

UDK 37

ISSN 0353 - 7129

НОРМА

*часопис за теорију и праксу
васпитања и образовања*

1/2022

Н БР. 1 ГОД. XXVII Стр. 1-123 Сомбор 2022. Јун

Педагошки факултет у Сомбору

Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору

UDK 37

ISSN 0353-7129

НОРМА

часопис за теорију и праксу
васпитања и образовања

XXVII – 1/2022



Сомбор, 2022.

НОРМА

Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

ISSN 0353-7129

UDK 37

Издавач

Педагошки факултет у Сомбору

За издавача

Проф. др Саша Марковић, декан

Главни и одговорни уредник

Проф. др Гордана Рудић

Главни и одговорни уредник издавачке делатности

Проф. др Веселина Ђуркин

Адреса редакције

Педагошки факултет Сомбор

25000 Сомбор

Подгоричка 4

Тел.: (025) 412-030, 460-595

Факс: (025) 416-461

e-mail: norma@ref.uns.ac.rs

Жиро рачун: 46300-603-0-2002047

Часопис излази два пута годишње у тиражу од 100 примерака.
Радови се рецензирају и категоришу. Рукописи се не враћају.

Штампа

САЈНОС доо, Нови Сад

Секретар редакције

МА Данка Ивошевић, асист.

Технички уредник

Ален Милошевић

Преводац за енглески језик

Боривоје Петровић

Часопис је насловљен по *Норми*, првој школи за учитеље, основаној у Сомбору 1778. године.

Решењем Министарства за информације Републике Србије, бр. 632-1215/94-03

од 16. 01. 1995. часопис Норма је регистрован под бројем 1844.

Издавање часописа Норма финансијски је подржало

Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

САДРЖАЈ

САВРЕМЕНА ШКОЛА

Daniela Guffová, Miroslav Haviar, Andrea Sisáková-Chovanová

*Вештине 21. века у образовним стандардима за
ниже средње образовање у Словачкој*..... 9

Snežana Štrangarić, Mila Beljanski, Ines Matin

*Jevrejska kultura kao vitalan element lokalnog identiteta kroz istoriju
– mini projekat realizovan na Pedagoškom fakultetu u Somboru*..... 19

Tamara N. Dragojević, Milena M. Letić Lungulov

Efekti očekivanja nastavnika na motivaciju učenika za učenje 29

Вана Цолић

Финансијска писменост – како то раде најбољи 41

Ивана Апостоловић

*Захтеви и задаци васпитача у функцији моралног развоја и
васпитања деце раних узраста у предшколским
програмима/курикулумима у Републици Србији и Републици Хрватској*..... 53

МЕТОДИКА НАСТАВЕ

Миона С. Илић

*Значај музичко-педагошког рада Зориславе М. Васиљевић за
наставу музичке културе у млађим разредима основне школе*..... 69

Снежана Гордић, Бојан Лазић, Марина Милошевић

*Историјска генеза појма броја и бројевних система
- могућности примене у почетној настави математике (I)*..... 85

БИБЛИОТЕКАРСТВО

Kristina Ember

Samostalno učenje uz digitalne medije: uloga biblioteke..... 99

ПРИКАЗИ

Наташа В. Дамљановић

Гласови и тишине..... 111

CONTENTS

CONTEMPORARY SCHOOL

Daniela Guffová, Miroslav Haviar, Andrea Sisáková-Chovanová

*21st Century Skills In Educational Standards
For Lower Secondary Education In Slovakia* 9

Snežana Štrangarić, Mila Beljanski, Ines Matin

*Jewish culture as a vital element of local identity through history – mini project
carried on Faculty of Education in Sombor* 19

Tamara N. Dragojević, Milena M. Letić Lungulov

The effects of teacher expectations on student motivation to learn 29

Vana Colić

Financial literacy – best practices 41

Ivana Apostolović

*Requirements and tasks of educators in the function of moral development and
education of young children in preschool programs / curricula in the Republics Of
Serbia and the Republic of Croatia* 53

TEACHING METHODOLOGIES

Miona S. Ilić

*The significance of music-pedagogical work of Zorislava M. Vasiljević
for Music Education in Lower Elementary School Grades* 69

Snežana Gordić, Bojan Lazić, Marina Milošević

*Historical genesis of the concept of number and number systems
- possibilities of application in the initial teaching of mathematics (I)* 85

LIBRARIANSHIP

Kristina Ember

Digital media and self-learning: the role of the library 99

REVIEWS

Nataša V. Damljanović

Voices and silences 111

CABPEMEHA IIIKOJA

DANIELA GUFFOVÁ¹

Matej Bel University, Faculty of Education,
Department of Elementary and Pre-school Pedagogy

MIROSLAV HAVIAR²

Matej Bel University, Faculty of Natural Sciences,
Department of Mathematics

University of Johannesburg,
Department of Mathematics and Applied
Mathematics

ANDREA SISÁKOVÁ-CHOVANOVÁ³

Matej Bel University, Faculty of Natural
Sciences, Department of Mathematics
Primary school of Jozef Gregor Tajovský
in Banská Bystrica

ORIGINALNI NAUČNI RAD

UDK: 005.336.5:[373.5.046-021.64]
(439.22)“20”

BIBLID: 0353-7129, 27(2022)1, p.9-18

21stCENTURY SKILLS IN EDUCATIONAL STANDARDS FOR LOWER SECONDARY EDUCATION IN SLOVAKIA

Summary: The aim of this theoretical study is to identify the 21st century skills in the curricular documents for lower secondary education in Slovakia, and to analyse the overlap between the 21st century skills and aims of national educational standards for lower secondary education (ISCED 2) in Slovakia. The main method of the study is document analysis. The analysis shows that the Slovak educational standards are primarily focused on the development of knowledge and cognitive skills. Significantly less represented is development of interpersonal and intrapersonal skills. The results show that there are overall not sufficiently many references to the 21st century skills within the educational standards. This yields a crucial problem, as majority of Slovak teachers still consider the educational standards to be the basic part of curriculum. In spite of certain natural limitations, the study provides new information on the insufficient representation of the 21st century skills in the educational standards in Slovakia.

Keywords: educational standards, document analysis, lower secondary education, 21st century skills

INTRODUCTION

The World Economic Forum in its recent report on future jobs predicts, based on the current technological trends and the growth of digital information that “65% of children entering primary school today will ultimately end up working in completely new job types that do not yet exist”. Moreover, “roughly 50% of knowledge and skills gained by a student of the first year of a technical study will be out-of-date when s(he) graduates”(Tomengová et al., 2017, pp. 27-28).

1 daniela.guffova@umb.sk

2 mhaviar@umb.sk

3 andreasisakova@gmail.com

The present society is often named as a knowledge, information or learning society. The concepts such as knowledge management, information literacy and competences for the 21st century appear frequently in scientific disciplines. In the near future, according to Kowalski and Albanski (2018), an increasing role will be played by the factor of generational interconnectedness in times of migration together with contradictions and desires of the new global generation.

Experience of OECD countries regarding the 21st century competences and skills was recently summarised by Pellegrino (2017). Three areas of competences and skills were identified – *cognitive, interpersonal, intrapersonal* – and their importance in the 21st century, and consequences for education and professional development of teachers were studied. Here we notice that many authors differentiate the concepts *competence* and *skill*. On the other hand, in educational documents of some countries these concepts appear as synonyms as claimed by Ananiadou and Claro (2009). This is also the case of a former national educational programme in Slovakia referred to as ŠVP (2008). In more innovated national educational programme ŠVP (2015), it is stated that educational standards “are formulated as competences, which include knowledge, skills, attitudes and values in the context of defined content of education” (Tomengová et al., 2017, p. 189). In this context the terms *competence* and *skill* are used also in our study and so the concept *competence* is considered to be a broader concept than the concept *skill*.

New education policies around the world call for the development of broad, transferrable skills, often referred to as *the 21st century skills*. In order to organise terms for the 21st century skills, and to consider empirical evidence as to their meaning and value. Pellegrino and Hilton (2012) provide a list of some of the most frequently cited 21st century skills and deeper learning skills, and the authors organise them in the mentioned three areas, called *domains*: cognitive domain, which involves reasoning and memory, intrapersonal domain, which involves executive functioning (metacognition) and emotion, and interpersonal domain, which involves expressing ideas, and interpreting and responding to messages from others. In the mentioned Slovak national educational standards ŠVP (2008, 2015), various 21st century skills were included: *collaboration, communication, creativity, critical thinking, decision making, exploration, innovation, problem solving, responsibility, self-knowledge, tolerance*. However, “there is a legitimate concern that this is a formal declaration which is not carried out in educational process. Documents regarding the assessment of these skills are missing, and emphasising their development has little influence on the preparation of future teachers in practice” (Tomengová et al., 2017, pp. 191-192).

The development of the 21st century skills does not happen separately from learning academic content. Indeed, in the USA there exists a clear commitment to fuse the 21st century skills with academic content in all crucial subjects in the US standards, assessments, curriculum, and teacher professional development. They find it important to consider the relationship between the 21st century skills and the disciplinary standards that were introduced for English language arts, Mathematics, and Science by

CCSS (2010). Given that these standards will likely shape the curriculum and the instruction in the USA for many years to come, Pellegrino (2017) investigates how each of the different disciplinary standards documents aligns with the concepts of the 21st-century skills.

The aim of the present study is to identify the 21st century skills in the curricular document for lower secondary education in Slovakia, and to analyse the overlap between the 21st century skills and aims of national educational standards for lower secondary education established in ŠVP (2015). Our study has been motivated by the consideration, by Pellegrino (2017), of the overlaps between the 21st century skills and Common Core State Standards presented in CCSS (2010) in the USA with respect to the subjects English language arts resp. Mathematics. Our tables below mimic in the Slovak context those presented in the US context (Pellegrino, 2017, p. 234 resp. p. 236).

METHODS

One of the main aims of this theoretical study is to identify the 21st century skills in the basic curricular document for lower secondary education in Slovakia established as ŠVP (2015). The study is based on the primary document and data sources consisting of the publicly available curricular documentation. All educational areas (Man and nature, Man and Values, Man and Society, Man and the world of work, Language and communication, Mathematics and information, Arts and culture, Health and movement) were analysed. The choice of subjects for the analysis was determined by the basic framework curriculum for primary schools with the Slovak language of instruction. Within ŠVP (2015), educational standards for all subjects have analogous structure – they contain introduction, subject objectives, subject characteristic and educational (performance and content) standards. The main method of the study is *document analysis*. In the first phase of research, the authors independently encoded the objectives, characteristics and educational standards of individual subjects to minimize the subjectivity in processing the analysis and to ensure the reliability of the analysis. The sections where the 21st century skills were stated explicitly or indirectly by their descriptions were identified using *open coding*. During the next phase comparison and revision of partial analysis were carried out. This was followed by re-confrontation with the analysed documents.

RESULTS

In the standards for almost all subjects (except Physical Education), similar characteristics of the subject are stated. These claim that learners should *research, explore* and *discover*, and thus *inquiry* should be involved in education. In the context of these activities, it is natural to develop skills such as *system thinking, critical thinking, collaboration, self-regulation* or *non-routine problem solving*. However, these activi-

ties are not included in educational standards. In general, lower cognitive processes are preferred in the standards.

References of the 21st century skills can be found mostly in the general objectives for all studied subjects. The occurrence within the educational standards, as established within ŠVP (2015), is sporadic. An exception is the educational standard for Slovak language and literature, in which the key competences that should be developed within each theme are explicitly mentioned.

The information gained from the content analysis is compiled in tables illustrating the relationship between the standards of individual subjects and the 21st century skills. The examples of tables created for Mathematics and Slovak language and literature are presented separately as these are the subjects with the highest recommended time allowance in the basic framework curriculum.

Table 1
Overlap between educational standard (ŠVP, 2015)
in Mathematics and the 21st century skills

21 st century skills only	Areas of strongest overlap	Discipline-based standards documents only
<ul style="list-style-type: none"> – Adaptability – Cultural sensitivity, valuing diversity – Motivation, persistence – Identity – Attitudes 	<ul style="list-style-type: none"> – Constructing and evaluating evidence-based arguments – Critical thinking – System thinking – Non-routine problem solving – Complex communication I (disciplinary discourse, critical reading) – Complex communication II (interpersonal aspects) – Collaboration/teamwork – Self-regulation, executive functioning – Self-development 	<ul style="list-style-type: none"> – Content standard – Knowledge – Algorithmic thinking

The standard for Mathematics is primarily focused on the *cognitive area* development, as shown in Table 1 (cf. also Tomengová et al., 2017, p. 199). *Interpersonal skills* occur in standards less frequently and *cultural sensitivity* and *valuing diversity* is absent among them. Minimal attention is given to *intrapersonal skills* in Mathematics' standards. These are represented only by *self-regulation* and *self-development* within *problem solving*. It is debatable whether the development of individual 21st century skills is really implemented in school practice. According to our experience, we can say that many schools still apply a transmissive approach to Mathematics teaching,

thus the development of *system thinking, co-operation, self-regulation* and *complex communication* within Mathematics teaching is questionable.

The standard for Slovak language and literature states *key competences* with regard to their transdisciplinary character and their necessity for many activities connected to the learning process. Besides the key competences, the educational standard within ŠVP (2015) also introduces *subject skills* that involve activity of learners and fulfil the conditions of performance and content standards. Although this standard is primarily oriented towards the development of cognitive skills, all three domains – cognitive, interpersonal, intrapersonal – are represented in the standards for Slovak language and literature as shown in Table 2 (cf. also Tomengová et al., 2017, p. 199).

Table 2
Overlap between educational standard (ŠVP, 2015) in Slovak language and literature and the 21st century skills

21 st century skills only	Areas of strongest overlap	Discipline-based standards documents only
<ul style="list-style-type: none"> – Non-routine problem solving – Adaptability – Motivation, persistence 	<ul style="list-style-type: none"> – Complex communication I (disciplinary discourse, critical reading) – Complex communication II (social/interpersonal aspects) – Critical thinking – Constructing and evaluating evidence-based arguments – Self-regulation, executive functioning – Attitudes – Cultural sensitivity, valuing diversity – Self-development – Collaboration/teamwork – Systems thinking – Identity 	<ul style="list-style-type: none"> – Content standard – Knowledge – Creative thinking – Language rules, grammar – Communication skills – use of proper vocabulary – Creation of tables

Similar tables have been constructed by us for all educational subjects that are included in the national educational programme for lower secondary education in Slovakia as presented in ŠVP (2015). The conclusions of our partial analyses are shown in Table 3.

Table 3
The 21st century skills in subjects' educational standards

	Systems thinking	Complex communication I Disciplinary discourse	Complex communication I Critical reading	Complex communication II. Social /interpersonal aspects	Cultural sensitivity, valuing diversity	Motivation, persistence	Identity	Self-development	Attitudes	Collaboration / teamwork	Adaptability	Constructing and evaluating evidence-based arguments	Non-routine problem solving	Critical thinking	Self-regulation, executive functioning
Biology	x	x	x					x	x				x	x	x
Physics	x	x		x					x	x		x	x	x	x
Chemistry	x	x	x					x				x			x
History	x	x	x	x	x		x		x			x		x	
Geography	x	x	x		x		x		x				x	x	
Civil education	x	x	x	x	x		x	x	x	x				x	x
Technics	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
Slovak language and literature	x	x	x	x	x		x	x	x	x		x		x	x
English language	x	x		x	x	x	x	x	x	x				x	x
Mathematics	x	x	x	x				x		x		x	x	x	x
Informatics	x	x	x	x					x	x		x	x	x	x
Music	x	x		x				x	x	x					x
Art	x	x			x		x	x	x	x				x	
Physical education	x	x			x			x	x	x					x

The development of *systems thinking* is mentioned in all educational subjects. It implies an understanding of causality between phenomena, a sense for system functioning – abstract or concrete – natural, technic and social. All educational standards also pay attention to *disciplinary discourse*, although it varies in levels. None of the other 21st century skills is included in all educational subjects.

Cognitive skills that are undervalued are *non-routine problem solving* and *constructing and evaluating evidence-based arguments*. These skills, together with *critical thinking* should be instrumental to the development of higher cognitive functions. Out of the intrapersonal domain, the least attention is given to *adaptability*, *motivation* and *identity*. Regarding the interpersonal domain, *cultural sensitivity* and *valuing diversity* are mostly missing among the standards

The need for the development of *adaptability* is barely mentioned in all standards. An exception is the subject Technics where it is explicitly mentioned that learners should be able to adapt to changing work conditions and new tasks. According to the basic framework curriculum, Technics covers less than four percent out of all tuition regarding the total number of lessons provided in lower secondary education in Slova-

It is understandable that the learners' adaptability cannot be developed in each lesson. The adaptability is one of the crucial skills in contemporary changing world and it is indispensable for receiving criticism and getting over failure. The adaptability can be elaborated by means of work on complex group projects within which problems occur and learners have to face them, as claimed by Trilling and Fadel (2009). According to practice experiences, complex projects are absent in tuition of most curricular subjects. It is emphasised by the fact that only few subjects pay attention to *non-routine problem solving*, namely Mathematics, Technics and subjects of natural sciences. The subjects focused on languages, art and movement do not expect non-routine problem solving.

Problem solving is closely connected to *argumentation*. According to the analysis of lower secondary education standards as presented in ŠVP (2015), *constructing* and *evaluating evidence-based arguments* are slightly represented. They occur mostly in Mathematics and subjects of natural sciences where learners create and verify hypotheses. Argumentation supported by evidence is also recommended in curricula of History and Slovak language. Even though it is one of the crucial parts of *critical thinking*, it is absent from the curricula of other subjects.

In case of *critical thinking* there is some evidence for its stimulation in standards of some subjects (Mathematics, Slovak language). However, it is not specified what activities should be used for critical thinking development in these subjects. Because of only formal declaration, it is doubtful whether critical thinking development really occurs in tuition whereas teachers do not have to have specific ideas about ways and activities that would target learners' critical thinking improvement. In some other subjects (Informatics, English language, Physics), the demand for critical thinking development is more specified, e.g. examination of purpose of web page or separation of reliable and non-reliable information. In these cases, second-hand evidence of critical thinking development can be found not only in the aims of the subjects but also in the educational standards. An example is work with information from various sources that is mentioned in several subject curricula. Based on our experience and PISA results of Slovak learners by OECD (2017), it can be claimed that Slovak learners have problems with *searching* and *critical evaluation* of information. Therefore, we consider declaration of critical thinking development in several subjects as purely formal and not carried out in practice.

Another marginally mentioned skill is *motivation* that occurs only in the standards of Technics and English language. This fact is alarming since motivation helps learners to develop their interest in the tuition. Moreover, it is the first step to quality knowledge acquirement without which the true process of learning cannot begin. Learners should establish their goals, work with them and head for their accomplishment. Besides that, it is known that if learners are motivated, then their understanding is deeper and knowledge is more persistent, as demonstrated e.g. by Trilling et al. (2009). One of the possible options for motivation enhancement is the use of *cooperative education* in which learners learn to collaborate in work groups. Nowadays *team-*

work is one of the most requested skills on the labour-market. There is an assumption that in the future almost everybody will be involved in teamwork, often in international teams. Despite this fact, *collaboration* and *teamwork* are absent from subjects that are aimed at professions demanding for it (e.g. doctors, scientists). To a high extent, it also concerns subjects with labs, such as Biology and Chemistry where collaboration is not mentioned in curricula. Nevertheless, in this case, in spite of the missing declaration of the skill in the standards, the collaboration is expected to take part in tuition. On the other hand, it is important to warn of overusing the term *collaboration* (together with another popular term *good practices*) in the standards of subjects as well as in educational documents and policies in general, washing it away of its right sense, as was pointed by *Śliwerski* (2018).

These days it is a challenge for each person to build up once own identity welling out of traditions and cultures that one meets. It is also associated with *tolerance to other cultures*, *valuing diversity* and *approval of other peoples' values* according to Trilling et al. (2009). Various authors conclude that experiences from school have predominant influence on self-appraisal, personal values, interests and career aims. They also emphasise that it is necessary for people to be able to uncover and restore own identity in the constantly changing world. Based on these facts, school education should be also aimed at development of *personal identity* through self-confidence boosting and ability to reflect actual *self-perception* and *identification* as claimed by Kaplan and Flum (2012). From our analysis it follows that there is no impact on formulation and interpretation of learners' own opinions as one of the components of building own identity. Even more alarming is boosting self-confidence, value orientation and adaptive identity. The development of these skills is stated only in the standards of arts and language subjects. However, the focus on identity development is barely mentioned in the standards of these subjects. Space for personal or professional identity development is not satisfactory. It is similar with the development of *cultural sensitivity*.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The analysis shows that the educational standards for lower secondary education in Slovakia are primarily focused on the development of knowledge and cognitive skills. The development of intrapersonal and interpersonal skills is not sufficiently represented.

The development of the 21st century skills is mostly declared in the characteristics and objectives of the subjects. There are minimal references to the 21st century skills within the educational standards for lower secondary education in Slovakia. This yields a crucial problem, as majority of Slovak teachers still consider the educational standards to be the basic part of curriculum. Unfortunately, the educational standards are predominantly focused on *acquiring* and *memorizing subject content*. Therefore, if

teachers strictly adhere to the educational standards, they devote minimum attention to development of the 21st century skills.

If we want teachers to develop the 21st century skills, it is necessary to supplement the national educational programme documents by specific ways of the development of the 21st century skills in educational standards. In addition, the national educational programme should include at least examples of good practice, i.e. activities (including tasks, methods and forms) in which it is possible to integrate the development of specific skills with the subject content.

LIMITATIONS

One of the limitations is using content analysis as the main method of exploration. Consequently, the conclusions cannot be generalised to the current state of teaching of individual subjects and the development of the 21st century skills. In the future, ideally, the study should be complemented by analysis of school curricula and data obtained from lessons' observations. Nevertheless, in spite of the limitations, the study provides new information on the representation of the 21st century skills in the educational standards for lower secondary education in Slovakia.

CONFLICT OF INTEREST

No conflict of interest in the study.

REFERENCES

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. Paris: OECD Publishing.
- CCSS [Common Core State Standards] (2010). Washington, DC: National Governors Association and Council of Chief State School Officers. <http://www.corestandards.org/>.
- Guerrero, S. (Ed.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.
- ITEL (2017). *Innovative Teaching for Effective Learning - Teacher Knowledge Survey*. Paris: OECD Publishing.
- Kaplan, A., & Flum, H. (2012). Identity Formation in Educational Settings: A Critical Focus for Education in the 21st century. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 171-175.
- Kowalski, M., & Albanski, Ł. (2018). Borders, Inequalities and Global Generations: A Preliminary Study on the use of Ulrich Beck's Concepts in the Polish Context. *The New Educational Review*, 52, 76-85.
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264285521-en>.

- Pellegrino, J.W. (2017). Teaching, learning and assessing 21st century skills. In S. Guerriero (Ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (pp. 223-251). Paris: OECD Publishing.
- Pellegrino, J.W., & Hilton, M. (Eds.) (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington: National Academies Press.
- Śliwerski, B. (2018). The Polish Educational Policy after 28 Years of Political Transformation. *The New Educational Review*, 52, 149-163.
- ŠVP (2008, 2015). Štátny vzdelávací program, nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy [State education program, lower secondary education – 2nd stage of primary school]. Bratislava: ŠPÚ. http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf.
- Tomengová, A., Kosová, B., Poliach, V., Pavlov, I., Šukolová, D., Fridrichová, P., Guffová, D., Koróny, S., & Haviar, M. (2017). *Pedagogické znalosti a profesionalita učiteľa* [Pedagogical knowledge and professionalism of teacher]. Banská Bystrica: Belianum.
- Trilling, B., & Fadel, Ch. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass.
-

ВЕШТИНЕ 21. ВЕКА У ОБРАЗОВНИМ СТАНДАРДИМА ЗА НИЖЕ СРЕДЊЕ ОБРАЗОВАЊЕ У СЛОВАЧКОЈ

Резиме: Циљ ове теоријске студије је да идентификује вештине 21. века у курикуларним документима за ниже средње образовање у Словачкој, и да анализира преклапање између вештина 21. века и циљева националних образовних стандарда за ниже средње образовање (ISCED 2) у Словачкој. Главни метод студије је анализа докумената. Анализа показује да су словачки образовни стандарди првенствено усмерени на развој знања и когнитивних вештина. Знатно мање заступљен је развој интерперсоналних и интраперсоналних вештина. Резултати показују да генерално нема довољно референци на вештине 21. века у оквиру образовних стандарда. Ово представља кључни проблем, пошто већина словачких наставника још увек сматра да су образовни стандарди основни део наставног плана и програма. Упркос одређеним природним ограничењима, студија пружа нове информације о недовољној заступљености вештина 21. века у образовним стандардима у Словачкој.

Кључне речи: образовни стандарди, анализа докумената, ниже средње образовање, вештине 21. века

SNEŽANA ŠTRANGARIĆ¹
MILA BELJANSKI²
INES MATIN³
Univerzitet u Novom Sadu
Pedagoški fakultet u Somboru

PREGLEDNI ČLANAK
UDK: 008:159.923.2(=411.16)
BIBLID: 0353-7129, 27(2022)1, p.19-27

JEVREJSKA KULTURA KAO VITALAN ELEMENT LOKALNOG IDENTITETA KROZ ISTORIJU – MINI PROJEKAT REALIZOVAN NA PEDAGOŠKOM FAKULTETU U SOMBORU

Rezime: U radu je razmatrana idejna osnova i prikazane aktivnosti mini-projekta pod nazivom *Jevrejska kultura kao vitalan element identiteta kroz istoriju* koji je realizovan na Pedagoškom fakultetu u Somboru. Osnovni cilj projekta ogledao se u tome da studenti, budući učitelji, steknu znanja o jevrejskoj kulturi, religiji i istoriji, kako bi mogli razviti veštine za bolje razumevanje specifičnog lokalnog i regionalnog identiteta Vojvodine kao jedinstvene multikulturalne i multi-konfesionalne sredine. Takođe, projekat je bio usmeren na razvijanje interkulturalnih kompetencija studenata i promišljanje mogućnosti i pravaca učenja i podučavanja o Holokaustu. Aktivnosti koje je projekat uključivao obuhvatale su najpre predavanja o osnovnim karakteristikama jevrejske kulture, a potom i predavanja vezana za lokalnu istoriju i stradanja jevrejskih porodica iz Sombora tokom Holokausta. Organizovana je i poseta jevrejskoj opštini u Somboru, kao i put do Subotice radi obilaska obnovljene sinagoge.

Ključne reči: Jevreji, kultura, interkulturalnost, Holokaust, sinagoga

Uvod

Vojvodina predstavlja specifičnu istorijsku, društvenu i kulturnu oblast. Vojvodina je multikulturalna, multietnička i multikonfesionalna regija i kao takva smatra se jedinstvenim modelom koegzistencije različitih nacija, etničkih grupa, kuturnih obrazaca i tradicija (vidi: Lazar, 2007). Kroz istoriju Vojvodine, jevrejske zajednice imale su značajnu ulogu u razvoju većine lokalnih zajednica, čiji su deo predstavljale, i kao takve važile su za vitalan element njihovog identiteta (vidi: Šosberger, 1999), te je to

1 snezanajelacic@yahoo.com

2 milabelj@gmail.com

3 ines.m97a@gmail.com

karakteristika i istorije naše, somborske zajednice. Iz tog razloga neopodno je podrobno ispitati i upoznati se sa osnovnim karakteristikama jevrejske kulture u cilju boljeg razumevanja načina na koji je izgrađen ovaj specifičan identitet lokalne zajednice, a samim tim i regionalni identitet Vojvodine. Proučavanje jevrejske kulture nužno ima interdisciplinarni karakter, tako da, pored istorije, ono pripada i području sociologije, pre svega sociologije religije, kao i oblastima antropologije i kulturologije, te je neophodno negovanje uporednog metoda (vidi: Hamilton, 2003). Takođe je značajno napomenuti da poznavanje različitih kultura predstavlja važan korak u razvijanju interkulturalnih kompetencija, s obzirom na to da je kognitivna kulturna inteligencija jedna od komponenti kulturne inteligencije koja se definiše kao sposobnost funkcionisanja u kulturno raznolikom okruženju (Earley & Ang, 2003).

S tim u vezi, proučavanje jevrejske kulture i istorije neodvojivo je od proučavanja pojma antisemitizma koji označava netrpeljivost i netoleranciju usmerenu prema Jevrejima, zasnovanu na stereotipima i predrasudama. Izraz je skovao nemački novinar Vilhem Mar 1874. godine imenujući tadašnju antijevrejsku kampanju u Evropi (Sekelj, 1981). Iako je sam termin nastao u 19. veku, pojava antisemitizma je mnogo starija, a razvija se posle I veka nove ere, u dijaspori. U ovom razdoblju raseljenosti za Jevreje su postojali različiti periodi i različita područja u kojima je njihov položaj u društvu bio relativno povoljan, međutim, uopšteno, Jevreji su u Evropi vekovima bili izloženi diskriminaciji, progonima i pogromima, prisiljavani su da žive u getoima, a građanska prava su im bila organičavana ili uskraćivana. Vrhunac antisemitizma predstavlja Holokaust u Drugom svetskom ratu.

Učenje i podučavanje o Holokaustu mora da bude utemeljeno na istorijskim činjenicama o događajima i procesima koji su se dogodili i odvijali tokom Drugog svetskog rata, ali takođe treba da se bavi i očuvanjem sećanja na živote Jevreja i jevrejske zajednice u Evropi u periodu pre rata, tj. potrebno je raditi na razvoju kulture sećanja (Vervat, 2020). Kada se bavimo temom Holokausta, važno je naglasiti da narativ o Holokaustu jeste narativ smrti, i to mučnoj i strašnoj smrti. Sama reč holokaust etimološki je grčkog porekla (olokauston) i označava žrtvu bogu koja je potpuno izgorela u vatri, dok Jevreji koriste hebrejsku reč Šoa (Shoah), što znači katastrofa, nevolja, uništavanje (Albahari, 2017). To je, dakle, potresan izveštaj o uništenju koje je orkestravano, odnosno sistemski i sistematski organizovano od strane jednog društvenog režima, nacističke Nemačke, kao i njenih kolaboranata. Iako genocid nad Jevrejima ima elemente sličnosti sa drugim genocidima počinjenim kroz istoriju, Holokaust se zbog svoje univerzalnosti, u smislu plana potpunog i totalnog uništenja svih Jevreja na globalnom nivou, smatra jedinstvenom pojavom, zločinom bez presedana. Mehanizam Holokausta ideološki je zasnovan, a odvijao se kroz četiri faze – identifikacija, eksproprijacija, koncentracija i eksterminacija. Ovaj proces zadobio je panevropski karakter, s obzirom da je obuhvatio čitav kontinent, celu ratom zahvaćenu Evropu. U Holokaustu je stradalo 6 miliona Jevreja. Takođe, pored toga što je to narativ smrti, vremenski lociran neposredno pre i za vreme Drugog svetskog rata, odnosno od 1933. do 1945. godine, bavljenje Holokaustom istovremeno predstavlja i

narativ života: to je priča o životima 6 miliona Jevreja koji su u tom procesu ugašena, o životima i njihovih porodica, o životima onih koji su preživeli, ali to je takođe i priča o životu jedne kulture, jedne kompleksne, bogate kulture koja je mogla iščeznuti, nestati, ugasiti se, a bez koje zapadna civilizacija kakvu mi poznajemo danas i u kakvoj živimo ne bi bila ista s obzirom na to da su Jevreji učestvovali u njenom razvoju i u mnogome su doprineli njenom konstituisanju.

