: 174) који треба да поседује адекватне компетенције. На темељу досадашњих искустава педагошке праксе, као најрелевантније одлике инклузивног наставника у високошколском образовању издвајају се:

- спремност/воља за стицањем и унапређивањем когнитивних, функционалних и социјалних педагошких компетенција у пољу инклузивног образовања;
- синергија стручног знања и професионалних вештина која се може детерминисати и као способност интердисциплинарног профилисања и вођења наставног процеса;
- идентитет наставника.

Наведене компетенције представљају базичне психолошко-образовне водиле и одлике инклузивног наставника. Витални фактор овог тројства је свакако идентитет наставника са јединственом организацијом емоционалних и когнитивних карактеристика, јер је „наставник (...) пре свега индивидуа, односно личност, а тек затим припадник одређене професије“ (Ђорђевић и Ђорђевић, 1988: 31).

У оквиру актуелног Закона о високом образовању (одељак Организација студија, члан 96) истакнуто је да високошколска установа има обавезу да „у складу са својим могућностима, обезбеди услове за студенте са инвалидитетом“ (Закон о високом образовању, 2017). Фокусирајући имплементационе модалитете инклузивне педагошке праксе на Факултету музичке уметности, неопходно је поменути и правни акт Универзитета уметности донет 2014. године – Правилник о начину подршке студентима Универзитета уметности у Београду. Овим документом дефинисани су базични принципи подршке студентима из осетљивих друштвених група, односно „подзаступљених група Универзитета уметности и факултета у саставу Универзитета уметности [...] систем подршке и начин њиховог остваривања, мере и праћење њихове реализације...“ (Правилник о начину подршке студентима Универзитета уметности у Београду, 2014). Систем подршке конципиран је с циљем да пружа следеће погодности студентима:

- информативне услуге;
- саветодавне услуге;
- активности праћења потреба студената;
- координација активности подршке студентима коју пружају Универзитет уметности, факултети и друге релевантне институције.

Када је реч о студентима Факултета музичке уметности са посебним образовним потребама, поред Закона о високом образовању, Правилника о начину подршке студентима Универзитета уметности у Београду и Правилника о заштити од злостављања у образовном и радном процесу на Универзитету уметности у Београду, у процесу стицања високог музичко-педагошког образовања нормативне

ослонце представљају и интерна правна акта Факултета: Статут Факултета музичке уметности, Правилник о студирању, Правилник о пријемним испитима и рангирању на пријемним испитима и Правилник о заштити података о личности. Очекивано ближе уређење процедуралних питања и политике Факултета музичке уметности у домену права, обавеза и одговорности у имплементацији инклузије у садржају наведених докумената ипак изостаје. Предочене су само уопштене смернице дате у маргинализованим члановима, које нажалост нису ни адекватан подстицај нити конкретна упутства. Из свега тога може се закључити да је неопходна експлицитна систематизација и операционализација инклузивне наставе, како у виду општег правног акта, тако и у виду интерног правилника Факултета музичке уметности који би конкретизовао све аспекте инклузивне педагошке праксе.

Закључак

Инклузивни концепт промовише сложену мрежу суодноса свих учесника у високошколском наставном процесу, проширујући класични дидактички троугао → студент–наставник–градиво. Изградња инклузивног образовног окружења све више даје примат развоју релација између свих студената у групи, осветљавајући потенцијал интерперсоналних односа за имплементацију пуне инклузије – одсуства било ког вида сегрегације и целовито интегрисање у образовну и друштвену заједницу.

Сагледавајући аспекте тренутног модела инклузивног образовања, закључује се да организација квалитетне наставе у највећој мери зависи од личног залагања и ентузијазма појединца. Оно што можемо са сигурношћу рећи је да наставник који ради у инклузивном образовању треба да поседује специфичан спој професионалних карактеристика и идентитета – спремност/вољу за стицањем и унапређивањем когнитивних, функционалних и социјалних педагошких компетенција у пољу инклузивног образовања, синергију стручног знања и професионалних вештина и целовитост и постојаност личности.

Тежње ка успостављању високошколског музичко-педагошког инклузивног образовања у Републици Србији су све присутније у академским и општедруштвеним круговима. Као прилог бројним залагањима, наше истраживање је фокусирано реторичке и практичне перспективе инклузивног образовања с циљем указивања на неопходност њиховог координисаног мониторинга у оквиру наставног процеса на факултетима музике.

Референце

Архива Студентског реферата Факултета музичке уметности у Београду, студентски досијеи.

Gallon, Noël (2016). *Ritmičke etide sv.1, 2 [Brajevo pismo]*. Beograd: Univerzitet umetnosti, Udruženje za podršku inkluziji manjinskih grupa „Inkluzivna mreža“.

Danforth, Scot (2008). John Dewey's contributions to an educational philosophy of intellectual disability. *Educational theory*, 58(1), 45–62.

Đević, Rajka (2012). Terminološka određenja u oblasti inkluzivnog obrazovanja. *Pedagogija*, 4, 495–504.

Đorđević, Bosiljka i Đorđević, Jovan. (1988). *Učenici o svojstvima nastavnika*. Beograd: Prosveta. *Закон о основама система образовања и васпитања Републике Србије*. (2009). Београд: Службени гласник РС, бр. 72/2009.