AKTIVNOSTI U OKVIRU PROJEKTA

Mini-projekat pod nazivom *Jevrejska kultura kao vitalan element identiteta kroz istoriju* koji je realizovan na Pedagoškom fakultetu u Somboru odobrio je i finansijski podržao TOLI Institut iz Njujorka. TOLI je akronim, odnosno skraćenica za The Olga Lengyel Institute for Holocaust Studies and Human Rights. Ovaj institut čuva nasleđe Olge Lengel, medicinske sestre jevrejsko-mađarskog poreka, koja je rođena u Transilvaniji i koja je preživela Holokaust u Aušvicu nakon čega je emigrirala u SAD. Napisala je knjigu *Pet dimnjaka* koja se bavi sećanjima na stradanja u logoru, a njena iskustva su uticala na nastanak knjige, a kasnije i poznatog filma *Sofijin izbor*. Olga Lengel preminula je 2001. u svojoj 92 godini. Njen institut živi i dalje i bavi se učenjem i podučavanjem o Holokaustu i ljudskim pravima i organizuje redovne seminare za nastavnike, od 2006. godine na teritoriji SAD, a od 2012. za nastavnike u Evropi. U avgustu 2021. godine seminar je prvi put održan u Srbiji, u Novom Sadu, a uspešnim završetkom seminara stiče se pravo da se aplicira za projekat.

Projekat je okupio ukupno 14 sudenata osnovnih i master studija smera Učitelj, koji su se prijavili kao zainteresovani za navedenu temu i iskazali spremnost za učestvovanje. Predavanja u okviru projekta organizovana su na taj način što su, u analitičke svrhe, podeljena na dve zasebne, ali međusobno povezane celine. To je najpre učenje o samoj jevrejskoj kulturi uopšteno, a zatim i o životu jevrejske zajednice u našoj lokalnoj sredini pre Drugog svetskog rata, sa posebnim fokusom na stradanja jevrejskih porodica, naših sugrađana, za vreme Holokausta.

Prvo predavanje bavilo se, dakle, osnovnim karakteristikama jevrejske kulture, njenim bazičnim teološkim komponentama i osnovnim crtama njenog istorijskog razvoja. Predstavljena su osnovna verovanja ove najstarije monoteističke religije: njeni simboli, institucije, verske knjige, prakse koje oblikuju svakodnevni život Jevreja kao što su različiti običaji, specifična košer ishrana, svetkovanje subote odnosno Šabata i godišnjih paraznika kao što su Hanuka, Jom Kipur, Pesah, Purim i Roš Hašana (Goldberg, 2003; Verber, 2002). Takođe, ispitane su varijacije jevrejske kulture u dijaspori nastaloj nakon razaranja Drugog hrama u Jerusalimu, 70. godine nove ere od strane rimskog vojskovođe Tita, a predavanje je zaključeno sa osnovnim karakteristikama i razvojem pojave antisemitizma. Deo predavanja koji se pokazao kao najprijemčiviji studentima odnosio se na analizu rodnih uloga i odnosa u okviru braka i porodice, s obzirom na to da je taj segment podstakao mnoga potpitanja i diskusije, a takođe su se istakli i delovi predavanja gde je pružan uvid u paralele između judaizma

i ostalih monoteističkih religija, u kojima su studenti identifikovali mnogobrojne sličnosti sa hrišćanstvom.

Od izuzetnog je značaja da budući učitelji imaju pouzdane, proverljive i naučno utemeljene informacije i znanja o Jevrejima, jevrejskoj kulturi i običajima kako budućim naraštajima ne bi ponavljali i prenosili stereotipe i nerazumevanje suštine jevrejskog svakodnevnog života. Od posebnog je značaja prenošenje znanja o njihovoj kulturi u konkretnom društvenom kontekstu.

Stoga je drugo predavanje osmišljeno tako da se se odnosi na sećanje na somborske Jevreje, naše sugrađane, od kojih je, u toku rata, velika većina nestala tokom Holokausta. U toku predavanja predstavljeni su naši sugrađani Jevreji, njihove porodice, porodične veze, kao i poslovi kojima su se bavili, objekti koje su gradili i institucije koje su osnivali, od kojih neki postoje i danas, u različitim namenama. Bilo je reči i o periodu kada se Jevreji prvi put pominju, kao i o sinagogi koja je postojala u našem gradu. Takođe, budućim učiteljima od velikog značaja predstavljaju informacije o školama koje su Jevreji pohađali i osnivali u našem gradu jer su Jevreji, poput ostalih nacionalnih zajednica imali i svoja udruženja, organizacije i škole, kao samostalne prosvetne ustanove, koje su u različitim vremenskim periodima pohađala samo jevrejska deca, ili i jevrejska i srpska deca zajedno, u okviru mešovitih škola. U Somboru je 1880. godine osnovano i jevrejsko zabavište. Jedan deo predavanja bio je posvećen deportaciji Jevreja u koncentracione logore tokom Drugog svetskog rata, kao i iskustvima somborskih jevrejskih porodica tokom Holokausta. Pred Drugi svetski rat u Somboru je živelo oko 1200 Jevreja, koji su doživeli progon u proleće 1944. godine, kada su, većinom, otpremljeni u nemačke koncentracione logore Aušvic i Mauthausen, gde je, u Holokaustu, stradalo preko 950 somborskih Jevreja. Jevrejska zajednica u Somboru danas je malobrojna, ali Jevrejska opština je opstala i aktivna je, okuplja svoje malobrojne članove, i u njenim prostorijama se, u bogatoj arhivi, čuvaju predmeti vezani za jevrejsku kulturu, religiju i tradiciju.

Iz tog razloga, nakon predavanja organizavana je poseta Jevrejskoj opštini u Somboru. Poseta je realizovana u vidu neformalnog razgovora sa predsednicom Jevrejske opštine u Somboru, koja je studentima pokazala prostorije Jevrejske opštine kao i prostorije koje se sada koriste za molitvu, s obzirom da je nakon rata malobrojna jevrejska zajednica u Somboru poklonila Sinagogu gradskim vlastima, koje su joj, zauzvrat, dodelile tri prizemne kuće u koje su prenete crkvene relikvije iz nekadašnje bogomolje. Takođe, studenti su imali priliku da vide bogatu biblioteku, kao i predmete koji se čuvaju u Opštini. Imali su priliku da, kroz razgovor, saznaju više o jevrejskoj kulturi, običajima, tradiciji i da prodube znanja o našim sugrađanima koji su stradali u Holokaustu. Cilj ove posete jeste da se studenti podstaknu na razmišljanje o predrasudama u našem društvu i da se usmere ka suprotstavljanju diskriminaciji, kao i načinima da ih, u svom budućem radu, prevaziđu.

Naredna planirana aktivnost uključivala je put do Subotice i posetu i obilazak tamošnje obnovljene sinagoge. Sinagoga u Subotici sagrađena je 1902. godine u specifičnom obliku mađarske varijante stila secesije, tako da njen obilazak pruža

jedinstveno umetničko iskustvo. Za njeno ostvarenje zaslužni su budimpeštanski arhitekti Marcel Komor (1868–1944) i Deže Jakab (1864–1932) koji su njen enterijer obogatili vitražima i keramikom iz Pečuja. (Klein, 2021; Šosberger, 1998). Ovaj fascinantna sakralni objekat je 1974. godine proglašen za spomenik kulture od izuzetnog značaja. Sinagoga je bila u veoma lošem stanju do pre nekoliko godina, tačnije 2018. godine, kada je restaurirana i nakon čega je ponovo omogućen ulaz posetiocima. Učesnici projekta su u toku posete od stručnog vodiča dobili sve važne informacije u vezi sa sinagogom. Saznali su da je Jevrejska zajednica u Austrougarskoj monarhiji dobila jednaka zakonska prava kao i ostale zajednice 1867. godine i da je nakon toga učestvovala u životu Austougarske potpuno jednako kao i ostale zajednice. Nakon Drugog svetskog rata mnogi članovi jevrejske zajednice, čak i čitave porodice stradali su u pogromu. Od onih koji su se vratili na teritoriju Vojvodine veliki deo se u narednim godinama iselio u Izrael. Jevrejska zajednica u Subotici danas broji 250 članova. Takođe, razgovor je tekao u smeru postavljanja pitanja i iskazivanja interesovanja za određene teme sa stručnim vodičem koji je bio na raspolaganju za odgovore. Informacija koja se pokazala kao najzanimljivija i najupečatljivija studentima, odnosi se na podatak da u sinagogi postoji greška u natpisu, koja je nastala namerno, što predstavlja običaj u svakoj sinagogi.

IMPRESIJE UČESNIKA NA PROJEKTU O REALIZACIJI PROJEKATNIH AKTIVNOSTI

Nakon svih predavanja i poseta predviđena je evaluacija projekta i njegovih ishoda sa studentima koji su učestvovali. Sprovedena je diskusija o tome šta su naučili, na koji način su produbili i proširili svoja znanja i iskustva, kakvo su značenje za njih imala predavanja i posete, da li nakon realizovanih aktivnosti bolje razumeju jevrejsku kulturu i nacionalnu zajednicu i stradanje u procesu Holokausta, kao i to da li su spremni da se posvete zaustavljanju širenja predrasuda. Dobijeni su mnogobrojni pozitivni i ohrabrujući odgovori. Na ovom mestu prenosimo jednu od impresija o iskustvu učestvovanja na projektu:

„Učestvujući u ovom projektu, imali smo priliku da priđemo bliže onome što nam je do sada bilo nepoznato. Slušajući predavanje o jevrejskoj kulturi i običajima, čuli smo neverovatne zanimljivosti koje su specifične za ovaj narod. Naučili smo odakle su Jevreji došli; na koji način su se selili; šta je karakteristično za Aškenaze, a šta za Sefarde; koji se praznici slave kod Jevreja; kako izgleda venčanje; koja su sveta mesta i svete knjige. Pored opštih informacija, dobili smo i veoma interesantan uvid u to kako su živele somborske jevrejske porodice. Bilo je veoma dragoceno to što smo imali mogućnost da čujemo priče o njima i da pogledamo fotografije koje prikazuju njih i njihove domove. Meni je to bilo od posebnog značaja, jer su to zgrade pored kojih svakodnevno šetamo, a ni ne znamo kakve priče one nose sa sobom. Mislim da na ovaj način stičemo posebnu vrstu saosećanja, jer su to ljudi koji su živeli na ovim prostorima, te osećamo izrazitu bliskost sa njihovom sudbinom. Opšte je poznato

da ljudi najbolje uče neposredno, kada im je što više čula uključeno. Mi smo tokom aktivnosti koračali tim prostorijama, gledali, slušali, dodirivali predmete, a sve to će nam se mnogo trajnije urezati u pamćenje i iskustvo nego da smo o tome samo čitali. Važno je videti nešto drugačije i upoznati nešto drugačije. Pogotovo je nama, budućim učiteljima, od izrazitog značaja da budemo svestrani, da nemamo predrasude i da budemo spremni da naučimo nešto novo, da prihvatamo izazove. Na taj način čuvamo tradiciju, uvažavamo različitosti i osveščujemo činjenicu da bez različitih kultura ne možemo da opstanemo. Mi treba da čuvamo prošlost, ali i da brinemo o budućnosti – da se nešto poput Holokausta nikada ne ponovi. A to je upravo najvažnija poruka koju ću poneti sa ovih predavanja.”

ZAKLJUČAK: PRAKTIČNE IMPLIKACIJE ZA PODUČAVANJE O JEVREJSKOJ KULTURI I HOLOKAUSTU

Sumiranjem zaključaka i impresija nakon realizovanog projekta potvrdili smo validnost i adekvatnost određenih, već postojećih implikacija koje se tiču učenja i podučavanja o Holokaustu i jevrejskoj kulturi. Učenje i podučavanje o Holokaustu treba da unapredi znanje o ovom fenomenu, da čuva sećanje na pojedince i specifične grupe koje su bile proganjane i ubijane, da podstiče na razmišljanje nastavnika i učenika o moralnim, političkim i duhovnim pitanjima koja proističu iz procesa Holokausta, kao i da ih usmeri na promišljanje o važnosti i aktuelnosti navedenih aspekata u savremenom društvu (Grupa autora, 2018) sa ciljem da se prikaže i sačuva sećanje na jevrejski život i jevrejske zajednice u Evropi pre Drugog svetskog rata (Viličić i dr., 2015).

Učenike različitih starosnih grupa moguće je upoznavati sa istorijom Holokausta, s tim da je metode i sadržaje potrebno prilagoditi uzrastu. Pojedini nastavnici izbegavaju da govore o ovoj osetljivoj temi, strahujući da bi to to moglo rezultirati svojevrsnom traumatizacijom učenika, odnosno brinu ih potencijalne negativne reakcije koje bi bavljenje ovim problemom moglo izazvati kod učenika. Kada je u pitanju mlađi uzrast, prikladne bi mogle biti lične priče žrtava koje opisuju njihova bekstva i spasavanja, dok su za stariju decu izazovnije složeniji materijali, kao i korišćenje primarnih izvora gde bi oni imali prilike da kritički analiziraju autentične izvorne materijale, što dovodi do efikasnog podučavanja i učenja.

Susret sa temom Holokausta učenici mogu doživeti na različite načine, tako da njihove reakcije mogu ići i u smeru iskazivanja negativnih osećanja, zauzimanje odbrambenog stava, odbijanja da razgovaraju o ovoj temi i da razmišljaju o svim negativnostima koje ona nosi sa sobom. Zato su međusobno poverenje i povoljna klima u učionici od velikog značaja za uspešno učenje.

Ukoliko se pri bavljenju temom Holokausta primenjuje pristup koji je zasnovan isključivo na statističkim podacima, učenicima ovaj fenomen neće biti dovoljno vidljiv i jasan, odnosno, ukoliko je fokus samo na brojevima stradalih, teško će se shvatiti

sama priroda Holokausta, što može odvesti u bezlični odnos prema žrtvama i njihovu ponovnu dehumanizaciju.

Adekvatan pristup temi Holokausta obuhvata sledeće preporuke (Grupa autora, 2018):

- umesto statistike pogodnije su lične priče;
- umesto da se osnažuju stereotipi treba se usresrediti na složenu prirodu uloga i odluka;
- zločince ne treba pojednostavljeno predstavljati kao „čudovišta”;
- umesto zamišljanja učenika da su neposredno uključeni u Holokaust (kroz pisanje sastava, igre uloga i ostale simulacije), što nije uvek prihvatljivo (ako se i koristi treba obavezno posle toga da usledi diskusija), isti efekat (razvoj empatije) može se postići i drugačijim aktivnostima (postavljanje učenika u poziciju „neutralnog posmatrača”);
- podsticanje proučavanja lokalne, regionalne, nacionalne i svetske istorije sećanja
- interdisciplinarni pristup može obogatiti razumevanje Holokausta

Prilika da se učenici upoznaju sa ovom temom i govore o njoj od velikog je značaja, kako za obrazovni aspekt u procesu školovanja tako i za vaspitni aspekt u celoživotnom učenju. U pokušaju da odgovorimo na pitanje kako učenici najefikasnije uče nezaobilazno navodimo stav poznatog filozofa i pedagoga Džona Djuia (John Dewey), sa kraja 19.veka, koji je smatrao da učenici najbolje uče radeći a ne samo slušajući i ne samo prostim mehaničkim usvajanjem gotovih informacija. Podstičući praktičan pristup, pristup koji zahteva očiglednost, kod učenika se razvija interesovanje i oni postaju aktivno uključeni u učenje (Glanz, 1999). Konstruktivistički pristup koji proizilazi iz aktivnog učenja, podstiče i navodi da ljudi najbolje uče kada imaju mogućnost da stvaraju sopstvena značenja konstrukata. Stoga je potrebno obratiti pažnju na nekoliko ključnih aspekata:

Najpre je potrebno naglasiti da, iako u postojećem nastavnom planu i programu Republike Srbije učenje o Holokaustu jeste predviđeno u nastavnim sadržajima predmeta istorija, srpski jezik i književnost, građansko vaspitanje, sociologija i u drugim predmetima, tema Holokausta nije dobila poseban prostor, kako u nastavnom planu i programu, tako ni u udžbenicima, već je inkorporirana i povezana sa drugim sadržajima (Kostić, 2018). U tim sadržajima ne pominje se ko su bili Jevreji pre nego što su postali žrtve, ne pominje se da su živeli u modernom društvu, da su živeli slične živote koje mi danas živimo. Nema reči o tome kako je izgledala njihova svakodnevnica, šta su radili u svoje slobodno vreme ili koje škole su pohađali. Tek poznavanjem drugih kultura može da se razvije interkulturalnost i međukulturna komunikacija. Njihovu kulturu i pojedince koji su je činili potrebno je podrobno upoznati, jer ako želimo da znamo šta smo izgubili, moramo da znamo šta smo imali. Ukoliko ne pružimo odgovarajući društveni kontekst učenici neće u potpunosti razumeti težinu toga zašto je strašno kada više ne postoji 6 miliona života (Caplan & Imber, 2018).

Zatim, dodatni nastavni materijal, kao i mogućnost nastavnika da postavi pravilan kontekst ovog problema, može da izgradi znanja, veštine, razumevanje i stavove koji učenika osposobljavaju za aktivno učešće u društvu (Kostić, 2018). Potraga za informacijama, ispitivanja uzroka i posledica, izvođenje zaključaka, konstruisanje novih primera i rešavanje problema dovode do sticanja funkcionalnog znanja upotrebljivog kako u daljem školovanju u okviru obrazovnog sistema tako i van njega.

Sledeća ključna tačka naglašava važnost da se Holokaustu da lice i identitet kako bi se učenici mogli emocionalno približiti ljudima koji su stradali i kako bi razvili empatiju. Pre nego što su Nacisti ubili Jevreje oni su ih dehumanizovali time što su kreirali situacije u kojima su ti ljudi izgubili smisao ljudskosti. Da bismo se bavili ovim problemom nije dovoljno samo pominjati i navoditi brojeve, iz razloga što je to samo nastavak dehumanizacije, već je važno učenicima pružiti imena i lica ljudi, njihove biografije i portrete.

Takođe, pitanja od izuzetnog značaja koje je neophodno postaviti tiču se iskustava nakon Holokausta – kako su se preživeli vratili redovnom životu, da li su i kako su prevazišli strahote i grozote koje su preživeli, da li su i gde su pronašli odgovore i snagu za dalji život. U analizama ovakog tipa navodi se da su preživeli „oslobođeni ali ne i slobodni” (Ljuboja i Bačić, 2019).

Zaključno, ostaje otvoreno pitanje može li i na koji način obrazovanje biti u službi prevencije genocida, može li se obrazovanjem i vaspitanjem sprečiti zločin? Učenje o Holokaustu značajno je iz razloga što doprinosi stvaranju duhovne, kulturne i društvene klime koja ne dopušta ponavljanje. Svaka debata o idealima vaspitanja je ništavna i bezvredna ukoliko ne govori o tome da Aušvic ne sme da se ponovi (Adorno, 2006).

LITERATURA

- Adorno, T. (2006). Vaspitanje posle Aušvica. *Pedagogija 1*, 5-17.
- Albahari, B. (2017). *Pisanje stradanja: knjiga o knjigama – vodič kroz publikacije o Holokaustu*. Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- Caplan, R. B., & Imber, S. (2018). *Remembering the Holocaust in Educational Settings*. Shoah remembrance and education in Israel. Routledge.
- Earley, P.C., & Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Glanz, J. (1999). Ten Suggestions for Teaching the Holocaust. *The History Teacher*, pp. 547-565.
- Goldberg, Dž. D. i Rejner, D. Dž. (2003). *Jevreji: istorija i religija*. Beograd: Clio.
- Grupa autora (2018). *Preporuke za podučavanje i učenje o Holokaustu*. IHRA – International Holocaust Remembrance Alliance.
- Hamilton, M. (2003). *Sociologija religije – teorijski i uporedni pristup*. Beograd: Clio.
- Klein, R. (2021). Czardas carved into building material – the synagogue in Subotica. U

- Sinagoge i jevrejsko nasleđe u jugoistočnoj Evropi – međunarodni naučni zbornik* (str. 269–312). Novi Sad: Arhiv Vojvodine.
- Kostić, N. (2018). Dodatni nastavni materijali za učenje o Holokaustu. U *Upotreba grafičke novele, književnosti i arhivske građe u učenju o Holokaustu*. Novi Sad: Teraforming.
- Lazar, Ž. (Ed.) (2007). *Vojvodina amidst multiculturalism and regionalization*. Novi Sad: Mediterran publishing.
- Ljuboja, M. i Bačić, Lj. (2019). *Kad tišina odjekuje*. Sombor: Jevrejska opština Sombor.
- Sekelj, L. (1981). Antisemitizam u Jugoslaviji (1918-1945). *Revija za sociologiju*, 11(3-4), 179-189.
- Šosberger, P. (1998). *Sinagoge u Vojvodini*. Novi Sad: Prometej.
- Šosberger, P. (1999). *Jevreji u Vojvodini: kratak pregled istorije*. Novi Sad: Prometej.
- Verber, E. (2002). *Uvod u jevrejsku veru*. Beograd: Narodna knjiga.
- Vervat, S. (2020). *Holokaust, rat i transnacionalno sećanje*. Novi Sad: Akademska knjiga.
- Viličić, S., Stojanović, D., Mihajlović, Đ. i Mevorah, V. (2015). *Portreti i sećanja jevrejske zajednice u Srbiji pre Holokausta – priručnik za nastavnike i nastavnice*. Beograd: Haver Srbija.
-

JEWISH CULTURE AS A VITAL ELEMENT OF LOCAL IDENTITY THROUGH HISTORY – MINI PROJECT CARRIED ON FACULTY OF EDUCATION IN SOMBOR

Summary: In this paper we presented the activities that we conducted within the mini project named *Jewish culture as a vital element of local identity through history*, as well as the idea and the goals that stand behind the project. The project was conducted on Faculty of Education in Sombor. The main goal of this project was for students-future teachers, to acquire knowledge about the Jewish culture, religion and history, so they could develop skills for better understanding the specific local identity as part of Vojvodina, which is a unique multi-cultural and multi-confessional region, and also to improve their intercultural competences. The possibilities and methods for teaching and learning about the Holocaust are also examined. The project activities included lectures about the main characteristics of Jewish culture, and about local history and suffering of Jewish families from Sombor during the Holocaust. The plan included a visit to Jewish community in Sombor, and also a trip to Subotica, the city in the same region, in order to visit a restored synagogue.

Keywords: Jews, culture, interculturalism, Holocaust, synagogue

TAMARA N. DRAGOJEVIĆ¹

MILENA M. LETIĆ LUNGULOV²

Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet

PREGLEDNI ČLANAK

UDK: 37.091.321:[37.015.3:005.32

BIBLID: 0353-7129, 27(2022)1, p.29-40

EFEKTI OČEKIVANJA NASTAVNIKA NA MOTIVACIJU UČENIKA ZA UČENJE

Rezime: Polazeći od shvatanja koja ističu značaj Pigmalion efekta u nastavi, u okviru rada prikazan je pregled istraživanja povezanosti očekivanja nastavnika sa motivacijom učenika za učenje. Cilj ovog rada je da se ukaže na različite efekte koje očekivanja formirana od strane nastavnika imaju na motivaciju učenika za učenje. Nalazi prikazanih relevantnih istraživanja ukazuju na to da visoka očekivanja nastavnika mogu povećati motivaciju učenika, ali isto tako da niska očekivanja nastavnika mogu dovesti do njenog smanjenja. Takođe, utvrđeno je da se nastavnici češće smeše, više komuniciraju, uspostavljaju kontakt očima sa učenicima od kojih više očekuju. Etikete koje nastavnici dodeljuju učenicima dovode do toga da neki učenici dobijaju manje motivišuće situacije za učenje. Implikacije ovog rada ogledaju se u osvetljavanju značaja ovog fenomena i njegovog reflektovanja na obrazovnu praksu. Utvrđeno je da se visoka, kao i niska očekivanja nastavnika u velikoj meri odražavaju na motivaciju učenika za učenje, zbog čega bi nastavnici trebalo da koriste svoj uticaj tako što će podsticati i aktivirati učenike.

Cljučne reči: Pigmalion efekat, očekivanja nastavnika, motivacija za učenje

Uvod

Tema Pigmalion efekta u učionici aktuelna je još od sredine prošlog veka, ali zbog svoje specifičnosti i mogućnosti primene na sve sfere života i dalje izaziva mnogo pažnje i kontroverzi (Johnston et al., 2019). Za kreiranje ovog fenomena zaslužni su Robert Rosenthal i Leonora Džekobson (Rosenthal & Jacobson, 1968). Istraživanje pomenutih autora izazvalo je mnogo oprečnih reakcija zbog načina na koje je sprovedeno. Namera im je bila da otkriju da li očekivanja nastavnika utiču na školsko

1 tamaradragojevic27@gmail.com

2 milenaletic@ff.uns.ac.rs

postignuće učenika. Ušli su u učionice i metodom slučajnog izbora odabrali učenike koje su nastavnicima predstavili najinteligentnijima, onima koji imaju veliki potencijal za uspeh, iako to nije bilo tačno. Učenici su radili neverbalni test inteligencije na početku i na kraju školske godine (Rosenthal & Jacobson, 1968). Nastavnicima je rečeno da je to novi test intelektualnih sposobnosti na osnovu kojeg se mogu identifikovati deca koja će rapidno intelektualno napredovati. Testirani su svi učenici od prvog do šestog razreda u jednoj osnovnoj školi u San Francisku (Kostović, 2008). Svaki nastavnik iz te škole dobio je spisak učenika koji će, prema rezultatima tog testa, napredovati više u odnosu na ostale učenike. Rezultati su bili svakako iznenađujući i pokazali su da su učenici za koje se nasumično tvrdilo da su najinteligentniji, zaista pokazali više postignuće u odnosu na početak školske godine. Isti učenici su prvo testirani nakon godinu dana, a zatim nakon dve godine. To je potvrdilo njihovu hipotezu da etikete koje su „nalepljene“ učenicima zaista mogu da imaju merljive efekte na ponašanje učenika (Kostović, 2008).

Motivacija za učenje može biti povezana sa očekivanjima koja nastavnik ima u odnosu učenika. Velika je verovatnoća da će nastavnik koji ima pozitivna očekivanja povećati motivaciju učenika za učenje (Contreras, 2011). Takođe, ukoliko nastavnik ima negativna očekivanja i javno ih ispoljava, postoji mogućnost da će svojim postupcima uticati na smanjenje motivacije učenika za učenjem (Brophy & Good, 1970). U obrazovnom kontekstu, motivacija za učenje je jedan od ključnih preduslova uspešnosti osobe koja uči (Veljković, 2020). Ona predstavlja nameru, volju za sticanjem određenih znanja i veština. Motivacija za školsko učenje definiše se kao tendencija učenika da se sve školske, akademske aktivnosti dožive kao smislene i kao način dolaženja do akademske dobiti, uspeha u školi (Trebješanin, 2009). Očekivanja nastavnika, njegova ličnost, kao i stav prema učenicima u velikoj meri doprinose kvalitetu motivacije učenika (Malinić, 2009). Ova tema je veoma značajna, jer nam govori u kakvoj su relaciji očekivanja nastavnika i motivacija učenika, odnosno, na koji način efekti očekivanja nastavnika mogu da utiču na motivaciju učenika za učenje.

METODOLOŠKI PRISTUP

U radu smo pokušali da ukažemo na značajnost efekata očekivanja nastavnika na motivaciju učenika. Kao što je navedeno u sažetku, cilj rada je ukazati na različite efekte koje očekivanja formirana od strane nastavnika imaju na motivaciju učenika za učenje. Cilj se ostvaruje na teorijskom nivou, primenom metode teorijske analize i tehnike analize sadržaja. Značajno je istaći da „analiza sadržaja predstavlja tehniku zaključivanja koja se zasniva na sistematskom i objektivnom identifikovanju karakteristika datih poruka“ (Knežević Florić i Ninković, 2012, str. 149). Neophodnost analize sadržaja za pedagogiju je posledica činjenice da se obrazovanje zasniva na verbalnom prenošenju normi, stavova, vrednosti (Knežević Florić i Ninković, 2012). Kao problem ovog rada postavlja se pitanje da li i u kojoj meri očekivanja nastavnika mogu da utiču na motivaciju učenika za učenje.

PREGLED RELEVANTNIH ISTRAŽIVANJA

Klasifikacija i sistematizacija prema istorijskom razvoju

Mnogi kritičari su saglasni sa stavom da očekivanja nastavnika mogu značajno uticati na rezultate učenika (Raundebush, 1984; Wineburg, 1987; Jussim & Harber, 2005; Johnson et al., 2019). Uprkos kritikama, većina istraživanja pokazuje da kada nastavnici postavljaju visoka očekivanja učenicima, učenici slede taj primer (Alvidrez & Weinstein, 1999; Weinstein, 2008; Johnston et al., 2019).

Autor Merton (Merton, 1948) prvi je predstavio koncept samoostvarujućeg proročanstva. U poslednjih trideset godina, ova tema je osnov mnogih istraživanja u domenu obrazovanja. Većina istraživača usaglašena je u vezi sa etapama samoostvarujućeg proročanstva: 1) posmatrač usvaja određena uverenja o meti/osobi; 2) posmatrač tretira metu/osobu u skladu sa očekivanjima; 3) diferencirani tretman utiče na osobu i njeno ponašanje; 4) ponašanje te osobe potvrđuje prethodna uverenja i očekivanja posmatrača, a nakon toga se proces ponavlja (Sarrazin et al., 2006). Visoka očekivanja nisu ekvivalentna istim očekivanjima. Rezultati pokazuju da je frekvencija komunikacije koju inicira nastavnik u negativnoj korelaciji sa njihovim očekivanjima. Dakle, kada su nastavnici smatrali da je učenik bio slabije motivisan, trudili su se da češće komuniciraju sa njim, odnosno ispoljavaju kontrolišuće ponašanje, zatim neutralno ponašanje, postavljaju kontrolišuća/sugestivna pitanja, ohrabruju, kritikuju i na poslednjem mestu negativno ocenjuju socijalne veštine učenika i njegov rad (Sarrazin et al., 2006). Ovo istraživanje pokazuje da očekivanja nastavnika imaju značajan uticaj na način na koji nastavnici tretiraju učenike. Iako su nastavnici podržavali autonomiju u ponašanju učenika koje su smatrali visoko motivisanim, a ispoljavali su veću kontrolu prema učenicima koji su bili manje motivisani, oni su ostvarivali više interakcije i komunikaciju sa učenicima koji su manje motivisani (Sarrazin et al., 2006). Ovakvi nalazi govore u prilog tome da nastavnikova očekivanja/uverenja o motivaciji utiču na trud učenika, kao i da ovaj trud utiče na stil nastavnika (Sarrazin et al., 2006).

Jedno od najvažnijih pitanja u vezi sa ovim je ispitavanje uzroka formiranja neadekvatnih očekivanja nastavnika. Najadekvatnije bi bilo da nastavnik svoja očekivanja formira kroz rad učenika, njegovo postignuće, aktivnost na času, ali to nije uvek tako.

Autori Kuper i Gud (Cooper & Good, 1983) naveli su najučestalije faktore koji utiču na formiranje nastavničkih očekivanja:

- Socioekonomski status učenika – ponekad nastavnik smatra da učenici koji nemaju dovoljno stimulativnu sredinu ili adekvatne uslove za učenje, prema pravilu imaju niži stepen motivacije za učenje, a samim tim i potencijalno slabije školsko postignuće.
- Pol učenika – nekada se smatralo da se bi od devojčica trebalo očekivati više u društvenim naukama, dok su dečaci uspešniji u prirodnim naukama.

- Neurednost učenika – učenici koji imaju manir da pišu neuredno, nečitko, manje poznaju nastavne jedinice i zato su njihovi radovi nesistematični.
- Tip škole – učenici koji su iz prigradskih mesta ili seoskih sredina nekada se smatraju manje kompetentnim u odnosu na učenike iz gradskih sredina.
- Mesto sedenja – učenici koji sede u poslednjim redovima manje znaju i zato ne žele da budu transparentni nastavniku.
- Izgled učenika – ovo se odnosi na celokupnu pojavu učenika.
- Halo efekat – nastavnici na osnovu jedne karakteristike, situacije, donose celokupan sud o tom učeniku.
- Etnicitet – to su predrasude koje se donose na osnovu etničkih grupa kojima učenici pripadaju.
- Jezik – učenici koji nisu toliko vešti u verbalizovanju, nemaju dovoljno reči u vokabularu, nekada se mogu proceniti kao oni koji manje znaju, a možda je razlog tome samo nedovoljna rečitost (Cooper & Good, 1983).

Gonder (1991) je smatrao da etikete koje nastavnici dodeljuju učenicima dovode do toga da neki učenici dobijaju manje motivišuće situacije za učenje, sadržaj koji nije podsticajan, što doprinosi smanjenoj želji za učenjem. Način na koji će nastavnik pristupiti svom poslu često je tema aktuelnih rasprava o vaspitno-obrazovnom procesu. Naime, često se pitamo da li su za učenike adekvatniji oni nastavnici koji postavljaju niske standarde, standarde koji su prilagođeni prosečnim učenicima ili su to nastavnici koji su stroži, sa višim standardima i očekivanjima. Public Agenda (1997), Dokument Nacionalne organizacije za istraživanje obrazovanja, prikazuje rezultate istraživanja hiljadu trista srednjoškolaca u Americi o tome šta oni žele i očekuju od nastavnika i škole. Rezultati su pokazali da su se mnogi učenici žalili na minimalne zahteve koji se pred njih postavljaju. Učenici su istakli da bi daleko više učili, trudili se, ukoliko bi percipirali da nastavnici veruju u njih. Izazovnija nastava bi ih više motivisala i pokrenula na rad. Moglo bi se reći da čitav proces uticaja nastavnikovih očekivanja na motivaciju učenika ide sledećim redosledom: nastavnik prvo formira diferencijalna očekivanja; u skladu sa svojim formiranim očekivanjima počinje da se drugačije ophodi prema učenicima; svaki učenik različito odgovara na ta očekivanja, jer ih i nastavnik drugačije tretira; svaki učenik se trudi da učvrsti to posebno očekivanje nastavnika; kao rezultat celog ovog kauzalnog odnosa imamo da se sposobnosti, znanja, veštine pojedinih učenika unapređuju, dok drugi ne napreduju onoliko koliko bi trebalo (Brophy & Good, 1970).

Autor Bamburg (Bamburg, 1994) istakao je da su studije pokazale da nastavnici kroz različite signale ispoljavaju svoja očekivanja. Naime, ispostavilo se da se nastavnici češće smeše, više komuniciraju, uspostavljaju kontakt očima sa učenicima od kojih više očekuju (Bamburg, 1994). Kroz formalne i neformalne znakove daju do znanja učenicima da veruju u njih. Nadalje, autor govori da je primetno da nastavnici sa učenicima od kojih očekuju manje imaju i manje interakcije sa njima, manje im se

smeše i ne postavljaju im dodatna pitanja, što svakako može delovati demotivišuće (Bambrug, 1994).

Pokazalo se da kada neko izražava veru u nas, u naše sposobnosti, naša motivacija bi tada trebalo da raste, a samim tim i želja i motivacija za postignućem. S druge strane, negativna i niska očekivanja nastavnika takođe imaju efekta na učenika i njegovo ponašanje. Visoka, ali i niska očekivanja, mogu delovati kao samoostvarujuće proročanstvo. To bi značilo da učenici daju nastavnicima onoliko koliko oni očekuju od njih, ni manje ni više od toga (Lumsden, 1997). Veoma je zanimljiv način na koji se reflektuju viša ili niža očekivanja nastavnika.

Istraživanje Smita i njegovih saradnika (Smith et al., 1999) pokazuje da samoostvarujuće proročanstvo ima slab uticaj, ali da je njegovo prisustvo izrazito stabilno. To bi značilo da nastavnička očekivanja i uverenja o mogućnostima učenika mogu delovati na motivaciju učenika i nekoliko godina nakon prvobitnog kontakta. Pored efekta samoostvarujućeg proročanstva, egzistira i efekat akumuliranih očekivanja. To je dugotrajan proces tokom kojeg samoispunjujuća proročanstva akumuliraju, povećavaju se zahvaljujući mnoštvu izvora (Jovanović, 2013).

Rezultati istraživanja autorke Vajnstajn (Weinstein, 2002), fokusiranog na razmatranje iskustava dece osnovnoškolskog uzrasta u vezi sa različitim očekivanjima nastavnika, doveli su do nove teorije o reakcijama učenika na očekivanja nastavnika, opisujući mišljenja učenika o tome kako su nastavnici posmatrali njihovo postignuće u učionici. Učenici su istakli narušenu motivaciju zbog različitog tretmana učenika od strane nastavnika. Na taj način, učenici su razvijali niska očekivanja. Učenici koji su percipirali da nastavnici od njih imaju visoka očekivanja, razvili su osećaj ponosa, ali i određenu vrstu pritiska i zabrinutosti zbog potencijalnog neuspeha (Weinstein, 2002).

Riv i Jang (Reeve & Jang, 2006) su u svojim istraživanjima utvrdili da nastavnik podstiče motivaciju učenika. On to čini kroz podržavanje autonomije, pružanjem adekvatnih povratnih informacija, kroz optimalne izazove. Međutim, nastavnik nije izolovan činilac i nije prisutan samo njegov uticaj. Bilo bi najpreciznije i najadekvatnije reći da nastavnik i sveukupna nastavna praksa imaju specifičan uticaj koji je povezan i koji je u interakciji sa genetskim i sredinskim faktorima, a sve to dalje implicira diferenciran uticaj na učenike. Nastavnici bi u saradnji sa učenicima trebalo da ispune sve ono što je propisano nastavnim planom i programom (Reeve & Jang, 2006).

Istraživanje *The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomy – supportive and controlling behaviors* (Sarrazin et al., 2006) pokazalo je drugačije rezultate. Naime, utvrđeno je da očekivanja nastavnika nisu bila povezana sa početnim samoodređenjem učenika, da su nastavnici ređe komunicirali sa učenicima koje su smatrali visoko motivisanim, i samim tim, da su imali veću kontrolu u radu sa učenicima za koje su verovali da su nisko motivisani (Sarrazin et al., 2006).

Nužno je napomenuti da nastavnikova očekivanja ne moraju biti samoostvarujuća. Naime, uvek se može desiti da učenik istupi, ne reaguje u skladu sa prvobitnim očekivanjima nastavnika. Ukoliko učenik dobije višu ocenu, primetno se više trudi, pokazuje interesovanje, sigurno je da bi to sve trebalo da bude transparentno

i nastavniku, i da on u skladu s tim revidira svoju početnu premisu i očekivanje (Lungulov, 2009).

Autorica Rubi Dejvis (Rubie-Davies, 2010) otkrila je da nastavnici koji imaju visoka očekivanja na nivou odeljenja imaju drugačiji pristup interakciji koju ostvaruju sa učenicima u odnosu na nastavnike koji imaju izrazito niska očekivanja na nivou odeljenja. Nastavnici koji pokazuju veru u celo odeljenje promovisu grupni rad, podstiču samostalnost učenika, postavljaju pitanja koja su otvorenog tipa i teže da celo odeljenje bude jedna koherentna grupa. Nastavnici koji pokazuju niska očekivanja u odnosu na odeljenje čine suprotno. Dakle, oni u najvećem broju slučajeva kreiraju homogene grupe, ne podstiču grupni rad učenika i njihova pitanja su najčešće zatvorenog tipa. U takvoj nekoherentnoj grupi nema mnogo prostora za autonomiju učenika, njihovu aktivnost i međusobnu saradnju (DeCuir & Dixson, 2004; Cammarota, 2007; Darling-Hammond, 2007).

Istraživanja pokazuju da se povratna informacija uspešnijim učenicima češće daje, da oni dobijaju dodatni materijal i da se njihov eventualni neuspeh pokušava racionalizovati (Contreras, 2011). Neretko se dešava da učenici koji imaju sve petice i koji su uspešni u svim predmetima podbace i dobiju neku nižu ocenu. Većina nastavnika će se truditi da taj neuspeh opravda nekim potencijalnim uzrocima neuspeha, kao što su trema, umor, porodični problemi i slično. Zapravo, oni će se truditi da ostanu dosledni svojim prvobitnim očekivanjima kroz tu racionalizaciju (Contreras, 2011). S druge strane, kod neuspešnih učenika dogodiće se suprotno. Učenici koji imaju slabije ocene iz nekog predmeta ponekad mogu dobiti visoku ocenu. Neretko će nastavnik izraziti sumnju u tu visoku ocenu, jer od tog učenika nema visoka očekivanja. Niska očekivanja prouzrokovana su prethodnim slabijim ocenama, i samim tim, nova visoka ocena će izazvati diskrepanciju. Često će prva pomisao biti da je učenik prepisao, imao sreće, ali ne i da je uspešno savladao tu nastavnu jedinicu (Cammarota, 2011).

Pojedini autori navode malo drugačije efekte akumuliranih očekivanja. Oni su pokazali da u školskom kontekstu akumulirana očekivanja imaju minimalne efekte i da njihovo dejstvo slabi tokom vremena (Jovanović, 2013). Percepcije istraživača o ovom fenomenu mogu se podeliti u dve grupe. Prvi su shvatanja da nastavnici suviše veruju svojim pretpostavkama i očekivanjima i da su najviše time vođeni u vaspitno-obrazovnom procesu. Drugi, pak, tvrde da nastavnici imaju svoja početna očekivanja od učenika, ali da se ona tokom rada sa njima mogu opovrgnuti i ne moraju biti trajna. Takvi nastavnici daju priliku i sebi i učenicima da ih demantuju i da budu najbolja verzija sebe. Tako rastu i učenici, ali i sami nastavnici (Jovanović, 2013).

Australijski istraživači dali su značajan doprinos istraživanju očekivanja nastavnika (Seax, 2016; Tan & Iates, 2016). Njihova studija uključivala je napore da se ublaži efekat niskih očekivanja nastavnika u odnosu na učenike koji su pripadnici manjinskih zajednica. Ispostavilo se da su nastavnici imali viša očekivanja od učenika iz škola sa visokim socioekonomskim statusom nego od učenika iz škola sa niskim socioekonomskim statusom (Dufler, 2015). Dodatno, rezultati su ukazivali na mnogobrojne prednosti učenika od kojih su nastavnici više očekivali.

Istraživanje autorke Bojović (2017) na temu podsticanja motivacije učenika za učenje u nastavnom procesu pokazalo je da nastavnici i učenici imaju drugačije percepcije u pogledu primene različitih načina podsticanja motivacije učenika. Naime, nastavnici smatraju da se najčešće primenjuju postupci poput osmišljavanja podsticajnih zadataka, razvijanja učenikove autonomije, nagrada i pohvala, kooperativnog učenja, fleksibilnosti. Učenici su, s druge strane, istakli da je u nastavi poprilično zastupljen individualni rad, više se primenjuju kompetitivni oblici grupe interakcije i korišćenje informacionih tehnologija u nastavnom procesu. Ipak, postojale su procene oko kojih su se usaglasili. Obe grupe ispitanika smatrale su da je veoma zastupljeno kooperativno učenje, nakon toga individualni oblik učenja, a najmanje kompetitivno učenje. Potvrđena je hipoteza da su učenici delimično motivisani za učenje (Bojović, 2017). Ovo istraživanje je veoma značajno jer je otvorilo mnoga pitanja u oblasti motivacije koja su nedovoljno ispitana i vrlo kompleksna (Bojović, 2017).

Istraživanja koja su realizovana u periodu od 2008. do 2018. godine proširila su tradicionalnu oblast istraživanja očekivanja nastavnika, posebno u domenu koji se odnosi na efekte očekivanja nastavnika na akademske rezultate učenika (Bohlmann & Weinstein, 2013; Johnston et al., 2019). Sigurno je da očekivanja nastavnika mogu značajno uticati na rezultate učenika, ali efekti nisu konzistentni u različitim kontekstima i sa različitim učenicima. Prema različitim istraživačima, efekti očekivanja nastavnika mogu predstavljati od 3 do 60 procenata varijanse u postignuću i motivaciji učenika za učenje (Harber, 2005; Hattie, 2012; Jussim & Rubie-Davies, 2014; Johnston et al., 2019).

Novija istraživanja su potvrdila da faktori kao što su pol, socioekonomski status ili etnička pripadnost utiču na razvoj očekivanja nastavnika (Rubie-Davies & Peterson, 2016; Johnston et al., 2019). Takođe, određena ponašanja učenika mogu uticati na visoka ili niska očekivanja nastavnika. Naime, ukoliko učenici pokazuju saradnju, samokontrolu, upornost, to dovodi do visokih očekivanja nastavnika. S druge strane, ukoliko učenici ispoljavaju nizak nivo samokontrole, tj. nisu u stanju da kontrolišu svoje emocije tokom određenih sukoba, to dovodi do nižih očekivanja nastavnika (Wellborn et al., 2012).

Prema teoriji očekivanja i vrednosti, motivacija je determinisana očekivanjima sopstvenog uspeha i vrednovanja cilja (Pajević i Fehratović, 2019). Tako posmatrana, motivacija je rezultat očekivanja i vrednosti. Ukoliko nema vrednosti ili očekivanja, neće biti ni motivacije. To ukazuje na kompleksnost ovog odnosa u školskom kontekstu. Dakle, da bi učenik bio motivisan za nastavni proces, trebalo bi da poseduje neka očekivanja vezana za uspeh i da svemu tome pridaje pozitivnu vrednost. Ako je učeniku stalo do uspeha i ukoliko veruje da može da ostvari željeni cilj, biće motivisan i nastojće da istraje u toj svojoj nameri. Zadatak ili izazov koji je učenik postavio pred sebe trebalo bi da podrazumeva napor, ali ne pretežak, kako ne bi došlo do neuspeha (Lalić-Vučetić, 2015). Krucijalna pitanja za ovu teoriju su: da li ja to mogu? zbog čega bih ja to trebalo da radim? Značajno je napomenuti i to da nije dovoljno samo da imamo očekivanja, ili samo vrednost, već oba navedena faktora. Neophodno je

posedovati osećanje samoeфикаsnosti i biti orijentisan na cilj (Pajeвиć i Fehratović, 2019).

Neke od teorija motivacije podrazumevaju i analizu faktora poput percepcije, očekivanja, vrednosti kao i njihove interakcije (Veljković, 2020). Najznačajnije od njih su: Adamsova teorija pravедnosti, Vrumova teorija očekivanja i Porter-Loulerov model očekivanja (Veljković, 2020). Zajedničko navedenim teorijama jeste očekivanje ljudi da će ostvarivanje ciljeva dovesti do određenih efekata. Adamsova teorija pravедnosti polazi od pretpostavke da ljudi obavljaju određene aktivnosti očekujući neku vrstu nagrade. Aktivnost koja se obavlja on naziva *input*. Nagrada za input se naziva *output*. Ukoliko osoba ima osećaj da za svoj input dobija odgovarajući output, postaje zadovoljna i motivisana da nastavi sa istom količinom inputa. Međutim, ukoliko osoba ima utisak da uloženi input nadmašuje output, postaje demotivisana (Veljković, 2020). Vrum motivaciju posmatra kao kognitivni proces u kojem pojedinac racionalno i slobodno odlučuje da li će i koje ponašanje preduzeti u zavisnosti od njegovih procena. Osnovne pojmove ove teorije Vrum definiše kao valencu, instrumentalnost i očekivanje. To bi dalje podrazumevalo da se motivacija povećava ukoliko su sva tri elementa visoka, a smanjuje se smanjenjem svakog pojedinačnog elementa. Porter-Loulerova teorija tvrdi da osoba treba da poseduje odgovarajuće sposobnosti, kao i da razume zahteve nakon kojih bi uložila trud i ostvarila željeni nivo postignuća (Veljković, 2020).

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Pigmalion efekat je predmet proučavanja brojnih naučnih disciplina, pa samim tim predstavlja aktuelnu temu koja zahteva holistički pristup. On je od velikog značaja za školski kontekst. Do sada je sproveden veliki broj istraživanja koja su se bavila temom nastavničkih očekivanja i njihovim uticajem na motivaciju, ali i na uspeh učenika (Alvidrez & Weinstein, 1999; Welborn et al., 2012; Rubie-Davies & Peterson, 2016; Johnston et al., 2019). Rezultati pojedinih istraživanja pokazuju da ukoliko nastavnici imaju visoka očekivanja, motivišu učenike, što može da dovede do pozitivnih, ali i do negativnih ishoda (Johnston et al., 2019). Takođe, istraživanjem autorke Bojović (2017) ustanovljeno je da nastavnici i učenici imaju različite percepcije u pogledu načina motivisanja učenika. Ukoliko nastavnik kontinuirano ima visoka očekivanja u odnosu učenika, nekada može doći do sindroma izgaranja, odnosno do iscrpljenosti učenika, koja može biti prouzrokovana različitim faktorima.

Pigmalion efekat može da dovede do unapređenja samog nastavnog procesa, ali ne bi trebalo zanemariti ni njegove potencijalno negativne efekte. Ukoliko nastavnik kontinuirano pokazuje niska očekivanja od učenika sa slabijim školskim postignućem, to takođe može dovesti do dalekosežnih posledica, kao što je nizak stepen motivacije, smanjen nivo samopouzdanja, manjak volje zbog neuspeha. Sigurno je da nastavnik ima veliki uticaj na učenike. Taj uticaj može da iskoristi tako što će ih podsticati, motivisati, aktivirati (Lalić Vučetić, 2015).

Implikacije ovog rada ogledaju se u naglašavanju značaja očekivanja nastavnika, odnosno njihovih efekata na motivaciju učenika. Kroz pregled mnogobrojne literature uvideli smo kako su se efekti očekivanja nastavnika reflektovali na motivaciju učenika. Ograničenja rada odnose se na nedostatak realizovanja empirijskog istraživanja koje bi omogućilo reprezentativne i relevantne podatke. S obzirom na to da je ova tema izrazito pogodna za empirijska istraživanja, bilo bi vrlo značajno da ona u budućnosti budu i realizovana.

LITERATURA

- Alvidrez, A., & Weinstein, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 91*(4), 731-746.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260-267.
- Bamburg, J. D. (1994). *Raising Expectations To Improve Student Learning*. (Urban Monograph Series). Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Bojović, I. (2017). *Podsticanje motivacije učenika za učenje u nastavnom procesu* [Nepublikovana doktorska disertacija]. Beograd: Filozofski fakultet.
- Bohlmann, N. L., & Weinstein, R. S. (2013). Classroom context, teacher expectations, and cognitive level: Predicting children's math ability judgments. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*(6), 288-298.
- Brković, A, Petrović-Bjekić, D. i Zlatić, L. (1998). Motivacija učenika za nastavne predmete. *Psihologija, 1-2*, 115-136.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of educational psychology, 61*(5), 365-374.
- Cammarota, J. (2007). A social justice approach to achievement: Guiding Latina/o students toward educational attainment with a challenging, socially relevant curriculum. *Equity & Excellence in Education, 40*(1), 87-96.
- Cammarota, J. (2011). From hopelessness to hope: Social justice pedagogy in urban education and youth development. *Urban Education, 46*(4), 828-844.
- Cooper, H. M., & Good, T. L. (1983). *Pygmalion grows up: Studies in the Expectation Communication Process*. New York: Longman Publishing Group.
- Darling-Hammond, L. (2008). Teacher learning that supports student learning. *Teaching for intelligence, 2*(1), 91-100.
- DeCuir, J. T., & Dixson, A. D. (2004). So when it comes out, they aren't that surprised that it is there: Using critical race theory as a tool of analysis of race and racism in education. *Educational researcher, 33*(5), 26-31.
- Dulfer, N. (2015). *Different kids, different pedagogies: An examination of pedagogy in context* (Doctoral dissertation). University of Melbourne, Parkville, Victoria.

- Dweck, C. S. (1989). *Motivacijski procesi kao determinante učenja. Psihologijska znanost i edukacija*. Zagreb: Školske novine.
- Gonder, P. O. (1991). *Caught in the Middle: How To Unleash the Potential of Average Students*. Arlington: American Association of School Administrators.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers maximizing impact on learning*. Florence, SC: Taylor and Francis.
- Johnston, O., Wildy, H., & Shand, J. (2019). A decade of teacher expectations research 2008–2018: Historical foundations, new developments, and future pathways. *Australian Journal of Education*, 63(1), 44-73.
- Jovanović, O. (2013). Uticaj implicitnih nastavničkih uverenja na učenje i razvoj učenika. *Godišnjak za psihologiju*, 10(12), 55-68.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knows and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155.
- Knežević Florić, O. i Ninković, S. (2012). *Horizonti istraživanja u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Kostović, S. (2008). *Pigmalion u razredu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Lalić-Vučetić, N. Z. (2015). *Postupci nastavnika u razvijanju motivacije učenika za učenje* [Nepublikovana doktorska disertacija]. Beograd: Filozofski fakultet.
- Lungulov, B. (2009). *Kako učenici vide svoje nastavnike*. Novi Sad: Zadužbina Andrejević.
- Lumsden, L. S. (1997). *Expectations for students*. *Eric Digest*, 116. Eugene: University of Oregon.
- Malinić, D. (2009). *Neuspeh u školskoj klupi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch review*, 8(2), 193-210.
- Pajević, A. D. i Fehratović, M. H. (2019). Motivation and learning. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren- Leposavić*, 13, 169-184.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Raudenbush, S. W. (1984). Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of the credibility of expectancy induction: A synthesis of findings from 18 experiments. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 85-97.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support student's autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209-215.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.
- Rubie-Davies, C. M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 121-135.

- Rubie-Davies, C. M. (2014). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. Hoboken, NY: Taylor and Francis.
- Rubie-Davies, C. M., & Peterson, E. R. (2016). Relations between teachers achievement, over and underestimation, and students beliefs for Maori and Pakeha students. *Contemporary Educational Psychology*, 47, 72-83.
- Sarrazin, P. G., Tessier, D. P., Pelletier, L. G., Trouilloud, D. O., & Chanal, J. P. (2006). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomy supportive and controlling behaviors. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(3), 283-301.
- Seah, L. H. (2016). Understanding the conceptual and language challenges encountered by grade 4 students when writing scientific explanations. *Research in Science Education*, 46(3), 413-437.
- Smith, A. E., Jussim, L., & Eccles, J. (1999). Do self-fulfilling prophecies accumulate, dissipate, or remain stable over time? *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 548-555.
- Tan, J. B., & Yates, S. (2011). Academic expectations as sources of stress in Asian students. *Social Psychology of Education*, 14(3), 389-407.
- Trebješanin, B. (2009). *Motivacija za učenje*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher the power of expectations in schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weinstein, R. S. (2008). *Schools that actualize high expectations for all youth: Theory for setting change and setting creation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Veljković, J. (2020). Uloga motivacije u vaspitno-obrazovnom kontekstu. U S. Marinković (Ur.), *Nauka i nastava u vaspitno-obrazovnom kontekstu* (str. 29-46). Užice: Pedagoški fakultet.
- Wellborn, C., Huebner, E., & Hills, K. (2012). The effects of strengths-based information on teachers expectations for diverse students. *Child Indicators Research*, 5(2), 357-374.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review*, 12(3), 265-310.
- Wineburg, S. S. (1987). The self-fulfillment of the self-fulfilling prophecy. *Educational Researcher*, 16(9), 28-37.
-

THE EFFECTS OF TEACHER EXPECTATIONS ON STUDENT MOTIVATION TO LEARN

Summary: Starting from the understandings that emphasize the importance of the Pygmalion effect in teaching, the paper presents an overview of research on the relationship between teachers' expectations and students' motivation to learn. The aim of this paper is to point out the different effects of expectations that teachers form on students' motivation to learn. The findings of the presented relevant research indicate that high expectations of teachers can increase student motivation, but also that low expectations of teachers can lead to its reduction. Also, it was determined that teachers smile more often, communicate more, establish eye contact with students from whom they expect

more. The labels that teachers assign to students lead to some students getting less motivating learning situations. The implications of this paper are reflected in the elucidation of the significance of this phenomenon and its reflection on educational practice. It has been found that high as well as low expectations of teachers largely reflect on the motivation of students to learn, which is why teachers should use their influence by encouraging and activating students.

Keywords: Pygmalion effect, teachers' expectations, motivation for learning.

ВАНА ЦОЛИЋ¹

Висока пословна школа
струковних студија, Нови Сад

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 336:37.011.22]:37.016

BIBLID: 0353-7129, 27(2022)1, p.41-52

ФИНАНСИЈСКА ПИСМЕНОСТ – КАКО ТО РАДЕ НАЈБОЉИ

Резиме: Најшире прихваћено одређење појма финансијске писмености је дефиниција коју је дао ОЕЦД, а која укључује свест, знања, вештине, ставове и понашања. Појам финансијске писмености потребно је разликовати од појмова финансијског образовања, финансијског знања и финансијске културе. Резултати истраживања показују да је финансијска писменост широко распрострањена, те је генерално потребно више пажње посвећивати овом аспекту образовања. Након дефинисања основних појмова, у раду су приказана искуства у организовању и праћењу ефеката финансијског образовања из три земље (Естонија, Финска, Холандија) чији ученици су постизали висок ниво финансијског знања на међународним тестовима у поређењу са другим земљама учесницама. Такође је представљено на који начин је у тим земљама организовано финансијско образовање, са циљем процене колико су њихова искуства применљива у нашим условима. Досадашња искуства су показала да најбоље резултате даје финансијско образовање које почиње већ у средњој школи, чије су главне карактеристике интердисциплинарни приступ и стална подршка наставницима. Евидентне су и значајне разлике, односно, неке групе становника имају нижи ниво финансијске писмености, што упућује и на потребу различитих приступа у њиховом образовању.

Кључне речи: финансијска култура, финансијско образовање, финансијска писменост, финансијско знање, ученици, студенти, наставници, курикулум, интердисциплинарни приступ

Увод

Појам писмености је одавно превазишао уско схватање поседовања вештине читања и писања: он се континуирано развија и проширује значења. Тако се, на пример, у складу са развојем науке и технологије уводи појам дигиталне писмености, која не обухвата само техничку писменост, већ и развој критичке

¹ vanacolic@gmail.com

свести о садржајима и значењима која се дигитално преносе. Са развојем и усложњавањем економије и финансијских прилика, јавља се неопходност финансијске писмености, која треба да омогући оптимално коришћење финансијских ресурса, како појединцима, тако и пословним организацијама.

Циљ овог рада је да разјасни по чему се појам финансијска писменост разликује од финансијског образовања и финансијске културе, као и да прикаже искуства земаља чији ученици су постизали висок ниво финансијског знања на међународним тестовима у поређењу са другим земљама учесницама. Позитивни примери из праксе тих земаља могу бити инспирација и путоказ другим земљама у унапређивању финансијске писмености ученика.

ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА

Најшире прихваћено одређење појма финансијске писмености је дефиниција коју је дао ОЕЦД: „финансијска писменост је комбинација свести, знања, вештина, ставова и понашања неопходних за доношење добрих финансијских одлука и коначно постизање индивидуалног финансијског благостања“ (OECD, 2020, p. 43). У складу с тим, може се рећи да финансијски писмен појединац поседује знања о управљању финансијама, банкарству, кредитирању, улагањима, осигурању и порезима, и да та знања користи у доношењу финансијских одлука. Неке дефиниције финансијске писмености су еквивалентне финансијском знању (информацијама о финансијама), док друге финансијске ставове и способности такође сматрају подгрупом финансијске писмености. У истраживању финансијске писмености које се односи на способност млађих одраслих да током времена доносе информисане и добро образложене економске и финансијске одлуке у свом најбољем интересу, обухваћен је разнолик низ економских и финансијских акција, понашања и одлука, укључујући ефикасне стратегије управљања новцем, способност разумевања финансијских избора, упућен и образложен приступ развоју и планирању стицања имовине и претпоставки о одговорности, припрема за животне догађаје (како добре, тако и лоше), успостављање осигурања за заштиту имовине, обезбеђивање чланова породице и на задовољавајући начин решавање обавеза уколико дође до потребе за таквим финансирањем, планирање и штедња за пензију (Rosacker & Rosacker, 2016).

Термин финансијска писменост често се користи као синоним за финансијско образовање или финансијско знање. Међутим, ове две конструкције су концептуално различите и њихова употреба као синонима може довести до забуне, јер финансијска писменост превазилази финансијско образовање. Хјустон (Huston) тврди да финансијска писменост има две димензије: разумевање, што је лична финансијска писменост или финансијско образовање, и његова употреба, што је примена таквих знања у личном управљању финансијама (Potrich et al., 2018).