Закон о основном образовању и васпитању Републике Србије. (2013). Београд: Службени гласник РС, бр. 55/2013.

Закон о високом образовању. (2017). Београд: Службени гласник РС, бр. 88/2017.

Имсен, Гун (2022). *Шта је ђегаџија?* Београд: Карпос.

Клајн, Иван и Шипка, Милан (2006). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.

Loucky, John Paul (2008). Reassessing the Educational Works and Contributions of Comenius to the Development of Modern Education. *Seinan Jo Gakuin University Bulletin*, 12, 149–163.

Марјановић, Боривој, Ђурић, Милена, Замуровић, Драган, Крављанац, Ружица, Влаховић, Гордана и Комазец, Дијана (2006). Етиолошки аспекти Вестовог синдрома. *Српски архив за целокупно лекарство*, 134, 45–49.

Popović, Borivoje (2016). *Intonacija [Brajevo pismo]*. Beograd: Univerzitet umetnosti, Udruženje za podršku inkluziji manjinskih grupa „Inkluzivna mreža“.

Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци деце и ученику. (2010). Београд: Службени гласник РС, бр. 63/2010.

Правилник о ближим ујучиствима за утврђивање права на Индивидуални образовни план – ИОП, његову примену и вредновање. (2010). Београд: Службени гласник РС.

Правилник о начину подршке студентима Универзитетна уметности у Београду. (2014). Београд: Универзитет уметности.

Правилник о заштити од злостављања у образовном и радном процесу на Универзитетној уметности у Београду. (2022). Београд: Универзитет уметности.

Правилник о заштити одготјака о личности. (2024). Београд: Факултет музичке уметности.

Правилник о студирању. (2025). Београд: Факултет музичке уметности.

Правилник о пријемним испитима и рангирању на пријемним испитима. (2025). Београд: Факултет музичке уметности.

Srejić, Milica (24. 10. 2023). *Visoko inkluzivno obrazovanje: Nedostaju procedure, sredstva i ljudstvo*. Приступљено 12. 03. 2025. са <https://vreme.com/vesti/visoko-inkluzivno-obrazovanje-nedostaju-procedure-sredstva-i-ljudstvo/>

Стручно ујучиство усанаовама о обавезама запослених у процесу увођења инклузивне праксе. (2010). Београд: Службени гласник РС.

Синиша Факултета музичке уметности. (2025). Београд: Факултет музичке уметности. Trnavac, Nedeljko i Đorđević, Jovan (2007). *Pedagogija* (11. izdanje). Beograd: Naučna knjiga komerc.

The Salamanca Statement and framework for action on special needs education (1994). World conference on special needs education: access and quality. Salamanca: UNESCO, Ministry of Education and Science, Spain.

Udruženje studenata sa hendikepom. Приступљено 12. 04. 2025. са <https://ush.rs>

Šaljić, Zorica (2023). *Inkluzivno obrazovanje: ideal ili realnost?* Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.

Прилог: Алумнисти Факултета музичке уметности

По евиденцији Студентског реферата Факултета музичке уметности у Београду, од 2010. године до данас 10 студената са посебним образовним потребама⁸ завршило је основне, мастер и специјалистичке академске студије на следећим студијским програмима:

Основне академске студије:

- студијски програм Науке о музичкој уметности (модул музичка педагогија: 6 студената; модул етномузикологија и етнокореологија: 2 студента);
- студијски програм Извођачке уметности (модул цез контрабас: 1 студент; модул клавир: 1 студент).

Мастер академске студије:

- студијски програм Науке о музичкој уметности (модул етномузикологија и етнокореологија: 2 студента; модул музичка педагогија: 1 студент);
- студијски програм Извођачке уметности (модул клавир: 1 студент).

Специјалистичке академске студије:

- студијски програм Извођачке уметности (модул клавир: 1 студент).⁹

RHETORICAL AND PRACTICAL PERSPECTIVES OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE LIGHT OF INTERDISCIPLINARY MUSIC PEDAGOGY – EXPERIENCES IN THE ORGANIZATION OF SOLFEGGIO TEACHING AT THE FACULTY OF MUSIC IN BELGRADE

The implementation of inclusive education presents one of the central discourses within the contemporary Serbian educational system. Following the adoption of the Law on the Foundations of the Education System in 2009, it was explicitly stated that the educational framework must guarantee equal rights and access to education for students at all levels, without any form of

⁸ Већина дипломираних студената (преко 90%) припада категорији слепих и слабовидих особа.

⁹ Посебно се издваја јединствени успех слепе студенткиње на студијском програму Извођачке уметности (модул клавир), која је завршила три нивоа студија – основни, мастер и специјалистички.

discrimination. As inclusive education became part of official policy, its principles have significantly shaped the content pedagogical development strategies. This paper explores the pedagogical implications of inclusive education, particularly the ongoing interplay between individual and group approaches in the context of solfeggio teaching. Simultaneously, the inclusion of students with disabilities in mainstream education is examined from both rhetorical (informational-motivational) and practical pedagogical perspectives. The main aim is to emphasize the importance of establishing inclusive practices within higher education.

Keywords: higher education, inclusion, Faculty of Music, solfeggio teaching