Аутор Балабанић финансијску писменост посматра као део финансијске културе. Финансијска култура је шири појам од финансијске писмености и укључује још и финансијске вештине и способност препознавања и тумачења финансијских информација, производа и услуга у сврху рационалног финансијског понашања. Финансијска писменост као део дефиниције финансијске културе потиче од банака и финансијских институција. Ове институције су прве покренуле званичне програме описмењавања и образовања грађана (Balabanić, 2020). Финансијска култура подразумева вештине и способности финансијске писмености, које захтевају посебна професионална знања. Према дефиницији Мађарске националне банке „то је такав ниво финансијског знања и вештина, уз помоћ којих су појединци у стању да идентификују основне финансијске информације потребне за своје свесне и опрезне одлуке, а затим након прибављања ових информација способни су да их тумаче и на основу тога су у стању да донесу одлуку, процењујући њене могуће финансијске и друге последице за будућност“ (Csiszárík-Kocsir & Garai-Fodor, 2018, p. 43).

Финансијска култура је збир таквих вештина, способности, ставова и образаца понашања који су од суштинског значаја за доношење исправних финансијских одлука како на личном тако и на друштвеном нивоу. Поседујући финансијску писменост, можемо повећати и побољшати просперитет, што се осећа не само на микро, већ и на макро нивоу. Финансијска култура је способност обраде финансијских информација и доношења правих финансијских одлука. То је збир знања кроз које су појединци у могућности да максимизују свој доживотни финансијски просперитет. Финансијска култура увек значи неку врсту комбинације способности и вештина, помоћу којих се може постићи лично и социјално благостање, што је незамисливо без специфичног професионалног знања, па је самим тим улога финансијског образовања незаобилазна у овој теми (Csiszárík-Kocsir & Garai-Fodor, 2018).

Појам финансијске културе обухвата више делова и има нивое који се могу развити и оне које је теже развити. Елементи финансијске културе који се могу лако и у релативно кратком року модификовати образовањем су: финансијско знање, финансијске вештине и способности. Делови финансијске културе које је тешко развити манифестују се у традицијама, навикама, специфичним виђеним и наученим нормама, погледима и вредностима. Одређена истраживања повезују финансијску културу са финансијским знањем, друга је називају финансијским ставом, финансијском профитабилношћу или поседовањем финансијских информација. Финансијска култура или финансијска свест укључује адекватан и применљив ниво финансијског знања или другим речима залиху материјалног знања, поред конкретних питања рачуна и математике (Csiszárík-Kocsir & Garai-Fodor, 2018).

Финансијска писменост је у литератури дефинисана као специфична врста знања, способност или вештина за коришћење знања, учени ниво знања, добро финансијско понашање и финансијско искуство. Постоји сагласност већи-

не аутора да је реч о сложеној конструкцији која комбинује финансијско знање и способност да се то знање адекватно користи укључивањем у одговарајућа и позитивна финансијска понашања. Финансијско знање није исто што и финансијска писменост. Поред знања, важне су и особине појединца како би се то знање превело у адекватно понашање (Erceg i dr., 2019).

Према препорукама ОЕЦД (Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness) још 2005. наводи се да би финансијско образовање требало започети од почетка формалног образовања и њиме обухватити све ученике. Оно даје одређене смернице (ОЕЦД, 2012) и препоруке за укључивање финансијског образовања у систем образовања и васпитања, као што су: интегрисати финансијско образовање у школски курикулум, постављати одговарајуће мерљиве циљеве финансијског образовања, почети финансијско образовање што раније, спроводити финансијско образовање на флексибилан начин, пружити наставницима адекватну подршку за реализацију финансијског образовања у пракси и друге. У Републици Србији је финансијско образовање још увек у зачетку, због чега је веома важно проучити искуства из других земаља у којима су ученици имали до сада најбоље резултате на међународним тестовима финансијске писмености. Неопходно је извршити анализу и процену колико су њихова искуства применљива у условима нашег система образовања.

ИСКУСТВА ИЗ ЕСТОНИЈЕ

ПИСА 2012 тест финансијске писмености дао је прву назнаку високог нивоа знања естонских ученика у поређењу са другим земљама учесницама. Тест је показао да је разлика у успеху између најуспешнијих и најмање успешних мала. Само 16% варијације у аритметичкој средини успеха на тесту из финансијске писмености земаља учесница показује да не постоји јака веза између нивоа економског богатства државе и знања финансијске писмености. Успех естонских ученика на тесту из финансијске писмености је бољи него што би се могло претпоставити на основу успеха из математике и читања. Успех естонских ученика на тесту из математике има мању моћ предвиђања успеха из финансијске писмености него што има за већину других ОЕЦД држава. Естонија је једина држава учесница ПИСА 2012 теста у којој су успех изнад просека и мале унутар и међушколске разлике комбиноване са испод просечног повезаношћу између успеха из финансијске писмености и друштвено-економског статуса. У Естонском контексту, број књига код куће је био најбољи друштвено-економски предвиђач успеха тинејџера из финансијске писмености (Pkder et al., 2020).

Естонија није учествовала на ПИСА 2015 тесту из финансијске писмености, а на ПИСА 2018 тесту из финансијске писмености њени ученици су постигли најбоље резултате, при чему је скоро једна петина ученика постигла резултате на највишем нивоу (ниво 5). Ученици Естоније су и у укупним резултатима на ПИСА 2018 тесту у врху ранг листе од земаља које су радиле тест финан-

сијске писмености (OECD, 2020). По ОЕЦД-овој анкети о финансијској писмености одраслих из 2016. године, једини друштвено-економски фактор који има значајан ефекат на сва три елемента финансијске писмености (знање, ставове и понашање) у Естонији је образовање (Pkder et al., 2020).

Развој националне стратегије за финансијску писменост у Естонији почео је 2010. године, а осмогодишњи национални програм, који је трајао од 2013. до 2020. године први је национални програм везан за финансијску писменост у Естонији. Стратегија циља целу популацију, укључујући младе. По Министарству финансија Естоније, стратегија има три циља: подизање свести о потреби за финансијским планирањем и ставовима који подржавају паметне финансијске одлуке, унапређење разумевања целоживотног финансијског планирања и промовисање друштвене одговорности и транспарентног доношења финансијских одлука. Министарство финансија Естоније је иницирало и подржало учествовање у неколико међународних анкета из финансијске писмености, координисало обуке наставника и одржавало редовне скупове ради размене информација и најбољих пракси (Pkder et al., 2020).

У Естонији се у курикулуме уводе теме у вези са финансијском писменošћу као део грађанског и изборног предмета који је подељен у два различита курса: принципи економије и предузетништво. Ови курсеви треба да буду блиско повезани са другим предметима, ослоњени на знања стечена из математике, географије и историје, подржани грађанским и друштвеним наукама. Министарство образовања и истраживања Естоније 2016. године започело је развој пуноправног курикулума за предузетничко образовање. Намера програма је да промовише интердисциплинарност у свим типовима образовних институција, од средњих школа до универзитета. Програм је припремио теме које ће се обрађивати, повезане компетенције које ће се стицати, поставио исходе учења који се желе постићи и развио онлајн материјал за учење, као и смернице за имплементирање програма и курсева за обуку наставника (Pkder et al., 2020).

Са друге стране, школе имају велику аутономију у одабиру садржаја изборних предмета, што укључује посебне теме које се обрађују, ниво тежине, исходе учења који се очекују и методе подучавања које ће се користити. Супротно од обавезних предмета, за изборне предмете, принципи економије и предузетништво немају стандардизоване државне испите. Важна чињеница о тренутној ситуацији у Естонији јесте да већина наставника, ако не и сви, који предају принципе економије, предузетништво и грађанско васпитање, на којима се деца подучавају финансијској писмености, немају универзитетску диплому из економије, бизниса, предузетништва или финансија. Континуирано образовање средњошколских наставника о темама финансијског образовања, економије и предузетништва већином се одвија од стране приватног и невладиног сектора, а од недавно и Министарства финансија. Напори државе да развију финансијску писменост међу естонским ученицима усмерени су на развој курикулума формалног образовања и неформално образовање наставника, посебно у области предузетништва. Ау-

тори истраживања закључују да доносиоци одлука у Естонији треба да уложе напоре за координисање и имплементирање тела за унапређење финансијске писмености (Pkder et al., 2020).

Ученици Естоније надмашили су ученике свих осталих земаља учесница у тестирању финансијске писмености ПИСА 2018. У Естонији се већ другу деценију предузима низ системских мера за побољшање финансијске писмености, као и провера ефеката њиховог увођења. Оно што су основне карактеристике естонског модела финансијског образовања јесу развој курикулума формалног образовања и неформално образовање наставника, посебно у области предузетништва. Добра страна овог модела је да се у курикулуме уведе теме везане за финансијску писменост као део грађанског и изборног предмета, при чему су ови курсеви блиско повезани са другим предметима и ослањају се на знања стечена из математике, географије и историје, грађанског и друштвених наука.

Може се претпоставити да управо овако целовит интердисциплинарни приступ грађанском образовању обезбеђује квалитет и трајност стечених знања. Такође, значајно је што се поклања пажња образовању наставника у контексту целоживотног учења, који добијају континуирану подршку од приватног, невладиног и владиног сектора.

ИСКУСТВА ИЗ ФИНСКЕ

По резултатима ПИСА 2018 теста из финансијске писмености Финска је била друга по успеху од 20 земаља учесница. Знање из финансијске писмености на највишем нивоу показало је 20% ученика из Финске (OECD, 2020). Међународно истраживање ОЕЦД/ИНФЕ о компетенцијама финансијске писмености одраслих поставило је низ питања у циљу мерења финансијског знања, које покрива теме као што су временска вредност новца, камата, инфлација, ризик и диверсификација. Ово истраживање је показало да је 70% одраслих у Финској тачно одговорило на најмање 5 од 7 питања о финансијском знању. Од 17 земаља учесница овог истраживања, просечан резултат био је 62%, а бољи резултат од Финске, постигла је једино Естонија са 73% одраслих који су могли да одговоре на најмање 5 од 7 питања о финансијском знању (OECD, 2020).

Аутори Калми и Русканен истраживали су финансијску писменост у Финској са циљем да испитају њену повезаност са планирањем пензије (Kalmi & Ruuskanen, 2019). Питања коришћена у истраживању слична су истраживањима спроведеним у бројним другим државама што омогућава поређење међу државама. Заступљена су три основна питања која се срећу у већини литературе, а позната су као „велика тројка“: каматна стопа, инфлација и ризик. Проширили су меру финансијске писмености и истраживали да ли се резултати разликују према полу. Финску сматрају занимљивим случајем из два разлога. Први, образовни ниво Финаца је висок, о чему сведочи и ПИСА анкета. Други, нивои друш-

твене сигурности и законом прописана компонента пензије су високи што може смањити подстицаје за планирање пензије.

Резултати истраживања показали су да је укупан ниво финансијске писмености у Финској релативно висок, мада је неравномерно распоређен, јер неке групе, као што су старије особе, жене и мање образовани грађани, имају нижи ниво финансијске писмености. Они који планирају пензију имају виши ниво финансијске писмености. Међутим, разлике су релативно мале и нису увек доследне. Три суштинска питања значајна за финансијску писменост („велика тројка“) немају велику предиктивну моћ у погледу тога ко планира, а ко не планира пензију. Супротно томе, проширена мера финансијске писмености од осам ставки има позитивну и статистичку значајну везу са планирањем пензије. Веза између финансијске писмености и планирања статистички је значајна за жене, али не и за мушкарце. Аутори закључују да ако државе благостања смањују бенефиције и преносе одговорности на приватни сектор, грађани тих земаља могу бити неспремни да се прилагоде оваквој врсти промене. Стога би развој финансијске писмености у овим земљама требало да буде главни приоритет (Kalmi & Ruuskanen, 2019).

Прво истраживање финансијске писмености студената спроведено у Финској фокусира се на два задатка: проценити финансијску писменост студената технолошких факултета уз истицање разлике између нивоа студената и студенткиња, и утврдити факторе и препреке који утичу на финансијско знање студената како би допринели промоцији личног финансијског образовања. Главни циљ овог истраживања био је да се утврде потребе и недостаци финансијског образовања користећи процену и упоређивање финансијске писмености студената како би се допринело развоју овог поља (Mandmaa, 2021).

Истраживање је користило стандардизовану анкетну методу прикупљања података. Подаци су прикупљени са два технолошка универзитета како би се постигла упоредивост са анкетом спроведеном међу естонским студентима. Упоредна анализа је показала да постоје и сличности и разлике у финансијској писмености студената Финске и Естоније. У истраживању естонских студената академска дисциплина, ниво образовања, старост и националност утврђени су као статистички значајни фактори, који у истраживању финских студената нису били значајни. Претходно искуство у коришћењу финансијских услуга било је значајно за финансијску писменост студената у обе државе. Резултати су показали да је најважнији фактор у финском истраживању приход, који није имао значајан утицај на финансијску писменост естонских студената (Mandmaa, 2021).

Главни циљ овог истраживања био је да се утврде потребе и недостаци у финансијском образовању користећи процену и упоређивање финансијске писмености студената како би се допринело развоју овог поља. Међу Финцима је утврђено да је ниво финансијске писмености релативно висок. Финансијско знање студената у обе земље оцењено је да је на средњем нивоу, али су фински резултати били нешто виши и дошло је до родних разлика. Убедљиво најслабији

одговори на питања односили су се на осигурање власника куће и на везу између промена каматних стопа и цена државних обвезница. Анализирани су избори испитаника о коришћењу финансијских услуга и резултати су показали да су, генерално, испитаници са вишим нивоом финансијске писмености више користили финансијске услуге од испитаника са нижим нивоом финансијске писмености (Mandmaa, 2021).

Фактори који су утицали на финансијско знање студената били су пол, приход и искуство у коришћењу услуга осигурања и инвестиција. Иако су Естонци и Финци представници две сродне нације, разлике су се показале. Аутори су извели следеће закључке: како се финансијска тржишта развијају, жене заостају у погледу финансијског знања; што су боље математичке вештине, то су бољи резултати у финансијској писмености; у финансијској писмености, студенткиње имају слабије резултате због слабијих математичких вештина, студенткиње више воле предмете који се не темеље на математици (Mandmaa, 2021).

Резултати овог истраживања сугеришу да финансијску писменост студентата треба побољшати, посебно у условима финансијских тржишта која се брзо мењају. Неопходно је побољшати наставу математике, а универзитети би могли да нуде изборне курсеве математике како би подстицали боље разумевање управљања личним финансијама и смањили подсвесни страх од предмета математике. Аутори истраживања сматрају да је подједнако важан резултат да студенти више воле краткорочно од дугорочног планирања, што упућује на још један важан циљ у финансијском образовању – научити младе да схвате одговорност за сопствене финансијске одлуке (Mandmaa, 2021).

Финансијско и предузетничко образовање у Финској укључено је у средње школе. Циљ обавезног предмета је да охрабри ученике да постану независни друштвени и економски актери и да сами управљају својим финансијама. Истраживања из Финске показала су да је укупан ниво финансијске писмености у Финској релативно висок, али је неравномерно распоређен, односно неке групе имају нижи ниво финансијске писмености (на пример, старије особе, жене и мање образовани грађани). Ови резултати наводе на закључак да се приликом планирања финансијског образовања мора водити рачуна о овим разликама, те да су потребни и одређени циљани образовни програми који ће бити креирани на популаран начин кроз разне комуникацијске канале како би били доступни што широј популацији и њеним различитим слојевима.

ИСКУСТВА ИЗ ХОЛАНДИЈЕ

Ученици у Холандији оцењују се изнад просека ОЕЦД-а у процени финансијске писмености на ПИСА 2015 тесту. Међу 15 земаља учесница, Холандија се налази на петом месту, при чему нема статистички значајне разлике од четвртог и шестог места. Највиши ниво знања (ниво 5) показало је 18% ученика из Холандије. Холандија је такође учествовала у процени финансијске писмено-

сти ПИСА 2018, али њени резултати нису упоредиви због грешака при избору ученика. На већ поменутом међународном истраживању ОЕЦД/ИНФЕ о компетенцијама финансијске писмености одраслих Холандија је постигла резултат изнад просека, са 64% одраслих који су тачно одговорили на 5 од 7 питања о финансијском знању (OECD, 2020).

У Холандији је 2017. године спроведено истраживање које испитује ниво финансијске писмености (знање, ставове, самоефикасност и понашање које су сами пријавили) петнаестогодишњих средњошколаца, као и факторе који су повезани са различитим компонентама финансијске писмености. Узорак чини 2025 ученика из 22 школе, из западног дела Холандије (Amagir et al., 2020). Предмет економија у овој земљи представља обавезан део наставног програма за све ученике седмог, осмог и деветог разреда. Иако је предмет економија обавезан предмет, финансијском образовању се само делимично посвећује пажња, у зависности од приоритета школе и наставника. Лекције из финансијског образовања углавном предају наставници економије током часова економије.

У поређењу са америчким средњошколцима, ученици у Холандији су у просеку постигли више резултате на сличном тесту. Међутим, истраживање је открило да постоје статистички значајне и велике разлике међу нивоима финансијског знања ученика са различитим оценама у средњој школи. Ученици са најнижим оценама, са slabим математичким способностима, имигранти, ученици ниског друштвено-економског статуса, ученици који су деца мајки без факултетских диплома и ученици који не разговарају о финансијским питањима са породицом и вршњацима су у неповољном положају јер имају ниже финансијско знање и немају став потребан за примену финансијског знања у свакодневном доношењу финансијских одлука. Ови резултати показују потребу за финансијским образовањем у средњој школи како би се осигурале једнаке могућности свим ученицима. Значајна хетерогеност коју су пронашли међу ученицима значи да једнак приступ свима није погодан. Резултати показују значај родитеља и вршњака за став и понашање ученика. Укључивање родитеља и ученика у средњошколске програме финансијског образовања могло би учинити ове програме ефикаснијим (Amagir et al., 2020).

Према резултатима истраживања међу средњошколцима у Холандији, уочене су значајне и велике разлике у нивоима финансијског знања ученика са различитим оценама у средњој школи, нарочито када су у питању ученици са најнижим оценама, slabим математичким способностима и ученици ниског друштвено-економског статуса. Ови резултати најексплицитније упућују на потребу за финансијским образовањем у средњој школи, али такође и на чињеницу да једнак приступ свима није погодан, него је потребно осмишљавати образовне програме различитих нивоа који ће бити реализовани на различите начине. Њихова искуства такође упућују да програми финансијског образовања ученика могу бити ефикаснији ако се и родитељи укључе у те програме.

ИСКУСТВА ИЗ СРБИЈЕ

Србија је на ПИСА тесту из финансијске писмености први пут учествовала 2018. године. Укупни резултати показују да је Србија на 15. месту од 20 земаља учесница. Највећи број ученика постигао је други ниво знања, док је највиши ниво знања (ниво 5) постигло свега 2.5% ученика. Од добијених резултата можемо још поменути да је у Србији мање од 35% ученика одговорило да финансијске информације добијају од наставника, док су се родитељи издвојили као најактивнији у развоју финансијске писмености деце. Ученици у Србији били су најмање изложени финансијском образовању на настави у претходних 12 месеци, од свих земаља учесница (ОЕСД, 2020).

У нашој земљи је финансијско образовање још увек на почецима тако да се наведена искуства из других земаља могу сматрати драгоценим. У званичним документима којима се регулише систем образовања у нашој земљи (Pravilnik o opštini standardima postignuća za kraj opšteg srednjeg obrazovanja i srednjeg stručnog obrazovanja u delu opšteobrazovnih predmeta 2013, Standardi opštih međupredmetnih kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja 2013) постоји законски оквир за увођење финансијског образовања у наше школе. Иако има много разлога за забринутост због последица недовољне финансијске писмености младих, у законским и подзаконским актима Републике Србије дефинисане су категорије општих и међупредметних компетенција које омогућавају да им се придружи и финансијска писменост.

У оквиру пилот-пројекта Укључивање финансијског описмењавања у систем образовања и васпитања Републике Србије, у организацији, Министарства просвете, науке и технолошког развоја и Завода за унаређивање образовања и васпитања, урађене су анализе наставних програма и предложени су одређени предметни исходи, допуне садржаја и дидактичко-методичке смернице за рад наставника у области финансијске писмености. Такође, предложен је кроскурикуларан модел за укључивање финансијског образовања у програм наставе и учења и објављени су приручници за ученике, родитеље и наставнике (Илић, 2018).

Уважавајући бројне различитости између земаља чија искуства су описана, како историјске, географске, тако и у системима образовања, може се констатовати да су нека од најбољих искустава применљива и код нас. Целовит интердисциплинарни приступ, какав се примењује у Естонији, применљив је и у нашем систему образовања, посебно када се има на уму чињеница да је пројектни приступ учењу све актуелнији, на свим нивоима образовања код нас. Такође, индивидуализовани приступ креирању програма финансијског описмењавања, у зависности од потреба и специфичности полазника програма, кроз разне комуникацијске канале, би морао да буде један од императива. Поред тога, остаје још много простора и за неформалне облике финансијског образовања које не би смело да остане само одговорност наставника.

ЗАКЉУЧАК

Најшире прихваћено одређење појма финансијске писмености је дефиниција коју је дао ОЕЦД, што олакшава упоређивање резултата истраживања финансијске писмености у различитим земљама, као и ширу примену најбољих искустава. Иако постоје значајне разлике међу државама, може се констатовати да је финансијска писменост широм света врло ниска (Lusardi & Mitchell, 2011). То упућује на потребу да се финансијском образовању генерално посвети већа пажња. У складу са препорукама ОЕЦД-а финансијско образовање би требало да почне што раније и да има најшири могући обухват.

Такође, потребно је посветити много више стручне и јавне пажње и системске подршке развоју финансијског образовања у нас. Поред подизања нивоа знања, неопходно је подизати свест о важности поседовања знања из области финансија. С тим у вези, сматрамо да је неопходно што раније почети са финансијским образовањем, узрастима када се стварају основе за формирање будућих ставова, а то су предшколски и млађи школски узраст. За потребе раног финансијског образовања неопходно је припремити адекватно образовање кадрова који ће радити са децом и осигурати континуирани професионални развој. Имајући у виду да су се родитељи издвојили као активан чинилац у развијању финансијске писмености код нас, а уважавајући искуства из других земаља (Холандија), потребно је укључивање и родитеља у програме финансијског образовања.

ЛИТЕРАТУРА

- Amagir, A., Groot, W., Maassen van den Brink, H., & Wilschut, A. (2020). Financial literacy of high school students in the Netherlands: knowledge, attitudes, self-efficacy, and behavior. *International Review of Economics Education*, 34, 100-185.
- Balabanić, I. (2020). Razlozi, učestalost i izvori informiranja mladih o finansijskim pitanjima. *Media, culture and public relations*, 11, 53-63.
- Csiszárík-Kocsir, Á., & Garai-Fodor, M. (2018). Why Is It Important To Learn Finances? Results Based on the Opinion of Z Generation. *Poslovna izvrsnost Zagreb*, XII(2), 41-57.
- Erceg, N., Galić, Z. i Vehovec, M. (2019). Što određuje finansijsku pismenost? U potrazi za relevantnim odrednicama. *Revija Za Socijalnu Politiku*, 26(3), 293-313.
- Kalmi, P., & Ruuskanen, O. P. (2019). Financial literacy and retirement planning in Finland. *Journal of Pension Economics and Finance*, 17(3), 335-362.
- Lusardi, A., & Mitchell, O. (2011). Financial literacy around the world: An Overview, *National bureau of economic research*, 17(4), 1-14.
- Mandmaa, S. (2021). How to Promote Personal Financial Education - Findings from Finnish University Students' Financial Literacy Study. *International Journal of Educational Technology and Learning*, 10(1), 8-25.

- OECD (2012). *OECD INFE guidelines on financial education in schools*. Paris: OECD.
- OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money?* Paris: PISA, OECD Publishing.
- Pkder, K., Riitsalu, L., & Kroos, K. (2020). Financial education in Estonia. In K. De Becker, K. De Witte, & O. Holz (Eds.), *Financial Education: Current Practices and Future Challenge* (pp. 87-109). Münster: Waxmann.
- Potrich, A. C. G., Vieira, K. M., & Kirch, G. (2018). How well do women do when it comes to financial literacy? Proposition of an indicator and analysis of gender differences. *Journal of Behavioral and Experimental Finance*, 17, 28-41.
- Rosacker, K. M., & Rosacker, R. E. (2016). An exploratory study of financial literacy training for accounting and business majors. *International Journal of Management Education*, 14(1), 1-7.
- Standardi opštih međupredmetnih kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja (2013), *Službeni glasnik Republike Srbije*. Br. 117.
- Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Beograd (2013). *Pravilnik o opštim standardima postignuća za kraj opšteg srednjeg obrazovanja i srednjeg stručnog obrazovanja u delu opšteobrazovnih predmeta*.
- Илић, М. (2018). *Значај финансијског образовања и васпитања и модели за његово укључивање у програме наставе и учења за основну школу*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, Завод за унапређивање образовања и васпитања.
-

FINANCIAL LITERACY – BEST PRACTICES

Summary: The most commonly accepted definition of financial literacy is the one given by the OECD, which includes awareness, knowledge, skills, attitudes, and behaviours. The concept of financial literacy must be distinguished from the concepts of financial education, financial knowledge, and financial culture. The research results show that financial illiteracy is widespread, and it is generally necessary to pay more attention to this aspect of education. After defining the basic concepts, the paper presents experiences in organizing and monitoring the effects of financial education of three countries (Estonia, Finland, the Netherlands) whose students have achieved a high level of financial knowledge in international tests compared to other participating countries. The organisation of financial education in these countries is also presented, in order to assess how applicable their experiences are in our conditions. The experience thus far has shown that the best results are given by financial education beginning in high school, whose main characteristics are an interdisciplinary approach and constant support to teachers. Significant differences are also evident, that is to say, some groups of residents have a lower level of financial literacy, which indicates the need for different approaches in their education.

Keywords: financial culture, financial education, financial literacy, financial knowledge, pupils, students, teachers, curriculum, interdisciplinary approach

ИВАНА АПОСТОЛОВИЋ¹
ПУ „Пионир“, Јагодина

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 351.856-053.4:373.2.016

(497.11+497.5)

BIBLID: 0353-7129, 27(2022)1, p.52-68

ЗАХТЕВИ И ЗАДАЦИ ВАСПИТАЧА У ФУНКЦИЈИ МОРАЛНОГ РАЗВОЈА И ВАСПИТАЊА ДЕЦЕ РАНИХ УЗРАСТА У ПРЕДШКОЛСКИМ ПРОГРАМИМА/ КУРИКУЛУМИМА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ И РЕПУБЛИЦИ ХРВАТСКОЈ

Резиме: У раду анализирамо и компарирамо садржај актуелних предшколских програма/курикулума у Републици Србији и Републици Хрватској кроз детаљан приказ захтева и задатака васпитача у функцији моралног развоја и васпитања деце раних узраста. Циљ истраживања нам је да утврдимо да ли се и колико програми/курикулуми предшколског васпитања у Републици Србији и Републици Хрватској разликују у погледу конкретизације захтева и задатака васпитача у односу на морални развој и васпитање деце. У раду је примењена дескриптивна и компаративна метода и поступак анализе садржаја програмских докумената. Резултати нашег истраживања указују да су у Републици Србији и Републици Хрватској у предшколским програмима/курикулумима, захтеви и задаци васпитача који су у функцији моралног развоја и васпитања деце представљени, али на различите начине. Анализирани програми/курикулуми препознају исте задатке који се односе на морални развој, а међусобно се разликују када је реч о њиховој конкретизацији, те постоје и извесне разлике у њиховој формулацији. Полазећи од јасно конкретизованих задатака, васпитачи, креатори сопствене праксе, имају могућност да кроз њих боље сагледају потребе деце, али и да међу јасно издвојеним задацима одаберу шта је у одређеном временском периоду најпотребније подстицати и развијати код деце, у оквиру моралног развоја.

Кључне речи: дете, морално васпитање, васпитач, предшколски програм/курикулум

Увод

У Републици Србији и друштвима у нашем окружењу, васпитно-образовни рад са децом раних узраста заснива се на предшколском програму/курикулуму који у оквиру своје васпитне филозофије тежи промовисању општих моралних вредности, али и неких специфичних, карактеристичних за поједина друштва.

1 ivanaapostolovic94@hotmail.rs

Разлике које се јављају међу предшколским програмима/курикулумима у виду специфичних моралних вредности, у највећој мери су културолошки условљене. Систем институционалног предшколског васпитања и образовања у Републици Србији и Републици Хрватској је регулисан *законским и подзаконским актима*. Васпитно-образовни рад се темељи на важећим програмским документима/курикулумима, *Опште основе предшколског програма* (2006) и *Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета* (2018) у Републици Србији, а у Републици Хрватској *Национални курикулум за рани и предшколски одгој и образовање* (2014). Уважавајући чињеницу да хуманистичко вредносно оријентисани предшколски програми/курикулуми подстичу целовит деčји развој, морални развој се у овим програмским документима посматра у оквиру целовитог развоја/добробити детета.

УЛОГА ВАСПИТАЧА У МОРАЛНОМ ВАСПИТАЊУ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Улога васпитача је да у интенционалним условима васпитања и образовања деце, на педагошким и научно утемељеним основама, правилно усмерава морални развој и васпитање деце. Васпитати појединца за живот у одређеном друштву значи „изградити“ личност кроз чију ће се призму васпитања осликавати све битне карактеристике друштва, традиција, али и време у којем се такво васпитање одвијало.

Васпитач треба да представља исправан модел са којим деца могу се идентификују. У развијању моралних вредности код деце важну улогу има моралност васпитача, јер од личне животне филозофије васпитача зависе поступци у његовом конкретном деловању. У процесу васпитно-образовног рада, васпитач усмерава дете и негује лепе особине које, ако се на њима зналачки ради, постају трајне врлине код деце. Према Радашину, васпитач је лице које врши одређени утицај на правилан развој деçје личности, то је личност са високим моралним ликом, идеал за подражавање и ауторитет за поштовање. У моралном погледу васпитач треба да поседује особине као што су доследност, принципијелност, објективност, самокритичност, истинољубивост и хуманост (Radašin, 1970). Предшколске установе у нашем друштву заснивају рад на предшколском програму/курикулуму који у оквиру своје васпитне филозофије тежи промовисању универзалних моралних вредности, али и специфичних. У Табели 1. видимо приказ моралних вредности које васпитач континуирано, почев од најранијег узраста, настоји да развија код деце.

Табела 1. Моралне вредности детета предшколског узраста

МОРАЛНЕ ВРЕДНОСТИ	
Одговорност	Умереност
Учтивост	Марљивост
Праведност	Стрпљење
Солидарност	Храброст
Толеранција	Упорност
Искреност	Истрајност
Несебичност	Самосталност
Добронамерност	Пажљивост
Уредност	Саосећајност

Важна улога васпитача је да поред унапређивања децјег развоја у континуитету ради на изграђивању *врлина* код деце. Васпитати дете на темељу наведених моралних вредности, значи развити његове врлине, а личност са врлинама представља потенцијал једног друштва. Чувени Русо истиче: „Ћудљивост деце није никад дело природе него последица лоша васпитања. Твој васпитаник имаће, дакле, само оне ћуди које му ти будеш дао и сасвим је право да трпиш због своје погрешке“ (Русо, 1950, стр. 134). Ово подразумева да и сам васпитач буде особа коју карактеришу наведене моралне вредности, јер не можемо очекивати да васпитач учи децу толеранцији или учтивости, уколико није особа са таквим квалитетима.

Знамо да се морални развој детета и изграђивање моралних вредности не могу убрзати. Да би дете усвојило исправне моделе понашања, потребно је његово сазревање (когнитивно, социјално и емоционално). Примерено и културно понашање је навика која се деци усађује од малих ногу, континуирано обликује и развија у врлину. Код сваког детета треба истицати оно што је највредније у њему и полазити од његових позитивних особина. Деца предшколског узраста немају изграђен морал, зато је задатак васпитача да негује врлине кроз промовисање општих вредности друштва кроз које се рефлектује васпитна филозофија једног предшколског програма /курикулума, али и лични вредносни ставови васпитача.

Важни задаци васпитача који доприносе моралном развоју деце јесу развијање *самосталности*, *одговорности* и *истрајности*. Оспособити децу да буду *одговорна* за своје поступке, *самостална* у размишљању и доношењу одлука, да врше *самоконтролу* у различитим ситуацијама, задаци су од суштинског значаја за социјализацију деце, те и морално васпитање. Омогућити деци да разумеју шта јесте, а шта *није прихватљиво понашање*, задатак је на којем се ради од најранијег узраста. *Дисциплиновање* деце и постављање граница у понашању је неопходно да би се ускладили њихови међусобни односи у групи, успоставио ред и превенирали често импулсивни, неконтролисани и непри-

хватљиви облици понашања. Узрасно доба деце (до поласка у школу) представља „златно доба“ за рано учење, што васпитачима пружа широке могућности за рад на моралном васпитању и обликовању неизграђене личности детета.

МЕТОДЕ И ПОСТУПЦИ ВАСПИТАЧА У МОРАЛНОМ ВАСПИТАЊУ ДЕЦЕ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА

Морално васпитање деце је дуготрајан процес који од васпитача захтева доследну примену утврђених правила понашања, кроз употребу метода рада и адекватних поступака. Најбоље резултате у моралном васпитању дају позитивни поступци васпитача, који стимулативно делују на целокупан дејчи развој. Свака метода има своје оправдање за примену у раду на моралном васпитању деце, а васпитачи би требало да их користе смислено и промишљено. Аутори Трнавац и Ђорђевић истичу да не постоји само једна важећа метода, јер је васпитна делатност разноврсна и сложена (Трнавац и Ђорђевић, 2013).

Аутор Јевтић наводи следеће методе које се користе за морално васпитање: „убеђивање; увешбавање и навикавање; подстицање и спречавање и кажњавање“ (Јевтић, 2012, стр. 157). Методом убеђивања - кроз поуку, савет или очигледан пример указује се детету зашто је одређено понашање непримерено. Неке ситуације захтевају примену методе увешбавања и навикавања, као што су учење бонтона, манира итд. Метода подстицања подразумева подстицаје од стране васпитача у виду похвале, бодрења, пружање подршке и помоћи. Свако дете заслужује да буде похваљено, васпитач треба да препозна у којим ситуацијама то да учини. Метода спречавања и кажњавања за циљ има кориговање нежељеног и неприхватљивог понашања. Кад васпитач детету забрањује нешто да чини, важно је да му објасни због чега то ради и да га подстакне на размишљање о могућим последицама одређеног понашања.

Наведене методе доприносе правилном моралном васпитању детета узајамном применом и деловањем. Методе су као путокази, васпитаче усмеравају на који начин треба да поступају у непосредном раду, како би се остварили циљеви и задаци моралног васпитања. Правилан одабир метода може довести до развијања пожељних особина и социјално прихватљивог понашања детета. Можемо рећи да је за ово потребно време, труд, доследност и стрпљење од стране васпитача.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је утврдити да ли се и колико актуелни програми/курикулуми предшколског васпитања у Републици Србији и Републици Хрватској разликују у погледу конкретизације захтева и задатака за васпитача у односу на морални развој и васпитање деце. Задатак истраживања је утврдити да ли су и на који начин у предшколским програмима/курикулумима у Републици Србији и Републици Хрватској представљени захтеви и задаци васпитача у односу на мо-

рални развој и васпитање деце. Постављена је хипотеза да се *предшколски програми/курикулуми у Републици Србији и Републици Хрватској међусобно разликују када је реч о конкретизацији захтева и задатака за васпитаче у односу на морални развој и васпитање деце раних узраста*. У истраживању је примењена дескриптивна и компаративна метода, као и поступак анализе садржаја актуелних предшколских програма/курикулума. Резултати истраживања представљени су текстуално и табеларно.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

Захтеви и задаци васпитача у функцији моралног развоја и васпитања деце раних узраста у предшколским програмима у Републици Србији

У програмском документу *Опите основе предшколског програма* (2006), у Моделу А, у делу програма *Очекиване улоге васпитача*, конкретизоване су различите улоге васпитача. Издвајамо улоге које доприносе моралном развоју и васпитању деце:

- улоге васпитача у мењању структуре институције у отворен систем васпитања;
- улоге васпитача у игри;
- улоге васпитача у очувању дечјег самопоштовања;
- улога васпитача у регулисању социјалних односа;
- улога васпитача у посматрању и праћењу деце (*Правилник о Опитим...*, 2006).

Улоге васпитача у мењању структуре институције у отворен систем васпитања подразумева да васпитач:

- „сарађује са родитељима и да заједно активно учествују у васпитању деце и да креира атмосферу у којој сви учесници васпитног процеса могу да се активирају на различите начине“ (*Правилник о Опитим...*, 2006, стр. 37).

Улоге васпитача у игри подразумевају да васпитач:

- „подстиче игру у свим развојним доменима“ (*Правилник о Опитим...*, 2006, стр. 38).

Улоге васпитача у очувању дечјег самопоштовања подразумевају да васпитач:

- „развије самоконтролу код детета;
- изграђује самопоштовања код детета;
- омогући детету да преузима одговорност за своје поступке;
- негује самоуважавање, али и уважавање других;
- моделује понашање сопственим примером“ (*Правилник о Опитим...*, 2006, стр. 38).

Улога васпитача у регулисању социјалних односа подразумева да васпитач:
 – „омогући деци да износе идеје, допуњују једни друге, сукобљавају мишљења, долазе до заједничких решења“ (*Правилник о Општим...*, 2006, стр. 38).

Улога васпитача у посматрању и праћењу деце подразумева да васпитач:
 – „посматра понашања деце, емоције које испољавају, начине на које решавају проблеме, сарадњу са другом децом итд.“ (*Правилник о Општим...*, 2006, стр. 39).

У Моделу Б, у делу програма *Трајни циљеви, задаци и захтеви за установу и васпитача*, конкретизовани су задаци васпитача, а моралном развоју деце доприносе:

- задаци васпитача у погледу децје сигурности;
- задаци васпитача у односу на родитеље;
- задаци васпитача у погледу односа према деци;
- задаци васпитача у вези са децјом игром;
- задаци васпитача у вези са осамостаљивањем деце;
- задаци васпитача у погледу утицања на развој и учење (*Правилник о Општим...*, 2006).

Задаци васпитача у погледу децје сигурности односе се на то да васпитач:
 – учи децу да се самостално снађу у неповољним ситуацијама указујући им на стратегије, оспособљавајући их да се ослањају на сопствене снаге“ (*Правилник о Општим...*, 2006, стр. 51).

Задаци васпитача у односу на родитеље подразумевају да васпитач:
 – „остварује увид у начине на који родитељи васпитавају децу, њихове педагошке ставове како би могао да утиче на њих“ (*Правилник о Општим...*, 2006, стр. 51).

Задаци васпитача у погледу односа према деци, када је у питању морални развој деце, односе се на следеће:

- „да буде предусретљив према деци, пружајући им могућност да испољавају себе као личност, своје потребе, интересовања и жеље;
- да се према детету односи као према способној особи у процесу одрастања и осамостаљивања, задовољавајући његову потребу да се осећа поштовано;
- да дете ставља у различите положаје, чиме ће утицати на његово понашање и развој социјалних квалитета личности (повучену децу стављати у положај вође, агресивнију и старију децу да се брину о млађој и сл.);

- да уважава дете и његово социо-културно порекло и испољава поверење према њему;
- да успоставља добре односе и учвршћује осећај заједништва у групи, развија осећање сигурности и поверења, чак и у ситуацијама када мора да преусмери одређене облике понашања“ (*Правилник о Општим...*, 2006, стр. 51-52).

Задачи васпитача у вези са децом из ром који доприносе моралном васпитању су:

- „игра треба да васпитно делује на дете, тако што ће да очува хумане вредности;
- да организује игре улога и игре са унапред прописаним правилима, пружа деци прилике за социјално учење;
- да негује партнерску сарадњу;
- омогућити игру која садржи такмичарске елементе и захтева поштовање посебних правила“ (*Правилник о Општим...*, 2006, стр. 52-54).

Задачи васпитача у вези са осамостаљивањем деце су:

- „да помаже детету да се осамостаљује, независно мисли, одлучује, усваја гледишта и вредности које му одговарају;
- да подстиче све облике самосталних активности детета, његову слободу да бира и самоиницијативу, независност у односу на групу деце којој припада;
- пружа детету прилике за остваривање сопствених идеја и налажење потврде за сопствене вредности што ће му омогућавати постизање успеха у социјалним контактима“ (*Правилник о Општим...*, 2006, стр. 54).

Задачи васпитача у погледу утицања на развој и учење су:

- „да у васпитању деце полази од потребе хуманих односа на индивидуалном, и мирољубивих, на општем плану;
- да посматра децу, утврђује како се односи према другој деци, какве су му склоности и навике које је донело са собом из родитељског дома;
- да изграђује код деце такве ставове да прихватају ризике самосталности у мишљењу и буду спремна да из грешака извлаче поуке не стидећи их се;
- да упозна карактеристике локалне културе и да се према њој односи са поштовањем, приближавајући деци на разне начине оно што је у њој највредније и на чему могу темељити свој идентитет;
- да код деце негује љубав према истини;
- да изграђује код детета поверење у сопствене способности“ (*Правилник о Општим...*, 2006, стр. 55-57).

У програмском документу *Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета* (2018) у Србији, задаци васпитача се препознају у следећим деловима програма:

- Подршка добробити детета у реалном програму кроз односе и делање;
- Предшколска установа: контекст реалног програма;
- Стратегије васпитача у развијању програма (*Основе програма предшколског...*, 2018).

У оквиру дела програма *Подршка добробити детета у реалном програму кроз односе и делање* проналазимо задатке васпитача и то кроз: односе и делање (игра, животно-практичне ситуације и планиране ситуације учења). Односи се одвијају у социјалној заједници кроз интеракцију и комуникацију детета са вршњацима и одраслима и зато су од великог значаја за дететов морални развој и васпитање. У програму проналазимо да *Васпитач гради односе кроз:*

- „уважавање дететових осећања, подстицање радозналости, иницијативе и самосталности, подвлачења правила која омогућавају деци и одраслима да живе у хармонији и доприносе развоју самоконтроле;
- ствара могућности да дете изрази себе на различите начине;
- помаже деци да разумеју шта јесте и шта није прихватљиво;
- помоћ деци да препознају шта је правично а шта не и да се носе са неправдом;
- развијање демократских односа у групи;
- подршка развоју дечјих потенцијала за солидарност и активизам“ (*Основе програма предшколског...*, 2018, стр. 25-26).

У делу програма *Подршка васпитача у игри*, проналазимо задатке васпитача:

- „показује игре са правилима“ (*Основе програма предшколског...*, 2018, стр. 28).

У делу програма *Подршка васпитача у животно-практичним ситуацијама* задаци васпитача који се односе на морални развој и васпитање деце су:

- „промишља и договара се са децом о правилима везаним за рутине која се доносе у аутентичним ситуацијама уз разумевање разлога њиховог доношења;
- подстиче самосталност и одговорност деце у обављању рутине;
- омогућава да нега, заједничко обедовање и друге животне ситуације буду ситуације грађења пријатног заједничког социјалног доживљаја;
- приближава деци рутине и ритуале других култура;
- омогућава деци да учешћем у догађајима у локалној заједници истражују улоге и односе, уважавају различитости и себе доживљавају као део те заједнице;

- омогућава деци да у аутентичним ситуацијама преиспитују предрасуде и да уче да решавају конфликте“ (*Основе програма предшколског...*, 2018, стр. 29).

У делу програма *Подршка васпитача у планираним ситуацијама учења* такође проналазимо задатке васпитача који се односе на морални развој и васпитање деце:

- „развија заједништво кроз подстицање узајамне подршке, прихватања, уважавања, истицање вредности заједничког доприноса;
- развијање проактивног односа према свету кроз уважавање иницијативе, права на избор, покретање заједничких акција;
- подржава децу да постављају питања једни другима и траже различите начине решавања проблема“ (*Основе програма предшколског...*, 2018, стр. 31).

У оквиру дела програма *Предшколска установа: контекст реалног програма* једним делом проналазимо задатке васпитача који се односе на морални развој и васпитање деце и то у делу који се односи на *Васпитач подржава развијање вршњачке заједнице*:

- „реаговањем на конфликтне ситуације и подршком деци у њиховом разрешавању;
- уважавањем вредности пријатељства и неговањем пријатељства међу децом;
- моделовањем пожељног социјалног понашања као што су слушање другог, чекање на ред, дељење, манири пристојности;
- подстицањем деце да не користе социјално непожељне облике понашања (етикетирање деце, тужакање, игнорисање, омаловажавање);
- подстицањем деце да помажу једни другима у игри и животним ситуацијама;
- подршком дељењу знања међу децом кроз заједничко учешће у активностима;
- уважавањем различитости и подршком деци да разумеју и уважавају различитости;
- истицањем вредности кооперативне игре;
- формулисањем заједно са децом правила групе (*Основе програма предшколског...*, 2018, стр. 34-35).

У оквиру дела програма *Стратегије васпитача у развијању програма* истакнути су *Принципи развијања реалног програма* којима се васпитач руководи у раду и у њима можемо препознати задатке васпитача. Када је у питању *принцип усмерености на односе*, задаци васпитача у функцији моралног развоја деце се огледају кроз „стварање подржавајућег социјалног окружења којим се обезбеђује

сигурност, континуитет, учешће деце и укљученост васпитача и којим се негују односи уважавања, сарадње, одговорности и заједништва“ (*Основе програма предшколског...*, 2018, стр. 40). У оквиру *принципа животности*, задаци васпитача у функцији моралног развоја деце се огледају кроз „развијање заједништва деце и одраслих, вршњачке заједнице и повезивању са породицом и локалном заједницом, стварањем прилика за заједничко учење“ (*Основе програма предшколског...*, 2018, стр. 40). Задаци васпитача кроз *принцип аутентичности* се огледају кроз „препознавање и уважавање интегритета, различитости и посебности сваког детета, развојних, културних, социјалних и других специфичности деце и њихових породица, као и јаким странама и потенцијалима сваког детета, посебно узимајући у обзир потребе за подршком деци са сметњама у развоју и инвалидитетом и деци из других осетљивих друштвених група“ (*Основе програма предшколског...*, 2018, стр. 40). Када је у питању *принцип ангажованости*, задаци васпитача се огледају кроз „ситуације и активности која се подржава: ангажованост детета; иницијатива и избор деце; различити начини бављења појединим проблемима и садржајима“ (*Основе програма предшколског...*, 2018, стр. 41). Задаци васпитача у вези са моралним васпитањем, када је у питању *принцип партнерства*, огледају се кроз „уважавање перспективе деце и породице (њихових мишљења, идеја, иницијативе, одлука) и на различитим начинима укључивања породице“ (*Основе програма предшколског...*, 2018, стр. 41).

Захтеви и задаци васпитача у функцији моралног развоја и васпитања деце раних узраста у предшколском курикулуму у Републици Хрватској

У актуелном курикулуму у Републици Хрватској, *Национални курикулум за рани и предшколски одгој и образовање* (2014), задаци и захтеви васпитача у функцији моралног васпитања и развоја нису конкретизовани, али их можемо препознати у делу курикулума *Савремена схватања детета и организација васпитно-образовног рада вртића*. У оквиру овог дела курикулума препознајемо задатке васпитача који се односе на *организацију васпитно-образовног рада вртића*. Задатке васпитача, када је у питању морални развој и васпитање деце, препознајемо у деловима:

- вртић је место целовитог развоја, васпитања и учења детета;
- вртић је место истраживања, откривања и активног учења;
- вртић је место квалитетних односа, сарадње и толеранције;
- вртић је место демократског живљења, активног учествовања и суодлучивања детета (*Nacionalni kurikulum za...*, 2014).

У делу *Вртић је место целовитог развоја, васпитања и учења детета*, задаци васпитача у функцији моралног развоја и васпитања деце су следећи:

- „континуирано ствара примерено васпитно-образовно окружење у којем дете има прилику да оствари интеракцију са другом децом и одраслима;

- васпитно-образовни рад обликује тако да свака активност истовремено потпомаже различите аспекте целовитог развоја детета;
- омогућују прилике да активности деце развијају у смеру који је за њих од користи;
- подстиче децу на самопроцену и предузимање одговорности за своје понашање“ (*Nacionalni kurikulum za...*, 2014, str. 33).

У делу *Вртић је место истраживања, откривања и активног учења*, задаци васпитача који су у функцији моралног развоја и васпитања деце су:

- „деци омогућује слободан избор активности и партнера у процесу учења“ (*Nacionalni kurikulum za...*, 2014, str. 34).

У делу *Вртић је место квалитетних односа, сарадње и толеранције* примећујемо следеће задатке васпитача:

- „осигурава једнака права за сву децу;
- ствара инклузивно окружење, поштује и прихвата сваки облик различитости деце;
- препознаје и прихвата субјективност сваког детета;
- развија реципрочне односе деце са вршњацима и одраслима кроз односе поверења;
- подстиче децу на учење социјално прихватљивог понашања;
- подстиче децу на самопроцену тј. успостављање узрочно-последичне везе између властитих избора и понашања и понашања осталих учесника у васпитању“ (*Nacionalni kurikulum za...*, 2014, str. 35).

У делу *Вртић је место демократског живљења, активног учествовања и одлучивања детета*, задаци васпитача који су у функцији моралног развоја и васпитања деце су да:

- „успоставља и одржава квалитетне односе са децом;
- подстиче децу на учествовање у доношењу одлука;
- оспособљава децу за демократски дијалог са осталом децом и одраслима;
- осигурава слободу и подстиче развој одговорности свих чланова;
- оспособљава децу за самопроцену и самодисциплину“ (*Nacionalni kurikulum za...*, 2014, str. 37).

Ради боље конкретизације и компарације података, захтеве и задатке за васпитача у односу на морални развој и васпитање деце раних узраста у поменутих предшколским програмима/курикулумима представљамо табеларно. Из приложене табеле (Табела 2.) видимо да су задаци васпитача у односу на морални развој деце представљени на различите начине.

Табела 2. Задаци васпитача у односу на морални развој деце у предшколским програмима/курикулумима

ЗАДАЦИ ВАСПИТАЧА У Р СРБИЈИ		ЗАДАЦИ ВАСПИТАЧА У Р ХРВАТСКОЈ
<i>Опште основе предшколског програма (2006)</i>	<i>Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узета (2018)</i>	<i>Национални курикулум за рани и предшколски одгој и образовање (2014)</i>
Модел А	ПОДРШКА ДОБРОБИТИ ДЕТЕТА У РЕАЛНОМ ПРОГРАМУ КРОЗ ОДНОСЕ И ДЕЛАЊЕ	ОРГАНИЗАЦИЈА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА ВРТИЋА
ОЧЕКИВАНЕ УЛОГЕ ВАСПИТАЧА		
<ul style="list-style-type: none"> • улоге васпитача у мењању структуре институције у отворен систем васпитања; • улоге васпитача у игри; • улоге васпитача у очувању дечјег самопоштовања; • улога васпитача у регулисању социјалних односа; • улога васпитача у посматрању и праћењу деце. 		
Модел Б	ПРЕДШКОЛСКА УСТАНОВА: КОНТЕКСТ РЕАЛНОГ ПРОГРАМА	<ul style="list-style-type: none"> • вртић је место целовитог развоја, васпитања и учења детета; • вртић је место истраживања, откривања и активног учења; • вртић је место квалитетних односа, сарадње и толеранције; • вртић је место демократског живљења, активног учествовања и одлучивања детета.
ТРАЈНИ ЗАДАЦИ И ЗАХТЕВИ ЗА ВАСПИТАЧА	СТРАТЕГИЈЕ ВАСПИТАЧА У РАЗВИЈАЊУ ПРОГРАМА	
<ul style="list-style-type: none"> • задаци васпитача у погледу дечје сигурности; • задаци васпитача у односу на родитеље; • задаци васпитача у погледу односа према децу; • задаци васпитача у вези са дечјом игром; • задаци васпитача у вези са осамостаљивањем деце; • задаци васпитача у погледу утицања на развој и учење. 	<ul style="list-style-type: none"> • васпитач подржава развијање вршњачке заједнице • принцип усмерености на односе; • принцип животности; • принцип аутентичности; • принцип ангажованости; • принцип партнерства. 	

У Републици Србији, документу *Опште основе предшколског програма* (2006), задаци васпитача јасно су конкретизовани у оба програмска модела и у њима препознајемо задатке у односу на морални развој деце. У Моделу А су дефинисани као *улоге васпитача*, док су у Моделу Б *трајни задаци васпитача*. У Моделу А, једна од улога васпитача је да *мења структуру институције у отворен систем васпитања* и на морално васпитање деце односи се *индиректно*. То подразумева да је задатак васпитача као креатора васпитно-образовне праксе да моделује средину у којој деца живе и бораве и планира сарадњу са родитељима и осталим релевантним институцијама друштва. У оквиру подстицања целовитог развоја, васпитач подстиче и морални развој детета, користе се све погодности отворености система како би дете изградило понашање прихватљиво у друштву у којем живи. Модел Б препознаје *задатке васпитача у односу на родитеље* којим се *индиректно* утиче на дететов морални развој и васпитање. Родитељи у највећој мери утичу на морално формирање и обликовање личности детета. Сарадња васпитача са родитељима је важан задатак, јер они заједничким снагама васпитавају дете, али у различитим срединама, те је улога и једних и других од изузетне важности за дететов морални развој.

Изграђивањем *дечјег самопоштовања*, што је једна од истакнутих улога васпитача у Моделу А, изграђује се дете као јединка свесна себе и својих потенцијала. Васпитач изграђује самопоштовање код детета тако што га охрабрује, уважава његово мишљење, одлуке и осећања. Важан задатак васпитача који доприноси моралном васпитању деце јесте *регулација социјалних односа*, самим тим и понашања. Педагошким деловањем на дете, креирањем конкретних ситуација у којима дете активно учествује, васпитач усмерава његово понашање у правцу пожељног социјално прихватљивог понашања. Модел Б има јасно конкретизоване задатке васпитача, а неколико њих јесу у функцији моралног развоја деце. Пре свега, неопходно је да васпитач обезбеди да се свако дете осећа *сигурно* у групи, у било ком смислу. Уколико се дете осећа безбедно, прихваћено и уважавано, имаће позитивну слику о себи, лакше ће успостављати контакте са другом децом. Задаци васпитача у *погледу односа према деци* подразумевају да васпитач са дететом гради партнерски однос пун поверења, подршке, уважавања и прихваћености. Задатак васпитача који се односи на *осамостаљивање деце* је од велике важности за морални развој, јер дете од најранијег узраста има потребу да буде самостално у свакодневним практичним активностима и ситуацијама. Васпитачи треба да континуирано подстичу и развијају самосталност код деце, а да је не угуше. Важно је омогућити деци да самостално бирају, одлучују, праве изборе, исказују мишљења, проналазе решења за одређене проблеме, а када погреше при неком избору, извуку поуку уз тога. Самосталност детета у мишљењу и деловању је основни предуслов за живот у социјалној заједници у којој борави, али и широј друштвеној средини. У Моделу Б се истичу и задаци васпитача у *погледу утицаја на развој и учење*, који подразумевају да је неопходно код деце развијати љубав према истини и локалној култури према којој би требало да

се односе с поштовањем, што доприноси моралном васпитању младе личности. Можемо рећи да оба модела овог програма, кроз улоге и задатке васпитача, доприносе моралном развоју и васпитању деце.

У документу *Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета* (2018) у Србији, задатке васпитача у односу на морални развој и васпитање препознајемо кроз *подришку васпитача* (у односима, игри, животно-практичним ситуацијама, планираним ситуацијама учења и развијању вршњачке заједнице). Сви наведени задаци су неодвојиви од социјалног развоја деце. У овом програму се издвајају *задаци васпитача* који се односе на *уважавање* детета као јединке, развијање *одговорности, истрајности и самоконтроле* код деце, чиме се доприноси моралном развоју деце. Такође, примећујемо задатке васпитача који се односе на развијање *самосталности* код деце у делању, мишљењу, одлучивању. Васпитач треба да ствара прилике које омогућују детету да самостално размишља, доноси одлуке и учествује у решавању проблемских ситуација. Издвајају се и задаци који подразумевају утицај васпитача на децу приликом усвајања *друштвено прихватљивог понашања*, а да притом деца разумеју разлоге поштовања правила. Такође, важни задаци васпитача који се истичу јесу да код деце *негује* и *промовише вредности пријатељства, међусобно помагање, подржавање, уважавање и толеранцију*. Специфичност програма *Године узлета* у односу на *Опште основе предшколског програма* представљају *Принципи развијања реалног програма* и у њима проналазимо задатке васпитача за подстицање целокупног развоја, те и моралног развоја деце. Уочавамо да васпитач ствара социјално окружење у којима се негују односи на принципима *међусобног уважавања, сарадње, одговорности и заједништва*; да *развија заједништво* деце, одраслих и вршњачке заједнице; *уважава различитост* и посебност сваког детета; да *подстиче самосталност* и иницијативу деце и увек уважава њихова мишљења и одлуке. Примећујемо да и у овом програмском документу у Републици Србији, задаци васпитача јесу у функцији моралног развоја и васпитања деце предшколског узраста.

У актуелном предшколском курикулуму у Републици Хрватској *Национални курикулум за рани и предшколски одгој и образовање* (2014), задаци васпитача нису децидно издвојени, односно конкретизовани, као у претходна два програма у Србији. Задатке препознајемо у делу курикулума који се односи на *Организацију васпитно-образовног рада вртића*. Васпитач треба да створи атмосферу у којој ће свака активност детета утицати на његов целокупни развој, те и морални, јер су васпитање и учење детета неодвојиви од његовог развоја. Издвајају се задаци васпитача који се односе на подстицање детета на *самопроцену* сопствених избора, преузимање *одговорности* за своје одлуке и понашање, подстицање деце *самосталности*, али и да управљају сопственим емоцијама и понашањем у различитим ситуацијама (*саморегулација*). Препознају се и задаци васпитача у стварању атмосфере у којој владају квалитетни *односи, сарадња, толеранција, активно учествовање* и *одлучивање* деце. Примећујемо да и у курикулуму у Хрватској, задаци васпитача јесу у функцији моралног развоја деце предшколског узраста.

ЗАКЉУЧАК

Анализирајући актуелне предшколске програме/курикулуме, можемо закључити да програмски документи – *Опште основе предшколског програма* (2006), *Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета* (2018) и *Национални курикулум за рани и предшколски одгој и образовање* (2014), препознају исте задатке за васпитача који се односе на морални развој и васпитање детета. У свим анализираним програмима – очување дечјег самопоштовања, уважавање детета као јединке без обзира на различитост, подстицање одговорности за своје одлуке и поступке, неговање пријатељства, толеранције, упорности и истрајности, подстицање самосталности, развијање самоконтроле, као и поштовање и прихватање правила понашања заједнице – јесу задаци васпитача који засигурно доприносе моралном развоју и моралном васпитању детета. *Разлике* које се јављају међу овим програмима јесу различито представљени, односно конкретизовани задаци. У Србији су издвојени задаци васпитача кроз улогу, задатке и подршку васпитача, што указује на исто тумачење задатака, али различиту формулацију. У курикулуму у Хрватској задаци васпитача нису децидно издвојени, али их препознајемо кроз *организацију васпитно-образовног рада вртића*, као месту које доприноси добробити детета и развоју његових укупних потенцијала. Подразумева се да је васпитач особа која организује васпитно-образовни рад и ствара услове за активно учествовање детета у његовом одрастању, развоју, васпитању и учењу.

Дескриптивном анализом и табеларним компаративним приказом захтева и задатака за васпитача у предшколским програмима/курикулумима у Републици Србији и Републици Хрватској који су у функцији моралног васпитања и развоја деце, учачамо да се препознају исти задаци, али да су представљени на различите начине, те постоје и извесне разлике у њиховој формулацији. На основу изнетих текстуалних и табеларних података, закључујемо да је наша истраживачка хипотеза делимично потврђена, да се предшколски програми/курикулуми у Републици Србији и Републици Хрватској разликују када је реч о конкретизацији *захтева и задатака за васпитаче* у односу на морални развој и васпитање деце раних узраста. Резултати овог истраживања могу послужити као основа за нова истраживања, којима ће се комплексније сагледати захтеви и задаци за васпитача у односу на морално васпитање и развој деце у програмским документима.

ЛИТЕРАТУРА

- Јевтић, Б. (2012). *Педагогија моралности*. Ниш: Филозофски факултет Универзитета у Нишу.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

- Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета* (2018). Београд: Просветни преглед.
- Правилник о Општим основама предшколског програма* (2006). Београд: Просветни гласник. Бр. 14.
- Radašin, V. (1970). *Osnovi moralnog vaspitanja*. Novi Sad: Viša pedagoška škola.
- Русо, Ж. Ж. (1950). *Емил или о васпитању*. Београд: Знање, Предузеће за уџбенике Народне Републике Србије.
- Trnavac, N. i Đorđević, J. (2013). *Pedagogija: udžbenik za nastavnike*. Beograd: Naučna KMD.
-

REQUIREMENTS AND TASKS OF EDUCATORS IN THE FUNCTION OF MORAL DEVELOPMENT AND EDUCATION OF YOUNG CHILDREN IN PRESCHOOL PROGRAMS / CURRICULA IN THE REPUBLICS OF SERBIA AND THE REPUBLIC OF CROATIA

Summary: The paper analyzes and compares the content of current preschool programs / curricula in the Republic of Serbia and the Republic of Croatia through a detailed presentation of the requirements and tasks of preschool teachers in the function of moral development and education of young children. The aim of our research is to determine whether and to what extent the programs / curricula of preschool education in the Republic of Serbia and the Republic of Croatia differ in terms of specifying the requirements and tasks of the teachers in relation to moral development and education of children. The descriptive and comparative methods and the procedure of analysis of the content of program documents are applied in the paper. The results of our research indicate that in the Republic of Serbia and the Republic of Croatia in preschool programs / curricula, the requirements and tasks of teachers are presented in the function of moral development and education of children, but in different ways. The analyzed programs / curricula recognize the same tasks related to moral development, and differ from each other when it comes to their concretization, and there are some differences in their formulation. Starting from concrete tasks, teachers, the creators of their own practice, have the opportunity to better understand the needs of children through them, but also to choose from clearly separated tasks what is most needed to encourage and develop children in a certain period of time, within moral development.

Keywords: child, moral education, preschool teacher, preschool program / curriculum.

МЕТОДИКА НАСТАВЕ

МИОНА С. ИЛИЋ¹

Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 78:37.013 Васиљевић З.
37.016:78]:373.3.046-021.64

BIBLID: 0353-7129, 27(2022)1, p.69-83

ЗНАЧАЈ МУЗИЧКО-ПЕДАГОШКОГ РАДА ЗОРИСЛАВЕ М. ВАСИЉЕВИЋ ЗА НАСТАВУ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме: Зорислава М. Васиљевић (1932–2009) посветила је свој професионални пут уочавању недостатака, потрази за адекватним научним потврдама и решењима, као и примереним поступцима у раду на музичком описмењавању у Србији. На том путу, следила је мисао свог оца Миодрaга А. Васиљевића (1903–1963) коју је унапредила и допунила важним сегментима других метода, формирајући тако јединствену *Комбиновану функционалну методу*. У овом раду посветили смо пажњу животном путу Зориславе Васиљевић, *Комбинованој функционалној методи* кроз приказ њене примене у области мелодике и наставе ритма, као и утицају рада Зориславе Васиљевић на програм наставе музичке културе од првог до четвртог разреда основне школе. У жељи да говоримо о значају њеног музичко-педагошког рада за наставу музичке културе у млађим разредима основне школе, као незаобилазни сегмент рада била је и уџбеничка литература у коју је професорка Зорислава Васиљевић уложила велики труд, при чему смо посебну пажњу посветили и јединственој публикацији – *Музички буквар*.

Кључне речи: *Комбинована функционална метода*, музичка писменост, *Музички буквар*, методика.

Увод

Полазиште сваке музичке наставе су основе музичке писмености (Vasiljević, 2006) и веома је важно на који начин се приступа њеној поставци приликом првих сусрета детета са музиком. Најпре, да би се припремили услови за рад на музичком описмењавању, дечје окружење и бројне ситуације у којима се дете нађе током свакодневних активности требало би да буду испуњени музиком. Тако и када је музика саставни део школе, она је и саставни део дечјег искуства,

1 miona.ilic@pef.uns.ac.rs

те у њој тада постоје и могућности да деца поделе љубав коју осећају према музици (Илић, 2020). Уочавајући управо недостатак певања, свој „рат за српску музичку писменост“ започела је проф. др Зорислава Васиљевић, настављајући мисију свог оца Миодрага А. Васиљевића и унапређујући је у складу са новим сазнањима и искуствима које је стекла током живота. Осветливши важне сегменте у области методике наставе музичке културе, Зорислава Васиљевић је оставила иза себе јединствену *Комбиновану функционалну методу* и богату уџбеничку литературу, што нам омогућава да имамо јасан пут приликом музичког описмењавања као једног од главних циљева током музичког школовања. Управо та чињеница нас је подстакла да се осврнемо и укажемо на значај музичко-педагошког рада Зориславе Васиљевић када је у питању настава музичке културе у млађим разредима основне школе и да кроз прегледни рад сачинимо осврт на најважније чињенице које су допринеле резултатима њеног стручног рада.

БИОГРАФСКИ ПОДАЦИ ЗОРИСЛАВЕ М. ВАСИЉЕВИЋ

Зорислава М. Васиљевић (1932–2009) докторирала је из области музикологије (1986. године), односно историје музичке педагогије, са темом *Проблеми музичке културе и образовања у Србији – од Миловука до Мокрањца* (Васиљевић, 1996). Ауторка је приступила раду у жељи да открије како се у нашем народу раније постављала музичка писменост, уколико се зна да наша музичка баштина нема ни приближно исте тоналне основе какве су присутне у класичној музици, при чему ју је истраживање одвело много даље (Drobni, 2010). Дисертација обилује значајним подацима везаним за историју музичке писмености, а њоме је указала и на многе важне чињенице везане за музичко школство у Србији, почетке музичке наставе, пружила осврт на инструктивну литературу и дала увид у до тада непознату грађу из поменутог области (Бранковић и Нађ, 2020). Током живота радила је као наставник солфеђа, клавира, теорије музике и музичког фолклора, али и као предавач на Музичкој академији у Београду (данашњи Факултет музичке уметности у Београду). Бирана је потом у звање доцента, ванредног професора, а 1986. године изабрана је и у звање редовног професора (Дробни, 2020). Објавила је већи број књига из области солфеђа, студију *Теорија ритма*, као и више списа из музичког фолклора. Одржала је бројна предавања и семинаре у земљи и у иностранству из области музичке педагогије и етномузикологије (Васиљевић, 1996). Збирку народних песама *Српско музичко благо* објавила је 1996. године и у оквиру ње садржане су песме истакнутих српских мелографа (Бранковић и Нађ, 2020). Зорислава Васиљевић, као приређивач овог дела, истакла је да је ова књига намењена, између осталог, васпитавању најмлађих у основним школама, како би се одбацио усађен отпор према српској народној песми (Васиљевић, 1996). Значајним за рад и промишљање сматрала је и истраживање историјског тока музичке наставе у основним школама, те је 1997. године напи-

сала чланак „Музичка настава у основној школи некад и сад – историјски осврт“, који је објављен у часопису *Настава и васпитање*. У њему је садржан пресек значајних промена програмских садржаја наставе и промене назива предмета, методички ставови проф. Милоја Милојевића (1884–1946) и проф. Миодрага А. Васиљевића (1903–1963), а ауторка износи и основну проблематику наставе музике увидевши да се све мање пева, а наставне области проширују (Бранковић и Нађ, 2020). Од изузетног значаја је и њен велики допринос који је пружила учешћем у реализацији уџбеника за *Музичку културу* и *Музичко васпитање* за учитеље (Дробни, 2020). Проширивањем сазнања објављених у дисертацији, Зорислава Васиљевић је 2000. године објавила *Рат за српску музичку писменост – Од Миловука до Мокрањца* уносећи у њу и своје ставове о српској музичкој традицији и фолклорном наслеђу, као и нове чињенице везане за почетке музичког школовања у Србији (Бранковић и Нађ, 2020).

КОМБИНОВАНА ФУНКЦИОНАЛНА МЕТОДА ЗОРИСЛАВЕ ВАСИЉЕВИЋ

Традиционалне наставне методе на часовима предмета *Музичка култура* заснивају се на структури модела дисциплине програма који подучава елементима музике, усвајању појмова из музичке историје, музичке теорије и музичке литературе кроз примену у свирању или певању. Ово нас води до ученика који сам као правилно информисан и музички образован добровољно слуша и изводи музику. Овакво учење засновано је на искуству и није предуслов (Јеремић, 2020). *Комбинована функционална метода* Зориславе Васиљевић у својој основи ослања се на *Функционалну методу* Миодрага А. Васиљевића, при чему је у фокусу постављање тонова преко тонских функција, путем песама модела (Vasiljević, 2006). Ауторка је музичком писменошћу почела да се бави још шездесетих година прошлог века, када је започела рад на прикупљању инструктивне музичке литературе за наставу нотног певања (Бранковић и Нађ, 2020). Најпре је припремала терен за изградњу сопственог система, те се први обриси, постављени задаци, садржаји, смернице, састав, пратећи материјали и приказ синтезе метода могу пронаћи у њеном рукопису још из 1975. године под називом *Од нотног певања до модерне наставе солфеђа*, док *Комбинована функционална метода* званично датира тек од 1978, када је премијерно објављена у првом уџбенику за методикку наставе солфеђа (Хрпка Вешковац, 2020).

Комбинована функционална метода представља спој више праваца који не потиру један други (Vasiljević, 2006). Зорислава Васиљевић је и изабрала овакав назив методе како би предочила све чиниоце који су учествовали у њеном формирању (Хрпка Вешковац, 2020). Она је прихватила елементе следећих метода:

- *Функционална метода* Миодрага А. Васиљевића: По овој методи, према речима Зориславе Васиљевић (2006) задржано је фиксирање тон-

ских функција основних тонова преко модела, опажање ритма и метра преко тактирања, коришћење модалних народних мелодија током целог музичког школовања. Управо из народног музичког израза и начина на који тонове користе народни певачи потекле су мисли и проучавања Миодрага А. Васиљевића, што је потом Зорислава Васиљевић разумела и прихватила, одржавајући баланс између западноевропске и народне тоналности (Милетић, 2020). Зорислава Васиљевић је сматрала да српском музичком образовању треба приступити као и раду на српској књижевности, односно матерњем језику (Бранковић и Нађ, 2020). Препознати, сачувати, али уз то и унапредити, систематизовати и актуелизовати музичко-педагошко наслеђе Миодрага А. Васиљевића није био једноставан, али је свакако био веома успешан подухват Зориславе Васиљевић (Милетић, 2020).

- *Функционална метода* Ели Башић: Из ове методе преузето је да тонична квинта буде носилац интонације једног тоналног центра, као и улога импровизације коју она има у музичком и психофизичком развоју младих.
- *Романска школа* (Француска): Овом методом се истиче као веома важно поставка апсолутног именована тонских висина солмизацијом, са задржавањем абецеде за теорију музике. Такође, романска школа развија осетљивост за опажање апсолутних висина, хармонских основа за постављање модулација (ABC Musical), и класификује класичне равномерне ритмове и њихове поставке према потезима руку при тактирању. Примена старих кључева за развијање технике транспонована, као и равномерно читање и парлато, подједнако су обухваћени овом методом.
- *Бугарска школа*: Карактеристике ове методе су успостављање система стабилизације дијатонских тонова као основе за савлађивање алтерација. Такође, заступљени су и елементи методе Трендафила Миланова за рад са децом предшколског узраста (Vasiljević, 2006).

Важну карактеристику *Комбиноване функционалне методе* истиче и сама ауторка говорећи да је сталним надограђивањем избегнуто „херметичко затварање методе, тако да се развија отворени систем музичког образовања, који дозвољава постојање индивидуализације наставног процеса и усавршавање наставних поступака“ (Vasiljević, 2006, str. 38). Такође, пре него што је приступила било којој промени у методском поступку, Зорислава Васиљевић је прикупљала литературу и програме разних земаља да би употпунила и проширила своја знања о овој педагошкој дисциплини (Хрпка Вешковац, 2020), те тако уз наведене елементе који чине састав *Комбиноване функционалне методе*, ауторка истиче и одређену страну литературу као допуну методских поставки (Vasiljević, 2006).

Оно што посебно карактерише рад Зориславе Васиљевић када је у питању настава музике јесте смер наставе. Већ у почетним корацима, приликом усвајања првих параметара, појава и правила музике, сви садржаји се изводе и тумаче на основу раније стечених звучних утисака и поставки, што доводи до следећег смера наставе: *звук – нотна слика – тумачење*. Само на тај начин се могу обезбедити трајне звучне представе и трајно усвајање звука (Каран, 2020). У књизи *Рат за српску музичку писменост* Зорислава Васиљевић истакла је јасне тенденције које су музичко образовање водиле супротним смером, јер се педагогија окренула уском музичком професионализму. Германски смер наставе са доминацијом апстрактне теорије, који је већином прошлог века доминирао у настави музике, није могао да оспособи учитеље за рад који би резултирао развијенијом музичком културом и сређеним музичким приликама у Србији (Васиљевић, 2000). Управо из тог разлога, смер наставе који се креће од звука ка тумачењу може бити једини исправан пут да би се тонске висине и њихова даља уградња у општу семантику музичке целине заиста формирали у свести ученика у нешто разумљиво, прихватљиво и корисно за решавање нових музичких целина које треба декодирати (Милетић и Стошић, 2016).

Као што је претходно напоменуто, саставни део *Комбиноване функционалне методе* чини и употреба народне песме и примена њене мултифункционалности. Схватајући је као одраз српске народне културе, њеног континуитета и аутентичности, Зорислава Васиљевић јој је пружала велики простор у раду, за решавање наставних елемената из области мелодике и ритма, али сматрала ју је такође изузетно корисном и у раду на вишегласном певању приликом почетног музичког описмењавања (Бранковић, 2020). Матерња песма представља музички језик одређене средине и она треба да буде полазиште у звучном фондусу који припрема сваки проблем који се решава путем звука (Дробни, 2008). „Моделима и другим песмама на народним основама враћа се кроз наставу музичке писмености дуг према народној традицији и дају прве основе за схватање наше музичке традиције“ (Vasiljević, 2006, str. 78). Нажалост, постоје истраживања која нам показују да се песма не користи довољно у функцији очувања народне традиције и да већина ученика не зна да наведе народну песму свог краја (Stošić, 2008). Управо из тог разлога је од великог значаја да објаснимо важност и могућности које пружа употреба народне песме кроз различите сегменте наставе музичке културе у млађем школском узрасту, а које је заступала Зорислава Васиљевић.

МЕЛОДИКА У КОМБИНОВАНОЈ ФУНКЦИОНАЛНОЈ МЕТОДИ

Једну од најважнијих карактеристика *Комбиноване функционалне методе* представља рад на песмама моделима ради поставке основних тонских висина, при чему се на тај начин поштује претпостављени смер наставе (Vasiljević, 2006). Слојевите карактеристике једног народа могу се препознати из матерње мелодије

јер су оне, опстајањем кроз вишевековни период, прошле кроз најрелевантнији критеријум и задржале у себи универзалност, али и националну специфичност. Из тог разлога се с правом сматра да је музичку писменост најприродније поставити на сопственој матерњој мелодији (Милетић, 2020). Миодраг А. Васиљевић осмислио је моделе, народне напеве и прилагодио је њихове иницијалисе слоговима солмизације, јер је почетак песме са текстом носилац памћења и тиме је омогућено музичко описмењавање на основама традиционалне музике, а не на дурско-молским клишеима (Vasiljević, 2006). Важно је истаћи да *Комбинована функционална метода* претпоставља учење и певање песама-модела, али потом и издвајање иницијалиса – певање почетног тона, при чему бојење почетног тона представља чулно сазнање засновано на опажању. Потом се претпоставља и певање наменских песама, издвајање њиховог иницијалиса и поређење с почетним тоновима песама-модела и на основу тога одређивање боје њиховог почетног тона, што представља мисаону операцију у којој се овладава музичким вештинама и знањима (Стојановић, 2020). Већ се током прве етапе поставке музичке писмености планира стварање представа и звучних наслага које подразумевају учење што већег броја песама, зближавање с мелодијским идиомом типичним за нашу културу и усмеравање научног фонда песама ка стварању звучних наслага (Милетић, 2018). Звучне насlage се у сазнајном апарату ученика стварају процесом асимилације разноврсног тонског материјала од случајног, ненамерног ка организованом, наменском до систематизованом (Stojanović, 2001). Дакле, целокупно музичко искуство које су ученици стекли правилним радом у настави музичке културе у прва два разреда, у трећем разреду треба, кроз продуктивну асоцијативност, довести до схватања музичког писма и повезати га са звуком (Милетић, Стошић, 2016), што подржава и наставни програм из 2017. и 2018. године за први и други разред, који прописују исходе учења који су усмерени на постављање звука, док у трећем разреду наставни програм из 2019. године прописује да отпочне повезивање звука са нотном сликом (Стојановић, 2020). Само преко познатог звука се може поставити музичка писменост (Васиљевић и др., 2004).

Да би песма имала утицај и на афективни развој ученика, истиче се значај рада на изражајном певању, певању у складу са карактером и уз поштовање изражајних елемената песме, а Симић (2020) истиче да су посебно погодне песме за остварење овог задатка песме Зориславе Васиљевић које имају изражену промену динамике и/или темпа. „Важно је инсистирати да дете са извођења појединачних тонова шири фокус на логичку музичку целину, са обраћањем пажње на динамичке и артикулационе знаке које мелодији дају смисао, чиме их водимо ка једном од најзначајнијих задатака у интерпретацији, а у синергији и са будућим деловањем на развој музичког мишљења“ (Милетић и Стошић, 2016, стр. 276). Томе се додаје и да је сваки садржај неопходно понављати и увежбавати са увек вишим степеном интерпретативних захтева (Васиљевић и др., 2004).

Увидевши у неким сегментима недостатак разноврсних народних песама којима могу да се остварују задаци наставе музичке писмености на народним основама, Зорислава Васиљевић започиње и свој композиторски опус чији резултат јесу песме посвећене деци, које нису народне, али су писане са тежњом да обухвате елементе матерњег музичког језика (Симић, 2020). Милетић и Стошић (2016) истичу да теоријске поставке из области методике наставе музичке културе које је трасирала Зорислава Васиљевић јасно заступају став и да сав одабрани музички материјал треба да буде у сагласности са амбитусом гласа одређеног узраста, што касније служи и као темељ за постављање музичке писмености.

НАСТАВА РИТМА У КОМБИНОВАНОЈ ФУНКЦИОНАЛНОЈ МЕТОДИ

Важан аспект музичког описмењавања је и настава ритма, те је значајно истаћи да се у оквиру *Комбиноване функционалне методе* ритмичко образовање креће паралелно са тонским (Vasiljević, 2006; Симић, 2020; Стојановић, 1996). Не одвајајући ритам од мелодике, третирајући их као линеарне, уско повезане елементе који изоловани не би имали смисла ни оправдања, ауторка ове методе поставља основе за развој ритмичке писмености као сложеног задатка у процесу музичког описмењавања (Цветковић Црвеница, 2020). Зорислава Васиљевић (2006) истиче да ритам наших народних мелодија израста из говорних елемената, а све што од ритма немамо у нашем народном певању, позајмићемо из народне мелодике других земаља. Од кључне важности за ову област била је и поставка тактирања у студији народног ритма Миодрага А. Васиљевића, схватање начина и функције удара код народних ударачких инструмената, које је повезао са покретом, а покрет са тактирањем и све то артикулисао у наставни процес, а потом тумачење, интерпретација, надоградња и операционализација у раду Зориславе Васиљевић (Милетић, 2020). Ауторка методе истиче да ритмичке способности пратимо од констатације постојања ритмичке пулсације ка развоју и степеновању ритмичких способности, а оне које пратимо до млађег школског узраста су: способност одржавања равномерног пулса и способност груписања удара, способност адаптације према датом темпу, способност за опажање и извођење различитих ритмичких врста и способност за агогичко нијансирање (Vasiljević, 2006). Током прве етапе поставке музичке писмености планира се учење бројалица уз кораке и ритмичку пратњу, као и учење једноставних корака народне игре уз песме (Милетић, 2018).

Настава ритма одвија се кроз неколико дисциплина и свака нова методска јединица треба да пролази кроз фазу поставке, утврђивања и повезивања са следећом методском јединицом (Vasiljević, 2006). Стојановић (2020) истиче да актуелни наставни програми за музичку културу наглашавају исход који каже да ће ученик бити у стању да повеже ритам с графичким приказом, а такође, говори се и о „развијању ритмичких способности“ што је велики искорак у односу на

дотадашње формулације „развијања осећаја за ритам и мелодију“, „осећања за ритам и мелодију“ и сл. Зорислава Васиљевић је истицала да се урођени ритмички недостаци могу констатовати и кориговати до извесног степена и да само мали број деце има недостатке који се васпитањем и школовањем не могу развијати (Vasiljević, 2006), те тако можемо истаћи да је ово подручје изузетно погодно за рад са децом најразличитијих степена развијености музичких способности.

УТИЦАЈ РАДА ЗОРИСЛАВЕ ВАСИЉЕВИЋ НА ПРОГРАМ НАСТАВЕ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Окоснице *Комбиноване функционалне методе* Зориславе Васиљевић – певање модела и наменских песама као звучне припреме за поставку музичке писмености, о чијем значају је још Миодраг А. Васиљевић говорио крајем 50-их година прошлог века, се први пут помињу у циклусу програма из 2004 године, а свој прави смисао добијају тек у реформисаном, тренутно актуелном програму из 2017, 2018. и 2019. године (Стојановић, 2020). Важно је истаћи и да исту путању у настави музичке културе прати и *Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања* (SGRS – PG, 2019).

У програму наставе музичке културе за основношколско образовање један од обавезних садржаја учења је музичко описмењавање, које је импликацијом методичких идеја Зориславе Васиљевић у актуелном реформисаном наставном програму за предмет *Музичка култура* добило потпуно други правац (Стојановић, 2020). На нивоу млађег узраста основне школе, мисли се на достизање основне музичке писмености – стицања вештине елементарног певања из нотног текста који одговара периоду стицања вештине основног читања у области наставе језика (Stojanović, 2001). Такође, препоручује се развој гласовних и ритмичких способности кроз активности певања, свирања, покрета (Стојановић, 2020). Милетић и Стошић (2016) истичу да повезивање „слике“ и звука мора тећи у оба смера – активацијом аудитивно-визуелног когнитивног апарата код усмене репродукције као и активацијом истог тог апарата код писмене репродукције саслушаног, те је добро напоменути да програм сада претпоставља и записивање музичких диктата једноставне фактуре као важан део наставе основног музичког описмењавања. Такође, по први пут се у наставном програму из 2017. године за предмет *Музичка култура* истиче да се почетни тонови песама-модела и наменских песама повезују за боје, чији је избор утврђен, као и поставка звучног фонда који ће се касније, преко графичког представљања повезати са нотном сликом (Стојановић, 2020). Ученик упознаје музику слушањем а затим певањем песама модела и стиче основна знања из теорије музике. „Упознаје спољни слој теоретских знања и унутрашњи слој музике што омогућава посматрање и вредновање уметничког дела у целини. Метода репродуковања, интерпретације и анализе наставних садржаја музику представља као збир звучних стимуланаса, тонова, хармоније, ритмичких форми које делују на емоције. Када се знање об-

ликује оваквим приступом оно је свесно, засновано на доживљају, емоцијама и квалитету“ (Јеремић, 2020, стр. 14).

УЏБЕНИЧКА ЛИТЕРАТУРА

Значај који је Зорислава Васиљевић пружила српској музичкој настави у великој мери огледа се и кроз њену богату литературу која укључује објављене уџбенике, књиге, збирке, чланке и осталу музичко-педагошку стручну и научну грађу (Бранковић и Нађ, 2020). У својим публикацијама стручно, јасно, систематично и прегледно објашњава своје принципе за које сматра да су неопходни како би настава музике била успешна (Марковић, 2020). Поред изузетног доприноса Зориславе Васиљевић за методичку литературу наставе солфеџа, она је велики допринос пружила и за методичку литературу музичке културе за основне школе. Садржаје и начине презентације материје неопходне за музичко описмењавање усмерила је ка универзалном концепту и 2006. године објавила уџбеник под називом *Методика музичке писмености* (Хрпка Вешковац, 2020). У том уџбенику намењеном студентима Учитељског факултета, као и Факултета музичке уметности, Зорислава Васиљевић је детаљно исказала своја промишљања и методички приступ почетном музичком описмењавању (Бранковић и Нађ, 2020). Како сама ауторка наводи у предговору, циљ јој је био да омогући студентима правилан приступ музичком описмењавању на традиционалним основама нашег музичког наслеђа, да опише звучне поставке и упуте млађе у могућности даљег ширења знања и умења (Vasiljević, 2006). У својој *Методизи музичке писмености* Зорислава Васиљевић пружа адекватне смернице за методичке приступе проблематици коју обрађује.

Сва настојања у борби за музичку писменост резултат су љубави Зориславе Васиљевић према свом позиву и у тој жељи да ученицима и студентима прене-се своја знања и искуства подстакла су је на писање и објављивање великог броја уџбеничке литературе (Бранковић и Нађ, 2020), знајући добро да је уџбеник веома важно средство у музичком развоју ученика и да је он методички алат у раду учитеља (Стошић, 2016). Још 1991. године Зорислава Васиљевић објављује *Музички буквар* који је наменила деци раног школског узраста, а 1995. године објављује уџбеник за децу југословенских грађана у иностранству под називом *Музика*, а у сарадњи са колегиницом Надеждом Вукомановић и *Музика* за 1, 2, 3. и 4, 5, 6, 7, 8. разред основне школе, такође за децу југословенских грађана у иностранству. *Музичка радионица*, као приручник за предмет *Музичка култура* у првом и другом разреду основне школе издаје 2000. године у коауторству са Горданом Стојановић и Татјаном Дробни. Такође у сарадњи са Горданом Стојановић, а овај пут и Десанком Тракиловић 2001. године објављује низ уџбеника за предмет *Музичка култура* од другог до деветог разреда у издаваштву Завода за уџбенике и наставна средства Источног Сарајева. Стојановић и Васиљевић током периода од 2004–2007. објављују уџбенике за предмет *Музичка култура* од

другог до четвртог разреда, при чему им се за уџбеник првог разреда придружује и Татјана Дробни 2005. године. Сви ови уџбеници издати су од стране Завода за уџбенике и наставна средства у Београду (Дробни, 2020).

МУЗИЧКИ БУКВАР

Публикација *Музички буквар*, намењена почетној настави музике, објављена је 1991. године, а своје друго издање добија 2003. године и јединствени је пример такве публикације на нашим просторима (Марковић, 2020). Књига прати смер наставе: *звук – слика – тумачење* и пружа одговор на питање како досегнути циљеве музичке образованости у реализацији максиме *Певај како је написано и пиши као што чујеш* (Vasiljević, 2006). Заснована на темељима *Функционалне методе* на народним основама Миодрага А. Васиљевића и обогаћена јединственим приступом који подразумева боје као асоцијације за основне тонске висине, *Музички буквар* је публикација која на посебан начин комуницира са онима који желе да уче и који подучавају (Марковић, 2020). Ослобођен стега наставних програма и наметања метода, *Музички буквар* приближава методички пут ка музичкој писмености и деци и одраслима (Vasiljević, 2006), а управо ова карактеристика пружа *Музичком буквару* слободу у структури, и као такав, *Музички буквар* прати концепцијски систем који систематично води дете у свет нотног певања и креативног стварања. Зорислава Васиљевић није занемаривала аспекте дечјег развоја у ком стваралаштво има примат, при чему су у музици коју уче на овакав начин, најпре кроз импровизације по слуху, а касније и из нотног текста, ослобођени страха од грешке. Ауторка истиче већ на првим странама, кроз јасне инструкције, шта све у књизи чини музику (певање, свирање, слушање), а шта припада нотном писму и музичкој ортографији (Vasiljević, 2006). Поставка тонских висина почиње народним трихордом који се постепено проширује према тоновима који чине основну дурску лествицу, а потом се, по узору на *Функционалну методу* Ели Башић, фиксира тонична квинта која води ка развоју дур-мол система (Марковић, 2020).

И музичка садржина *Музичког буквара* темељи се на великом броју народних песама и песама модела (Бранковић и Нађ, 2020). Ауторка то објашњава као припрему за прихватање класичних оквира дурске лествице, при чему се придржавамо једног од дидактичких принципа – „од познатог ка непознатом“ и на тај начин се поштује основа традиционалне музике, врши надоградња за прихватање уметничке музике и развија музичка писменост (Vasiljević, 2006). *Музички буквар* краше и песме Зориславе Васиљевић, компоноване у духу народних песама и као такве оне првенствено имају методички значај, јер су писане као допуна народним песмама у оквирима методичког система који нам ауторка нуди (Симић, 2020). У певању се полази од песама чија се мелодија састоји од два тона, да би се на крају дошло до певања песама са транспозицијом (Марковић, 2020).

Уз сјајне илустрације Татјане Дробни, која зна, воли и разуме музику, сачињена је књига радости, музичке забаве и поуке (Vasiljević, 2006). Учење музике се великим делом одвија уз помоћ дидактичких илустрација с циљем да се музичка писменост приближи свима које то интересује (Марковић, 2020). Песме су представљене на начин да се тонске висине повезују са одговарајућом бојом, а трајања тонова са величином неког облика (круга, коцке...) (Стојановић, 2020). Ауторка објашњава увођење у тонска трајања симболима, како се не би бавили оптерећивањем математичким тумачењем нотних вредности, док се за то не стекну услови (Vasiljević, 2006). Кроз *Музички буквар* обухваћени су сви елементи почетног музичког описмењавања и он се темељи на повезивању игре са певањем песама и њиховог карактеристичног визуелног представљања у циљу савладавања одређених педагошких задатака из области мелодике, ритма и теорије музике (Бранковић и Нађ, 2020).

Специфичан је приступ ауторке која сматра да део наставе мора бити посвећен активном и аналитичком слушању музике, те је при томе пажљиво одабран велики број композиција, уметнички илустрованих уз адекватне описе који треба да допуне схватање и развијање интересовања за уметничку музику (Марковић, 2020). Ауторка *Музичког буквара* предлаже да у раду са децом код које су мање изражене музичке способности у основним школама предност има свирање на дечјим инструментима у односу на певање (Васиљевић, 2003). У томе истиче и важност стварања навике свирања металофона код деце, као поузданог извора тачне интонације (Стојановић, 2020), чије боје плочица су тачно одређене (Васиљевић, 2003).

Ради потпунијег и јаснијег разумевања методичког концепта *Музичког буквара*, ауторка је на крају књиге написала текст намењен наставницима који обухвата неопходна тумачења и објашњења (Марковић, 2020). Употреба *Музичког буквара* била једна од важних карика за имплементацију *Комбиноване функционалне методе* у Републици Српској. Поставка тонова помоћу модела, карактеристичан смер наставе, поставка ритмичких фигура и мелодијских кретања и скокова помоћу мелодијско-ритмичких клишеа и тактирање само су неки од елемената које је *Музички буквар* пратио у настави музичке културе (Павловић, 2020).

ЗАКЉУЧАК

Несумњив је значај и траг који је Зорислава Васиљевић оставила након много година које је уложила у рад на побољшању музичког образовања у свим сегментима наставе, а како Милетић (2020) истиче, њен музичко-педагошки рад и сви облици у којима се он манифестује јесу базична дидактичко-методичка апаратура националне школе музичке писмености. Зорислава Васиљевић с правом је сматрала да је основни циљ у настави музичке културе тежња ка развијању интересовања ученика за бављење музиком, развијању музичких способности,

естетских осећања, моторике и музикалности. Она је својим радовима исказивала љубав и бригу за решавање проблема наставе музике у основним школама и кроз њих је подстицала друге на размишљање и нудила потенцијална решења. Један од таквих проблема који је током свог рада уочила јесте мањак певања, посебно српских песама. Подстицање веће заступљености рада на њима у свим сегментима наставе свакако је умногоме допринело како решавању овог проблема, тако и неговању националног и културног идентитета (Бранковић и Нађ, 2020). Зорислава Васиљевић је своје животно дело оставила генерацијама пре свега у области музичке педагогије и музичке писмености (Каран, 2020), али не треба заборавити ни значај композиторског опуса Зориславе Васиљевић који представља вредан извор садржаја и наставних материјала музичке културе. Управо те песме, иако нису народне, када остварују наставне функције музичке културе, омогућавају ученицима наставу музичке писмености на српским народним тоналним основама (Симић, 2020), што треба да буде тенденција и основ за квалитетну наставу музике у Србији. У домену примене музичко-педагошких мисли Зориславе Васиљевић, радује нас запажен помак у наставним програмима који прате смер наставе од звука ка нотној слици кроз јасно дефинисане исходе, садржаје и упутства која се односе на поставку звука (Стојановић, 2020). Конституисањем таквих програма наставе дата је јасна назнака да је рад Зориславе Васиљевић препознат и уважен од стране учитеља, методичара наставе музичке културе, као и музичких педагога.

Једно од најважнијих завештања Зориславе Васиљевић јесте њен апел да се методички пут који је скројила прихвати као отворени систем осмишљен да дозволи надоградњу (Хрпка Вешковац, 2020), јер тежња следбеника рада Зориславе Васиљевић и јесте стварање јединствене методе рада на подручју Републике Српске и Републике Србије и формирање националне школе на темељима *Комбиноване функционалне методе* (Павловић, 2020). Следећи ту намеру, дате су јасне индикације да *Комбинована функционална метода* испуњава све услове како би се могла сматрати званичном методом наставе музичке писмености у Србији, јер има своје порекло, ауторство, историју развоја, континуитет, следбенике, публикације које пружају верификацију методе, те је предлошен и сам назив – „Васиљевић метода“ (Милетић, 2020). Кроз овај рад, желели смо да укажемо конкретно на значај њеног музичко-педагошког рада када је у питању настава музичке културе у млађим разредима основне школе и надамо се да смо у тим настојањима макар делимично успели. Велико је дело које је оставила иза себе, те овај рад може бити од користи свима који желе ближе да упознају сегменте деловања Зориславе Васиљевић када је у питању рад у оквиру наставе музике у основним школама.

ЛИТЕРАТУРА И ИЗВОРИ

- Бранковић, А. (2020). Методички приступ раду на вишегласном певању у почетном музичком описмењавању др Зориславе М. Васиљевић са аспекта употребе српских народних песама. У И. Дробни (Ур.), *Зорислава М. Васиљевић – живот и дело* (стр. 113-132). Београд: Факултет музичке уметности.
- Бранковић, А. и Нађ, Т. (2020). Љубав, битке и рат за српску музичку писменост Зориславе М. Васиљевић. У И. Дробни (Ур.), *Зорислава М. Васиљевић – живот и дело* (стр. 133-147). Београд: Факултет музичке уметности.
- Васиљевић, З. (1996). *Српско музичко благо: цветник српских народних песама*. Београд: Просвета.
- Васиљевић, З. (2000). *Рат за српску музичку писменост – Од Миловука до Мокрањца*. Београд: Просвета.
- Васиљевић, З. (2003). *Музички буквар*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Васиљевић, З., Стојановић, Г. и Дробни, Т. (2004). *Музичка радионица – Водич за наставнике и ученике у првом и другом разреду основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Дробни, И. (2008). *Методичке основе вокално-инструменталне наставе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Дробни, И. (2020). Биографија и библиографија др Зориславе М. Васиљевић. У И. Дробни (Ур.), *Зорислава М. Васиљевић – живот и дело* (стр. 349-359). Београд: Факултет музичке уметности.
- Илић, М. (2020). Заступљеност и значај хорова млађих разреда у основним школама Србије. *Норма*, 25(1), 93-108.
- Јеремић, Б. (2020). *Од певања до музичке културе. Методика наставе музичке културе - Извођење музике певањем песама по слуху. Практикум, 2*. допуњено издање. Сомбор: Педагошки факултет.
- Каран, Г. (2020). Теоријски и практични наратив Зориславе М. Васиљевић. У И. Дробни (Ур.), *Зорислава М. Васиљевић – живот и дело* (стр. 39-57). Београд: Факултет музичке уметности.
- Каран, М. (2020). Масмедијски дискурс Зориславе М. Васиљевић – in memoriam. У И. Дробни (Ур.), *Зорислава М. Васиљевић – живот и дело* (стр. 193-202). Београд: Факултет музичке уметности.
- Марковић, В. (2020). Зорислава М. Васиљевић и примјена синестезије у почетној настави солфеџа. У И. Дробни (Ур.), *Зорислава М. Васиљевић – живот и дело* (стр. 203-216). Београд: Факултет музичке уметности.
- Милетић, А. и Стошић, А. (2016). Песма као вишенаменско наставно средство у развоју музичких способности при увођењу ученика у елементарно музичко образовање. У М. Ристић и А. Вујовић (Ур.), *Дидактичко-методички приступ и стратегије – подршка учењу и развоју деце* (стр. 269–283). Београд: Учитељски факултет.

- Милетић, А. (2018). *Од народних тоналних основа до дур-мол система у настави музичке писмености*. Београд: Учитељски факултет.
- Милетић, А. (2020). О методи наставе музичке писмености, имену и презимену. У И. Дробни (Ур.), *Зорислава М. Васиљевић – живот и дело* (стр. 21-37). Београд: Факултет музичке уметности.
- Павловић, С. (2020). Зорислава М. Васиљевић – коридор и трасирање путева наставе музичке писмености у Републици Српској. У И. Дробни (Ур.), *Зорислава М. Васиљевић – живот и дело* (стр. 93-111). Београд: Факултет музичке уметности.
- Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања. (2019). *Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник*, 11.
- Симић, У. (2020). Методичка функционалност композиторског опуса Зориславе М. Васиљевић за млађе разреде основне школе. У И. Дробни (Ур.), *Зорислава М. Васиљевић – живот и дело* (стр. 243-280). Београд: Факултет музичке уметности.
- Стојановић, Г. (2020). Импликација педагошких идеја Зориславе М. Васиљевић у наставном програм за предмет Музичка култура (област Музичка писменост) за млађе разреде основног образовања и васпитања. У И. Дробни (Ур.), *Зорислава М. Васиљевић – живот и дело* (стр. 301-312). Београд: Факултет музичке уметности.
- Стошић, А. (2016). Избор удбеничког комплета музичке културе у светлу вокалног развоја ученика. *Теме*, 40(2), 901-919.
- Хрпка Вешковац, И. (2020). Зорислава М. Васиљевић – утемељење и развој удбеничке литературе за методику наставе солфеџа. У И. Дробни (Ур.), *Зорислава М. Васиљевић – живот и дело* (стр. 59-71). Београд: Факултет музичке уметности.
- Цветковић Црвеница, Ј. (2020). Публикације Зориславе М. Васиљевић посвећене области ритма. У И. Дробни (Ур.), *Зорислава М. Васиљевић – живот и дело* (стр. 333-348). Београд: Факултет музичке уметности.
- Drobni, I. (2010). Doktorske disertacije iz oblasti muzičke pedagogije. *Pedagogija*, 1, 26-39.
- Stojanović, G. (2001). *Komparativna metodologija nastave muzičke pismenosti i početnog čitanja i pisanja* (doktorska disertacija). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Stošić, A. (2008). Polifunkcionalnost pesme u nastavi muzičke kulture. *Pedagogija*, 63(1), 62-74.
- Vasiljević, Z. (2006). *Metodika muzičke pismenosti: udžbenik za studente Univerziteta umetnosti i Učiteljskog fakulteta*. Beograd: Zavod za udžbenike.
-

THE SIGNIFICANCE OF MUSIC-PEDAGOGICAL WORK OF ZORISLAVA M. VASILJEVIĆ FOR MUSIC EDUCATION IN LOWER ELEMENTARY SCHOOL GRADES

Summary: Zorislava M. Vasiljević (1923-2009) dedicated her professional path to noticing the deficiencies, to pursuing adequate scientific conformations and solutions, as well as to finding the appropriate procedures which can be used in working on the music literacy in Serbia. On that path, her guidance was the thought of her father, Miodrag A. Vasiljević (1903-1963). She improved and complemented his idea with important segments of other methods, thus forming a unique *Combined functional method*. This paper concerns the life of Zorislava Vasiljević, the *Combined functional method* with all its characteristics in the field of melody and rhythm, together with the impact that the life's work of Zorislava Vasiljević has had on the curriculum of Music Education in the first to fourth grades. With a desire to talk about the significance of her music-pedagogical work for Music Education in Lower Elementary School Grades, we had to consider her author's textbook literature, done with a lot of effort, as an unavoidable segment. Among the textbooks written by Professor Zorislava Vasiljević, the special attention was given to her publication *Music Primer*.

Keywords: *Combined functional method*, music literacy, *Musical Primer*, methodology.

СНЕЖАНА ГОРДИЋ¹

БОЈАН ЛАЗИЋ²

МАРИНА МИЛОШЕВИЋ³

Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 511.11:37.091.3(091)

BIBLID: 0353-7129, 27(2022)1, p.85-98

ИСТОРИЈСКА ГЕНЕЗА ПОЈМА БРОЈА И БРОЈЕВНИХ СИСТЕМА - МОГУЋНОСТИ ПРИМЕНЕ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ (I)⁴

Резиме: Појам природног броја, као основа читавог даљег развоја математике, јавља као резултат постепеног апстраховања. Сам појам броја није прецизно дефинисан и посматрано кроз историју се мењао, као и начин бележења. Циљ рада је да се представи порекло природних бројева и њихов развој до данашњег облика. Разматрани су и приказани суштински најзначајнији бројевни системи који су еволуирали паралелно са развојем човекове свести, а који су вођени потребом да човек забележи важне догађаје и чињенице. Истакнут је значај позиционих бројевних система, какав је индијско-арапски бројевни систем којим се данас служимо. Бројна истраживања показују да употреба историје математике у настави математике може да повећа мотивацију ученика и интересовање ученика за предмет. У раду су на темељу кратак прегледа постојећих истраживања о употреби историје математике у настави математике, приказани примери задатака за разредну наставу, који укључују елементе историје природних бројева и бројевних система.

Кључне речи: историја математике, бројевни системи, природан број, разредна настава математике

Увод

Почетак математике првенствено се везује за бројеве и операције са њима. Појам броја, као један од најелементарнијих апстрактних математичких појмова, пропедевтички се формира у најранијим епохама цивилизације, првобитно уско

1 snezana.gordic@pef.uns.ac.rs

2 bojan.lazic@pef.uns.ac.rs

3 marina.milosevic@pef.uns.ac.rs

4 Рад је финансиран од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, Педагошки факултет у Сомбору

повезан са практичним потребама, и развијао се упоредо с општим напретком људске свести (Лазих и Липковски, 2013). Код примитивних народа појам броја се заснива на схватању неколико почетних природних бројева, да би се код старих Грка схватио дубоко смисао природних бројева и позитивних разломака. Затим је требало проћи скоро 2000 година да би негативни бројеви „добили“ своје место у математици, док је придев *реални* увео Рене Декарт [René Descartes, 1596 – 1650] у XVII веку. Тај историјски процес усавршавања и подубљивања појма броја, снажно је утицао на наставне садржаје и методичко обликовање самог процеса математичког образовања на свим нивоима.

Улогу математике као науке потпуније увиђамо тек након историјског сагледавања њеног места и улоге у процесу развоја друштва. Математика, стога можемо рећи, почиње од појма природног броја насталог апстракцијом процеса бројања (1, 2, 3, ...). Мишљења смо да је већ овде, на првом кораку учења у почетном математичком образовању, потребно додатно расветлити и поклонити дужну пажњу историјско-генетском приступу појму броја (Липковски, 2010).

О значају бројева најбоље говоре познати математичари. Руски математичар Дородницин (Анатолиј Алексејевич Дородницин, 1910–1994) каже:

Бројеви управљају светом говорили су Питагорејци. То је, разуме се, мистика. Али бројеви пружају човеку могућност да управља светом и у то нас убеђује цели ток и развитак науке и технике нашег доба.

Француски математичар Борел (Felix Edouard Justin Emile Borel, 1871–1956) сматра да: „Знање људи заслужује да се зове науком у зависности од тога какву улогу у њему игра број“, док немачки математичар Кронекер (Leopold Kronecker, 1823–1891) о значају бројева говори: „Господ Бог је начинио целе бројеве. Све остало је дело човечијих руку“. Индијски писац Деви (Shakuntala Devi, 1929 – 2013), која се бавила и менталним рачунањем, наводи: „Без математике не можете ништа. Све око нас је математика. Све око нас су бројеви.“ Даље, она каже: „Бројеви имају живот; они нису само симболи на папиру“.

Човек је једино живо биће које се рађа са осећајем за бројност. Дејих истиче:

Појам броја један је од основних појмова којим се човек служио током читаве историје свога постојања. Свакодневне потребе живота нагониле су га да још у прастара времена запажа квантитативне односе међу предметима из своје околине. Научио је да прбројава и упоређује (Дејих, 2013, стр. 67).

Девлин [Devlin] наводи „...ми препознајемо разлику између једног предмета, групе од два предмета или групе од три предмета. ...Само су људи способни да наставе бројање у бесконачност и изброје произвољно велике групе предмета“ (Devlin, 2001, стр. 22). Развој броја и бројевних система је условљен људском потребом да рачуна помоћу прстију за шта је и доказ постојање декадног

система. Још је и Аристотел изрекао да је „децимални бројевни систем резултат анатомске случајности да је већина нас рођена са по десет прстију на рукама и ногама” јер су управо прсти прва машина за бројање и рачунање којом се човек служио. Бројевни систем састоји се од скупа цифара и правила за писање цифара. Бројевни системи деле се на непозиционе и позиционе. Непозициони бројевни системи (називају се још и адитивни бројевни систем) су они код којих значење поједине цифре не зависи од њеног положаја у записаном броју. Најпознатији непозициони бројевни систем, који се и данас користи, је римски бројевни систем. Поред Римљана непозициони бројевни систем користили су и Египћани. За записивање већих бројева у непозиционим бројевним системима треба уводити нове цифре. Такође, недостатак непозиционих бројевних система је и компликовано извођење аритметичких операција (нарочито множења и дељења). Зато се створила потреба да се пређе на позиционе бројевне системе. У позиционим бројевним системима (називају се још и тежински бројевни систем) употребљава се ограничен број цифара и њихова вредност зависи од позиције у записаном броју. Што је већа позиција цифре (гледајући с лева на десно), то је већи и удео у вредности броја. Позициони бројевни систем има своју базу (основу) и цифре. База је број различитих цифара у одређеном бројевном систему. Цифре бројевног система са основом b узимају вредност из скупа $\{0, 1, \dots, b-1\}$. Основа позиционог бројевног система може бити било који број. У свакодневном животу, позициони бројевни систем који се највише користи је декадни систем. Поред декадног система, најпознатији позициони системи су бинарни, октални и хексадекадни и они се примењују у информатици.

Полазећи од сажетог приказа историје бројевних система циљ рада је да се представи порекло природних бројева и њихов развој до данашњег облика, те да се укаже на значај и могућности примене ових садржаја у почетном математичком образовању.

РАЗВОЈ БРОЈЕВНИХ СИСТЕМА КРОЗ ИСТОРИЈУ

Са историјом бројевних система упознаћемо се кроз њихову сажету генезу под утицајем древних цивилизација: Египта, Месопотамије, Кине, старе Грчке, Рима, Индије и арапских земаља, индијанских племена Маја, Инка, Астека и неких аустралијских племена, са посебним освртом на бројевни систем старих Словена.

Кац [Katz] наводи да су стари Египћани имали развијена два писма: хијероглифско писмо за монументалне натписе и хијератско писмо које су користили за писање мастилом по папирусу, па су зато развили и два различита бројевна система (Katz, 2009). У хијероглифском писму Египћани су имали непозициони систем нумерације са основом 10. Користили су следеће симболе за запис бројева: штапић за 1, потковица или симбол ватре за 10, свитак за 100, лотосов цвет за 1000, прст или криви штап за 10000, крокодил за 100000, човек са

подигнутим рукама, тј. божанство за 1000000, знак за цели свемир за 10000000. На Слици I (лево) приказани су основни нумерички хијероглифи које су Египћани користили. Произвољан природан број су онда представљали навођењем одговарајућег броја симбола. На пример, како би написали број 376 било је потребно 16 симбола: 3 симбола за сто, 7 симбола за 10 и 6 симбола за један. Клајн [Kline] наводи да је смер писања код Египћана био са десна на лево (Kline, 1972). Познат је траг о запису из 3300. године п. н. е. на којем је записан број 1422000 у египатском хијероглифском декадном систему.

x	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1							∪		∩	∩
10	∩	∩∩	∩∩∩	∩∩∩∩	∩∩∩∩∩	∩	∩	∩	∩	∩
100	∩	∩∩	∩∩∩	∩∩∩∩	∩∩∩∩∩	∩	∩	∩	∩	∩
1000	∩	∩∩	∩∩∩	∩∩∩∩	∩∩∩∩∩	∩	∩	∩	∩	∩
	10000	100000	1000000			10000	100000			
	∩	∩	∩			∩	∩			

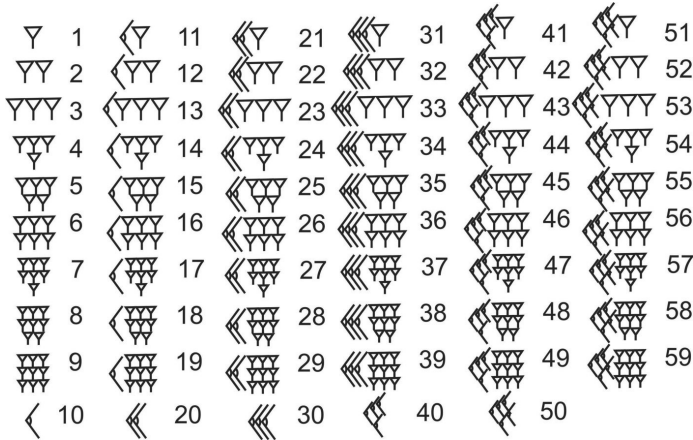
Слика I Египатски хијероглифски (лево) и хијератски (десно) бројевни систем
(Извор: <https://www.starmagichealing.com/what-are-egyptian-hieroglyphics/>)

Египатски хијератски бројевни систем приказан је на Слици I (десно). У хијератском бројевном систему постоје посебни симболи за јединице, десетице, стотине и хиљаде, док за десет хиљада и сто хиљада постоји по један симбол. На пример, број 37 се пише тако што се симбол за 7 напише поред симбола за 30.

Вавилонски систем нумерације, који се користио у Месопотамији, представља адитивно-тежински систем, јер је писање бројева до 59 адитивно, а изнад позиционо. У овом систему постоје два основна симбола: један симбол је представљао јединицу, а други симбол је представљао 10. Веће вредности су приказиване комбинацијом та два симбола. На Слици II приказан је вавилонски бројевни систем. Записивање бројева већих од 59 захтева коришћење позиционог бројевног система, па се цифра са већом „тежином“ пише лево од цифре са мањом „тежином“, као што данас пишемо у декадном бројевном систему. Вавилонци нису познавали цифру нула, па су место где би требала бити нула означавали великом празнином.

Један од главних хендикепа вавилонске нумеричке математике било је дуго-трајно одсуство нуле, ..., све до III века п. н. е. Тако је, на пример, ознака за 1 била двосмислена. Да ли је она означавала 1 или 10, што у систему са основом 60 значи 60, или чак 100, што у систему са основом 60 значи $60^2=3600$, било је нејасно и могло се одгонетнути само из контекста, ако га је било (Божић, 2002, стр. 17).

Подела сата као временске јединице на 60 минута или 3600 секунди и круга на 360° је наслеђе Вавилонца које и данас користимо.



Слика II Вавилонски бројевни систем

(Извор: <https://breedlove22.medium.com/the-number-zero-and-bitcoin-4c193336db5b>)

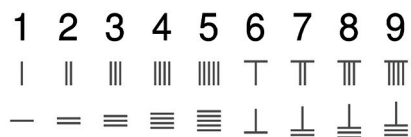
Кац наводи да су Кинези користили одувек бројевни систем са основом 10, али да су се начини представљања бројева мењали током година (Katz, 2009). Династија Сунг је користила мултипликативни систем писања бројева заснован на степенима од 10, тј. имали су симболе за бројеве од 1 до 10 и за степене броја 10. На Слици III приказан је њихов начин записивања бројева. На пример, са слике уочавамо да су број 200 представљали симболом за 2 и симболом за 100, број 2000 су представљали симболом за 2 и симболом за 1000 и тако даље.

—	≡	≡	≡	⋈
1	2	3	4	5
↑	†	∟	♂	∣
6	7	8	9	10
∪	∩	∩	⋈	↑
20	30	40	50	60
⊖	⊖	⊖	⊖	⊖
100	200	300	400	500
⋈	⋈	⋈	⋈	⋈
1000	2000	3000	4000	5000

Слика III Кинески бројевни систем у време династије Сунг

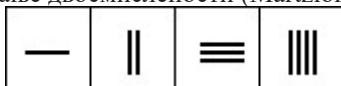
(Извор: <https://mathshistory.st-andrews.ac.uk/HistTopics/category-number-theory/>)

Постоје записи који датирају из IV века п. н. е. о систему представљања бројева помоћу штапова за бројање. Штапови су били од бамбуса и дужина им је била око 10 cm. На Слици IV су приказане цифре у овом позиционом декадном систему. Свака цифра има два симбола: хоризонтални и вертикални.



Слика IV Кинески бројевни систем помоћу штапова
(Извор: <https://alxmjo.com/ancient-chinese-math>)

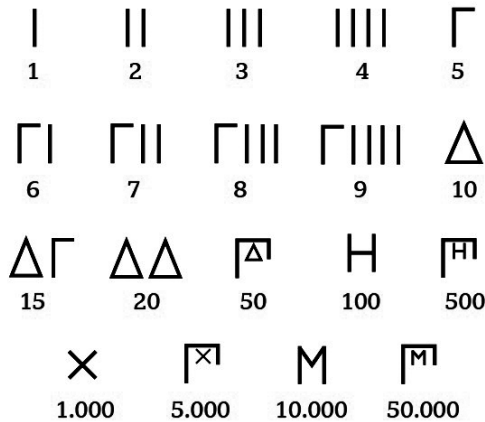
Да би се приказао број већи од 10 штапићи су стављани у колоне јединица, десетица, стотина, и тако даље и то с десна на лево. Вертикални симболи су се користили за колону јединица, стотина, десет хиљада и тако даље; док су се хоризонтални симболи стављали у остале колоне. На пример, на Слици V је приказан број 1234 и уочавамо да су 4 јединице и 2 стотине записане вертикалним симболима, а 3 десетице и 1 хиљада су записане хоризонталним симболима. Међутим, три усправне црте III могле су да означавају број 3, 300, 30000 и тако даље. Да би отклонили тај недостатак Кинези су увели и празно место за нулу. Марцлоф [Martzloff] наводи да су кинески математичари почели да користе нулу (у облику малог круга) у периоду од XII до XIII века и од тада су могли да означавају бројеве без и најмање двосмислености (Martzloff, 2007).



Слика V Кинески бројевни систем помоћу штапова
(Извор: <https://mathshistory.st-andrews.ac.uk/HistTopics/category-number-theory/>)

Код старих Грка постоје трагови квинарног рачуна (бројање по пет). Хит [Heath] наводи „бројање на петице је вероватно било нешто више од помоћног бројања на десетице; пет је било природно место за заустављање између јединице и десетке“ (Heath, 2013, p. 26). Ипак, стари Грци су користили бројевне системе са основом 10. Најстарији бројевни систем код Грка био је херодијански или атички. Био је у употреби од VII века п. н. е. па до IV века п. н. е. Користили су симбол и почетна слова почетних назива за бројеве. Симбол I је означавао јединицу и могао се понавити четири пута; Γ је пет, Δ је десет, Η је сто, Χ је 1000 и Μ је 10000. Бројеви 50, 500, 5000, 50000 су представљани комбиновањем ознаке за пет и ознака за 10, 100, 1000 и 10000, респективно. Дакле, атички бројевни систем је имао шест простих и четири сложена симбола. Сви остали бројеви представљани помоћу ових симбола при чему су се прости симболи могли поновити највише четири пута и већи бројеви се стављају испред мањих.

Атички бројевни систем систем је приказан на Слици VI. У Грчкој се и данас атички бројевни систем користи за писање редних бројева, као што се и у свету у ту сврху користи римски бројевни систем, који је настао корекцијом атичког.



Слика VI Атички бројевни систем

(Извор: <https://digismak.com/what-numbers-did-the-ancient-greeks-use-when-making-their-amazing-discoveries/>)

Други бројевни систем код Грка био је алфабетски бројевни систем (користе се још и називи милетски, јонски или александријски бројевни систем). Алфабетски бројевни систем је настао најкасније у V веку п. н. е., али је интензивно почео да се користи у III веку п. н. е. Свакој јединици, десетици и стотини додељено је по једно слово грчког алфабета. То је захтевало 27 слова, па је грчки алфабет (који има 24 слова) проширен са три застарела слова. На Слици VII је приказан алфабетски бројевни систем који су користили Грци. За бројеве од 1000 до 9000 ставља се слово јота (ι) у индексу испред симбола за бројеве од 1 до 9. За писање великих бројева коришћен је симбол M за 10000 из атичког бројевног система. На пример, ако би изнад M писало γ то би био број $3 \cdot 10000 = 30000$; ако би изнад M писало $\gamma\lambda$ то би био број $33 \cdot 10000 = 330000$ ако би изнад M писало τ то би био број $300 \cdot 10000 = 3000000$.



Слика VII Алфабетски бројевни систем

(Извор: <https://menorah-bible.jimdofree.com/english/structure-of-the-bible/alphabets-and-numerical-values/>)

Римљани нису имали развијену математику и бројеве су користили за писање година, новочаних износа и слично. За разлику од грчке цивилизације, римска цивилизација није дала ниједног великог математичара. Ипак, захваљујући утицају латинског језика римски бројеви су остали и данас у употреби за означавање редних бројева, година и бројева на часовницима. Римљани су имали непозициони бројевни систем. Такав бројевни систем је био компликован за одузимање са прелазом, а за множење и дељење готово неупотребљив. Римљани су користили седам симбола у свом бројевном систему: I је 1, V је 5, X је 10, L је 50, C је 100, D је 500 и M је 1000. Велики бројеви су се писали тако што се изнад постојећих симбола писала хоризонтална црта и она је увећавала вредност броја 1000 пута. Дакле, је 5000, је 10000, је 50000, је 100000, је 500000 и је 1000000. Код писања римских бројева важи правило да се ниједан знак не сме појавити четири или више пута узастопно, док се сабирање и одузимање врши по редоследу писања цифара који утиче на коначну вредност броја. Међутим, изузетак се јавља када се цифра мање вредности налази на већој бројевној позицији од цифре веће вредности, па се мања цифра одузима од веће. На пример, IX је број $10-1=9$ или XI је број $10+1=11$. Римски бројевни систем се користи све до појаве арапског система. Римљани су преузели бројевни систем и латинично писмо од Етрураца. Оно што су изменили Римљани, био је смер записивања бројева који је као онај који ми данас користимо: с лева на десно. Такође, су и променили распоред бројева. Римски бројевни систем користио се и након пада римског царства све док у XIV веку није замењен индијско-арапским бројевним системом. Кац наводи

Наш модерни декадни систем се обично назива индијско-арапски бројевни систем због његовог наводног настанка у Индија и преношења на Запад преко Арапа. Међутим, стварно порекло важних компоненти овог система, цифара од 1 до 9, појам месне вредности и употреба нуле, су у извесној мери изгубљени у историјским записима (Katz, 2009, p. 233).

У Индији су постојала три главна бројевна система: Брахми, Гупта и Нагари. Индијски Брахми бројевни систем није позицијски и није имао нулу. У овом бројевном систему су постојали посебни знаци за сваки од бројева 1, 2, 3, ..., 9, 10, 20, 30, ..., 100, 200, 300, ..., 1000, 2000, ... На Слици VIII приказан је Брахми бројевни систем. Стројк наводи да неки од ових симбола потичу из епохе краља Ашока око 300. година п. н. е. (Стројк, 1987).

—	=	≡	𑀓	𑀔	𑀕	𑀖	𑀗	𑀘	𑀙
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
𑀠	𑀡	𑀢	𑀣	𑀤	𑀥	𑀦	𑀧	𑀨	𑀩
10	20	30	40	50	60	70	80	90	
𑀫	𑀬	𑀭	𑀮	𑀯	𑀰	𑀱	𑀲	𑀳	
100	200	500	1000	4000	70000				

Слика VIII Брахми бројевни систем

(Извор: <https://www.pinterest.com/pin/376121006365006000/>)

Из бројевног система Брахми развио се бројевни систем Гупта, који се користио од почетка IV века па до краја VI века. На Слици IX приказан је бројевни систем Гупта.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
—	=	≡	५	६	७	८	९	०

Слика IX Гупта бројевни систем

(Извор: <https://mathshistory.st-andrews.ac.uk/HistTopics/category-number-theory/>)

Из Гупта бројевног система развио се Нагари бројевни систем почетком VII века. Назив овог бројевног система значи *писање богова*, а арапски математичар Абу Раихан ал-Бируни (973 – после 1050) је записао о овом систему следеће: “Оно што користимо за писање бројева је избор најлепших и најраширенијих симбола у Индији”. Нагари бројевни систем је децимални позицијски бројевни систем са нулом. У овом бројевном систему нема ограничења у величини бројева који се могу записати и аритметичке операције се лагано изводе (Слика X).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
१	२	३	४	५	६	७	८	९	०

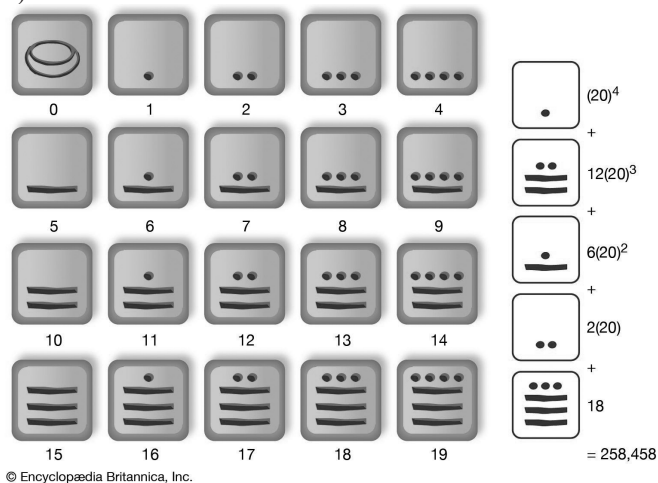
Слика X Нагари бројевни систем

(Извор: <http://ps.net/courses/54919/assignments/173099>)

Арапи су имали три бројевна система до X века. Међу трговцима је било популарно рачунање на прсте, па је сваки прст имао име по неком броју и бројеве су записивали речима. Арапи су имали и бројевни систем са основом 60 у коме су бројеви били представљени арапским алфабетом. Арапи си користили и индијски позициони бројевни систем са основом 10 и са нулом. Претпоставља се, да су Арапи сазнали за индијске бројеве тек после једног посланства у Багдаду око 772. године и које је донело са собом неке астрономске књиге на језику и писму санскрипту. Преводом тих књига Арапи су упознали индијске бројке и децимални систем са нулом. Арапски математичари су споро прихватили индијски бројевни систем, па је у X веку Абу л-Вафа (940 – 998) написао књигу из аритметике у којој је бројеве писао речима. Прва арапска књига о индијским бројевима (*Chisab hindu*) је настала половином IX века. Њен творац је Мухамед ибн Муса ал-Хорезми (око 780 – 850). Управо су Европљани научили индијско-арапске бројке на основу те књиге. Арапски оригинал те књиге је изгубљен, али су делови латинског превода из XII века сачувани. Назив превода је *Algorithmi de numero Indorum* (О индијском броју – дело Алгорита) и од речи *algorithmi* је настала реч алгоритам, којој је првобитно значење било рачунање са десетичним цифрама,

а касније означава било какав механички поступак за рачунање. Италијански математичар Фибоначи (Leonardo Fibonacci, 1175 – 1250) је најзначајнији за увођење индијско-арапског система у Европу. Он је заправо 1202. године у књизи *Liber abbaci* (Књига о абаку) детаљно приказао нови бројевни систем и објаснио како се врши израчунавање у децималном систему.

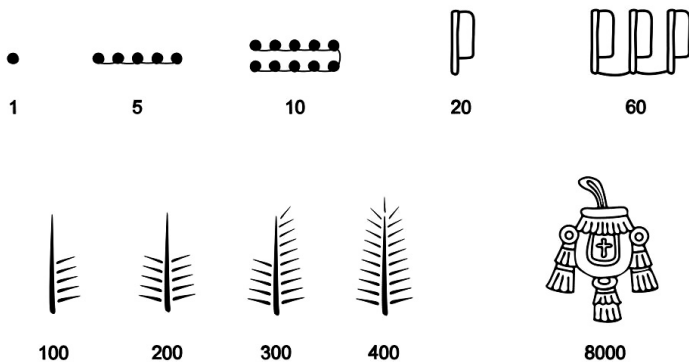
Индијански народ Маје, који потиче из централне Америке и Јужног Мексика, имао је развијен бројевни систем са основом 20 почетком нове ере. Салиерс [Salyers] наводи да је бројевни систем Маја био најбољи који је развијен у Америци и да је био заснован на календару (Salyers, 1954). Сматра се да су Маје користиле основу 20 јер је толико прстију на рукама и ногама. Иако је основа била 20, како на руци или нози има пет прстију, број пет је имао значајну улогу у запису бројева. Маје су имале симбол за нулу који је личио на шкољку или на прецртано око. Бројеве од један до четири су записивали одговарајућим бројем тачкица, а за број пет су користили хоризонталну линију. Комбиновањем хоризонталне линије и тачке Маје су записивали бројеве до 19. Број 20 су писали као сунчев зрак. За бројеве изнад 20 су користили позициони бројевни систем са основом 20. На Слици XI је приказан бројевни систем Маја. Са слике уочавамо да је начин писања бројева већих од 20 био једноставан. На пример, број 29 који би ми данас приказали као $2 \cdot 10 + 9$ Маје су записивале као $1 \cdot 20 + 9$, јер им је база била 20, па су у првом реду стављали број 1, јер је једна двадесетица и испод њега број 9. Дакле, сваки број до 399 је заправо пар две цифре (пише се на два нивоа), горња цифра се множи са 20, а доња се множи са јединицом. Овакав начин записивања бројева био је неподесан за рачунање, а посебно за множење и дељење. Највећи број пронађен у записима Маја је 12489781 (Петковић и Петковић, 2006).



Слика XI: Бројевни систем Маја

(Извор: <https://www.britannica.com/science/positional-numeral-system>)

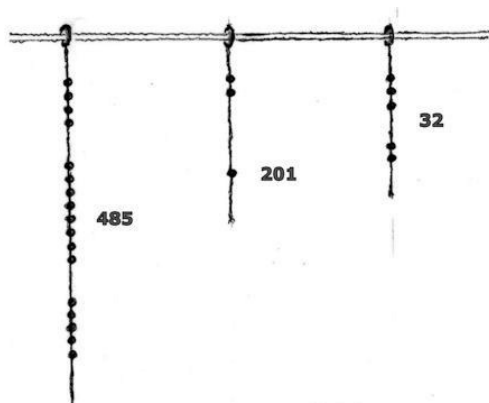
Астеци, који су живели у средњој Америци у XV и XVI веку, имали су бројевни систем са основом 20, и 4 симбола за нумерацију бројева: број 1 је зрно кукуруза, 20 застава, 400 стабљика кукуруза, а 8000 лутка од кукуруза. На Слици XII приказан је бројевни систем Астека.



Слика XII Бројевни систем Астека

(Извор: <https://mathshistory.st-andrews.ac.uk/HistTopics/category-number-theory/>)

Инке нису имале развијено писмо, али су представљали бројеве помоћу чворова на конопцима (quipu). Они су користили позициони декадни систем. Инке су на конопцу везивале одређен број чворова, где је цифра са највећом тежином била представљена као прва група чворова. Недостатак чворова на конопцу представља нулу. На Слици XIII приказани бројеви 485, 201 и 32 у бројевном систему Инка.



Слика XIII Бројевни систем Инка

(Извор: <https://internetlooks.com/onnumbers.html>)

Јурјевић наводи да је аустралијско племе са језиком Гумулгал имало бројевни систем са основом 2. Наиме, у нумерацији бројева користили су само

две речи: урапон (1) и укасар (2). Ово племе није користило бројеве веће од 6. Број три је укасар-урапон, број 4 укасар-укасар, број 5 укасар-укасар-урапони број 6 укасар-укасар-укасар (Jurjević, 2020). Више детаља о бројевним системима осталих аустралијских племена може се пронаћи у раду Хариса [Harris] (Harris, 1987).

Јевреји су такође, као и Грци користили слова као бројке. Помоћу првих девет слова алфабета су означавали јединице, следећих девет десетице, а последња четири слова су служила за означавање прве четири стотине. Веће стотине су бележили сабирањем прва четири знака за стотине, а касније су увели посебне знаке. На Слици XIV је приказан бројевни систем Јевреја. За означавање хиљада су испод стотина стављали две тачке што је значило да се одређени број множи са 10.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
א	ב	ג	ד	ה	ו	ז	ח	ט	י	כ	ל	מ	נ	ס	ע	פ	צ	ק	ר	ש	ת
א	ב	ג	ד	ה	ו	ז	ח	ט	י	כ	ל	מ	נ	ס	ע	פ	צ	ק	ר	ש	ת
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	200	300	400

Слика XIV Бројевни систем Јевреја

(Извор: <https://mathshistory.st-andrews.ac.uk/HistTopics/category-number-theory/>)

„Основно је претпоставити да су прва математичка знања Срби стицали као и сви остали народи кроз разноврсне трансакције у свакодневном животу” (Божих, 2002, стр. 277). Пирило и Методије су упознали старословенски народ и са писањем цифара. Као и Грци и Јевреји и стари Словени су имали систем нумерације помоћу азбуке. Овакав начин нумерације се задржао све до XIX века када су почеле да се користе арапске цифре. Прво су писана слова стотина, затим десетица и на крају јединица. Слова су надвлачена знаком „~“ (титло) и тако се знало да се ради о цифри. Са Сликe XV видимо да је јединицама додељено девет слова, десетицама девет слова и стотинама девет слова.

А	В	Г	Д	Є	Ѕ	З	Н	Ѡ
1	2	3	4	5	6	7	8	9
І	К	Л	М	Н	Ѡ	ѡ	П	У
10	20	30	40	50	60	70	80	90
Ѳ	С	Т	У	Ѱ	Х	ѱ	Ѳ	Ц
100	200	300	400	500	600	700	800	900

Слика XV Словна нумерација код старих Словена

(Извор: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Slavonic_numerals-en.svg)

Дејић наводи да су стари Словени бројеве од 11 до 19 читали и писали сдесна на лево (прво јединице, па десетице), а бројеве од 21 су записивали са лева на десно (прво десетице, па јединице) (Дејић, 1990). Хиљаде су означавали одговарајућим знаком испред слова. Десетине хиљада су биле заокружене јединице без титла. Стотине хиљада су означавали као јединице без титла заокружене тачкицама. Милиони су означавани као јединице без титла заокружене зрацима. На Слици XVI је приказан старословенски запис хиљаде и бројева већих од хиљаде.



Слика XVI Старословенски запис хиљаде и већих бројева
(Извор: https://en.wikipedia.org/wiki/Cyrillic_numerals)

Осим у српском језику, постоји и начин нумерације на хрватском говорном подручју, који је по природи ствари веома сличан. Године 1136. православни монах Кирик написао је најстарије словенско математичко дело *Наука знања о бројевима свих година*. Дејић и Ћебић наводе да се Кирик бави разним израчунавањима са великим бројевима и да користи словну нумерацију (Дејић и Ћебић, 2015). У вези са наведеним Дејић наводи следеће:

Зачетак математике у Словена је истовремено и зачетак математике у Срба. Сведоци старословенског записивања бројева јесу многи натписи на сводовима средњовековних манастира, старе повеље и средњовековне српске књиге. Најчешће су то датуми или записиване количине нечега (Дејић, 1990).

Разматрани и сажето приказани најзначајнији бројевни системи, евидентно, еволуирали су паралелно са развитком људске свести, а који су вођени потребом да човек забележи важне догађаје и чињенице. Посебно треба истаћи значај позиционих бројевних система, какав је индијско-арапски бројевни систем којим се данас служимо. Како резултати бројних истраживања показују да употреба историје математике у настави математике може да повећа мотивацију ученика и интересовање ученика за предмет, а тиме и да имплицира повећање њихових постигнућа, у другом делу овог рада (*НОРМА*, XXVII, 2/2022) осврнућемо се на значај и могућности примене историје математике у почетном математичком образовању.

ЛИТЕРАТУРА

- Божих, М. (2002). *Преглед историје и филозофије математике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Дејић, М. (1990). *Тајни свет математике*. Београд: Нолит.
- Дејић, М. и Ђебић, С. (2015). Најстарији руски (словенски) математички рукопис, дело монаха Кирика. *Иновације у настави*, 28(2), 79-88.
- Лазих, Б. и Липковски, А. (2013). Развој методике наставе аритметике код Срба, I. *Настава математике*, LVIII(3-4), 14-22.
- Липковски, А. (2010). *Развој појма броја: генетски и аксиоматски приступ*. Београд: Републички семинар ДМС.
- Петковић, М. и Петковић, Ј. (2006). *Математички временлов*, прилози за историју математике. Нови Сад: ЗМАЈ.
- Стројк., Д. Ј. (1991). *Кратак преглед историје математике*, треће издање. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Devlin, K. (2001). *Matematički gen*. Beograd: Plato.
- Harris, J. (1987). Australian aboriginal and Islander mathematics. *Australian Aboriginal Studies*, (2), 29-37.
- Heath, J. (2013). *A history of Greek mathematics*. (Vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jurjević, I. (2020). Aboridžini i brojanje bez brojeva. *Matka: Časopis za mlade matematičare*, 28(111), 156-159.
- Martzloff, J. C. (2007). *A history of Chinese mathematics*. Berlin: Springer doi:10.1007/978-3-540-33783-6
- Katz, V. J. (2009). *A History of Mathematics: An Introduction*. New York: Pearson.
- Kline, M. (1972). *Mathematical Thought from Ancient to Modern Times*. (Vol. 1). Oxford: Oxford University Press.
- <https://mathshistory.st-andrews.ac.uk/HistTopics/category-number-theory/>

HISTORICAL GENESIS OF THE CONCEPT OF NUMBER AND NUMBER SYSTEMS - POSSIBILITIES OF APPLICATION IN THE INITIAL TEACHING OF MATHEMATICS (I)

Abstract: The notion of natural number, as the basis of the entire further development of mathematics, appears as a result of gradual abstraction. The very notion of number has not been precisely defined and has changed throughout history, as has the way of recording. This paper aims to present the origin of natural numbers and their development to the present form. The essentially most important number systems that have evolved in parallel with the development of human consciousness, and which are guided by the need for man to record important events and facts, are discussed and presented. The importance of positional number systems, such as the Indo-Arabic number system we use today, was emphasized. Numerous studies show that the use of the history of mathematics in the teaching of mathematics can increase students' 'motivation and students' interest in the subject. Based on a brief overview of existing research on the use of the history of mathematics in mathematics teaching, the paper presents examples of tasks for classroom teaching, which include elements of the history of natural numbers and number systems.

Keywords: history of mathematics, number systems, natural number, class teaching of mathematics

БИБЛИОТЕКАРСТВО

KRISTINA EMBER¹

Narodna biblioteka „Jovan Popović“,
Kikinda

STRUČNI ČLANAK

UDK: 37.013.321:021.2

BIBLID: 0353-7129, 27(2022)1, p.99-109

SAMOSTALNO UČENJE UZ DIGITALNE MEDIJE: ULOGA BIBLIOTEKE

Rezime: Rad se bavi ulogom digitalnih medija u razvijanju nove kulture učenja i mogućnostima povezivanja obrazovanja sa bibliotekama kao mestima sveopšteg znanja do kojeg se sve lakše dolazi uz pomoć računara i interneta. U prvom delu rada se razmatraju saznanja o tradicionalnoj nastavi od vođenog učenja, preko velikih transformacija u obrazovnom sistemu, do uvođenja nove kulture učenja gde se propagira samostalno učenje. Učitelj ili nastavnik se pojavljuje u ulozi mentora, a učenici su aktivni učesnici u pronalaženju informacija i sticanju novih znanja. Oni se navikavaju na doživotno učenje, uz korišćenje digitalnih medija koji mogu imati podsticajnu ulogu za samostalno učenje. Potrebno je da se digitalni mediji koriste u obrazovanju dece od najranijeg uzrasta, u radu sa mladima tokom profesionalnog obrazovanja, kao i u obrazovanju odraslih, kako bi se podsticalo samostalno učenje i volja za doživotnim učenjem. Drugi deo rada otkriva ulogu biblioteka u informacionom i medijskom opismenjavanju učenika, koja je od izuzetnog značaja za samostalno učenje. Ranijih decenija, pismenost se odnosila na učenje pisanja i čitanja i podrazumevala je razumevanje pročitanoг sadržaja, dok danas pismenost podrazumeva i korišćenje savremenih medija, kao i veštine pretraživanja i selekcije informacija. Uloga biblioteka u razvijanju nove pismenosti ogleda se i u njihovoj transformaciji od tradicionalnih biblioteka do centara koji nude elektronsku građu, informacije i usluge korišćenjem interneta.

Кljučne reči: vodeno učenje, samostalno učenje, učenje učenja, kompetencija učenja, digitalni mediji, neformalno učenje, biblioteka, školska biblioteka, medijska pismenost

Uvod

Budućnost savremenog obrazovnog sistema zasniva se na sposobnosti samostalnog učenja. Elektronsko učenje u najvećoj meri omogućuje i podstiče samostalno učenje danas. Obrazovanje sa uključivanjem modernih interaktivnih medija daje znatno veći kvalitet u odnosu na klasičnu vrstu nastave. Tradicionalna nastava doživljava

¹ ember.kristina@gmail.com

ogromnu transformaciju, kako kroz upotrebu savremenih sredstava poput pametnih interaktivnih tabli (milenum board), elektronskih udžbenika, računara i interneta, tako i korišćenjem medija prilagođenih vaspitno-obrazovnom radu.

Socijalizacija mladih obuhvata i medijsku socijalizaciju. Zbog toga je važno medijsko opismenjavanje mladih da bi mogli da razumeju medijske poruke, ali i zbog podsticanja mladih na medijsko delovanje. Za medijsko delovanje značajnu ulogu imaju individualna obrada prikazanog sadržaja, individualno iskustvo, predznanje pojedinaca, motivacija i mentalni napor koji pojedinac ulaže, socijalne norme, vrednosti, kao i kontekst i situacija u kojoj se ostvaruje učenje. Uz pomoć digitalnih medija, ostvaruju se velike slobode u pristupu ogromnom broju medijskih sadržaja koji su postavljeni onlajn, a to omogućuje svakom pojedincu da stvara i deli najrazličitije sadržaje i informacije sa drugima. Potrebno je posebno voditi računa o tome da se deca i mladi pri tome zaštite, a to podrazumeva medijsko opismenjavanje.

Savremeni komunikacioni modeli su velika šansa i za biblioteke. Mogućnosti interakcije i saradnje bibliotekara i prosvetnih radnika imaju značajnu ulogu, jer učenici pored mentorisanja nastavnika mogu samostalno ili uz pomoć bibliotekara da potraže sadržaje vezane za nastavu.

Biblioteka je pored škole najadekvatnije mesto za razvijanje medijske pismenosti, koja je neophodna zbog zaštite dece od mogućeg negativnog uticaja medijskog okruženja u kojem se nalaze. Krajnji cilj medijske pismenosti je mogućnost kritičkog čitanja i razvijanje ličnih komunikacionih sposobnosti za lakše aktivno učestvovanje u društvu.

DIGITALNI MEDIJI I NOVA KULTURA UČENJA

Tradicionalna nastava postepeno dobija nove oblike podstaknuta promenama u društvu. Kultura učenja postepeno se transformiše i usklađuje sa potrebama novog društva znanja, gde se na društvenom nivou govori o individualizaciji, a na nivou kulture učenja akcenat se stavlja na samoodređivanje, samostalni rad i organizaciju učenja (Rodek, 2010, str. 11). Stari oblici učenja su se temeljili na dominantnoj ulozi nastavnika, a to je rezultiralo pasivnom ulogom učenika. Odavno su prošla vremena kada je za nastavnika bilo dovoljno temeljno poznavanje veštine poučavanja i zakonitosti učenja, a na učenicima da ponuđena znanja usvajaju učenjem na osnovu izlaganja nastavnika. Današnja generacija dece u mnogome se razlikuje od one koja je naučena da sedi, strpljivo čita i uči. Njihova pažnja je kratkog trajanja, te nemaju strpljenja za viščasovno čitanje. Savremene generacije su *multitasking* generacije, koje istovremeno rade više radnji, te oni samostalno učenje u kućnim uslovima ili u školi gledaju kroz prizmu igre, istraživanja, rešavanja problema ili interakciju sa drugovima. Nekadašnja metodologija rada po kojoj je bilo dovoljno naučiti kako učiti iz knjiga, danas ne zadovoljava ni pojedinca, ni školu, ni društvo. Cilj svakog učenja su ishodi koji se mogu savladati korišćenjem knjiga, ali i upotrebom drugih medija.

Pojam tradicionalne nastave usmeren je na vođeno učenje koje se realizuje poučavanjem u kojem nastavnik vodi učenika kroz nastavno gradivo, prosečnim tempom, vođeni planom i programom. U smislu novog pojma učenja, vođenje i poučavanje je bitno samo ukoliko je u funkciji podsticanja samostalnog učenja. Tradicionalno učenje se svodi na sticanje gotovih znanja na osnovu kojih će se rešavati već poznati problemi i situacije. U kompleksnom savremenom životu kojeg karakterišu sve veće i brže promene i diskontinuitet, „sve veće značenje mora imati inovativno i anticipacijsko učenje koje se zasniva na prestrukturiranju, redefinisaju i transformaciji“ (Rodek, 2010, str. 12). Uloga nastavnika u savremenoj školi više nije usmerena na prenošenje znanja, već na pomoć učeniku u konstruisanju znanja, u sposobnosti animiranja, usmeravanja na kompleksne uslove učenja koji se odnose na samog učenika. Za uspešno učenje učenja potrebno je podsticati razvoj metakognitivnih sposobnosti učenika, gde će nastavnik kod učenika podstaći svesni individualni proces učenja, koji će mu pomoći u razvijanju sposobnosti samoprocene postignutih rezultata i sopstvene odgovornosti za iste (Rodek, 2010). Prema Preporuci Evropskog parlamenta i Savjeta navedenog u knjizi *Multimedijska didaktika*: „Učenje učenja je sposobnost započinjanja i nastavljanja učenja, organizovanja vlastitog učenja podrazumevajući upravljanje vremenom i informacijama, kako individualno tako i u grupama ... Motivacija i poverenje u sopstvene sposobnosti imaju ključno značenje za kompetenciju svakog pojedinca“ (Matijević i Topolovčan, 2017, str. 66). Cilj obrazovanja je, između ostalog, razvijanje kompetencije za učenje ili učenje učenja, gde je zadatak pedagoga da zainteresuje učenike za svoj predmet, da im da smernice za savladavanje nastavnih jedinica uz mogućnost samostalnog pretraživanja u cilju proširivanja informisanosti i znanja. Škola treba da razvije znanje i način razmišljanja koji učenici mogu da primene u svim novonastalim situacijama sveobuhvatnim pregledom i selektovanjem informacija. Savremeno društvo zahteva različite vrste učenja koji vode ka celoživotnom učenju i ličnom razvoju svakog pojedinca. Danas se govori o kompetencijama kao mehanizmu da se pojedinac dobro pripremi za današnji, a naročito za sutrašnji svet. Osnovne kompetencije za celoživotno učenje predstavljaju kombinacija znanja, veština i stavova (Maksimović, 2012). Suština učenja je povećavanje efikasnosti fizičkog i mentalnog razvoja učenika, kao i procena kvaliteta znanja. Učenike treba osposobiti da definišu sopstvene ciljeve učenja, da ovladaju različitim strategijama učenja i da prepoznaju kriterijume kvaliteta uspešnog učenja. Smisao samostalnog učenja podrazumeva da učenici nakon uspešnog učenja i rešavanja problema umeju da sprovedu analizu celokupnog procesa, da im to pomogne da identifikuju ono što je bilo posebno uspešno u procesu učenja i rešavanja problema.

Mnogi autori insistiraju na učenju okrenutom budućnosti, koje će biti u funkciji razvoja čoveka i društva. Nekada je ono podrazumevalo samostalno učenje iz jedinog medija koji je u to vreme postojao, a to je bila knjiga. Razvoj tehnike i tehnologije proširio je spektar mogućnosti za samostalno učenje. Alvin Toffler u svojoj knjizi *Šok budućnosti* kaže: „U budućnosti se neće smatrati nepismenim onaj ko ne zna čitati, nego onaj ko nije naučio učiti“ (Toffler, 1975, str. 333–334). Da bi se stiglo do uspeš-

nog samostalnog učenja, neophodno je pronaći najadekvatnije metode u zavisnosti od potreba, mogućnosti i sposobnosti. Samostalno učenje upućuje na nadogradnju prethodnih iskustava učenja, kao i na životna iskustva kako bi se znanja i veštine mogle što svrsishodnije koristiti u različitim situacijama. Ono podrazumeva potpuno savladavanje osnovnih veština čitanja, pisanja, računanja i poznavanje informaciono-komunikacione tehnike.

Nova kultura učenja uvodi značajne promene gde umesto nastavnika centralno mesto zauzima učenik. Prema Rodeku, pokušava se napraviti iskorak od *društva koje poučava* ka *društvu koje uči*. Savremena kultura učenja obuhvata mnoge elemente doživotnog, samoorganizovanog, samostalno upravljano učenja, koje se ostvaruje u profesionalno uređenom okruženju uz primenu različitih metoda, a cilj je da se razvije konstantna spremnost za učenje. Savremeni način učenja sve više je okrenut samostalnosti uz upotrebu računara i interneta. U današnje vreme učenici su postavljeni pred izazov učenja na daljinu gde njihov napredak zavisi od uspešnosti samostalnog učenja, umeća selektovanja informacija do kojih mogu da dođu na najraznovrsnije načine. U savremenom shvatanju učenja koje se odvija kao samoorganizovani proces sve veću važnost dobija informalno učenje, koje nije vezano za institucije. Okolina učenja trebala bi biti oblikovana tako da motiviše i da omogući uspešan tok učenja i vrednovanja postignutog uspeha učenika. Tome doprinosi učenje učenja uz digitalne medije. Škole više nemaju monopol u procesu učenja, jer se ono odvija na različitim mestima i na način koji zadovoljava individualne potrebe učenika. Učenje više nije okrenuto samo sticanju određene kvalifikacije, već postaje celoživotni proces (Rodek, 2010).

Primena digitalnih medija u obrazovanju ne predstavlja sama po sebi kvalitet. Rezultati primene ovih medija zavise od toga kako će se oni primenjivati u nastavi. Autorka Dejana B. Prnjat u članku *Digitalni mediji i obrazovanje* ukazuje na činjenicu da su se prvi kursevi učenja na daljinu odvijali putem dopisnih škola, ali je tek sa pojavom interneta obrazovanje na daljinu postalo pristupačnije no ikada. Najveći značaj imaju onlajn kursevi koji u sve većem broju postaju besplatni širom sveta, ali, da bi se mogli pohađati, neophodna je digitalna pismenost. Takođe, postoje oblasti koje ne mogu biti pokrivene onlajn nastavom, jer zahtevaju praksu. (Prnjat, 2018).

Zaštita dece i mladih od nepoželjnih medijskih sadržaja takođe podrazumeva medijsku pismenost. Veoma je važno osposobiti decu kako da koriste medije za neformalno učenje da bi imali koristi u organizaciji sopstvenog života (Nadrljanski i dr., 2007). Korišćenje medija i interesovanje za njih zavisi od uzrasta, pa tako za učenike srednjih škola ili za studente predstavlja mesto vaninstitucionalnog, neformalnog procesa učenja, jer ih oni koriste za orijentaciju u razvoju ličnosti, kao izvor informacija i raznovrsnog znanja, kao i za razvijanje medijskih kompetencija. Za razvoj obrazovanja pomoću digitalnih medija neophodno je proširenje celokupnog područja obrazovanja. Sve češće se u savremenom obrazovanju susrećemo sa novim načinima komunikacije i obavljanja zadataka pomoću virtuelnih metoda ili obrazovanja na daljinu. Učenicima u savremenom obrazovanju treba pružiti znanje i omogućiti im da sebi

približe svet, a istovremeno da steknu uvid u promene uslovljene digitalnim medijima i tehnološkim razvojem.

Bitno je razlikovati medije koji su namenjeni samostalnom učenju od onih koji su namenjeni nastavnicima za poučavanje. Mediji kojima se koriste nastavnici ne moraju biti didaktički prilagođeni, jer se očekuje da će ih pedagog prilagoditi opisivanjem, objašnjavanjem, kombinovanjem više vrsta medija, usmeravanjem učenikove pažnje na važnije detalje. Upotreba digitalnih medija počinje da se uči od najranijeg detinjstva, pa se suočavamo sa činjenicom da deca predškolskog uzrasta bez ikakvih problema rukuju daljinskim upravljačima TV uređaja, mobilnim telefonima i računarima na polju instaliranja i igranja igrice. Od 1. septembra 2020. godine učenici se u prvom razredu osnovne škole prvi put susreću sa predmetom *Digitalni svet* koji ih uvodi u mogućnost učenja pomoću tehničkih, digitalnih sredstava koje su do tada koristili samo u svrhu zabave. (*Prosvetni glasnik*, 2020, str. 1). Na digitalne medije treba gledati kao na potencijal koji doprinosi obogaćivanju i poboljšanju kvaliteta nastave koji treba iskoristiti.

Često čujemo kako se nastavnici i roditelji žale da deca ne čitaju. To je tačno ako se uzme u obzir štampana knjiga, ali upravo digitalni mediji teraju decu da čitaju i da se na taj način informišu. Sve je manje dece koja ne poznaju slova pri polasku u školu, jer koriste pametne telefone i računare. U savremenoj nastavi udžbenik prestaje biti osnovni izvor znanja i glavni medij koji uslovljava metodičke scenarije u nastavnim predmetima. Digitalna i medijska pismenost u učenju učenja ima zapaženu ulogu, kao i posebno mesto u naučnim istraživanjima zakonitosti učenja današnjih generacija. Zadatak nastavnika je da rade na razvijanju ovih kompetencija pomoću raznih metodičkih scenarija u kojima će motivisati učenike da budu aktivniji. Sa razvojem tehnike i tehnologije čitanje je prošireno na tekstove sa računara, tableta, pametnih telefona, a jedna od inovacija u nastavi je i uvođenje i upotreba digitalnih udžbenika i interaktivnih tabli. Autori članka *Digitalni mediji u obrazovanju – pregled međunarodnih iskustava* smatraju važnom činjenicu da upotreba računara podstiče individualizaciju nastave i povećava kvalitet učenja. Učenici lako i sa oduševljenjem prihvataju učenje iz elektronskih udžbenika i primenu elektronskog nastavnog materijala, jer na taj način svako obrađuje zadate teme u tempu koji mu odgovara i ima mogućnost ponavljanja i istraživanja na sopstveni način. (Nadrljanski i dr., 2007). Očekivani ishodi kompetencije učenja su navikavanje na samostalnost u učenju uz izbor i korišćenje različitih tipova medija od knjige kao najstarijeg oblika do savremenih, digitalnih sredstava.

Savremeno doba donelo je potrebu da deca i odrasli nauče da upravljaju raspoloživim komunikacionim tehnologijama, svojim radnim i slobodnim vremenom, ali, sa druge strane, da ne postanu robovi tehnologije. Digitalni mediji lako mogu izazvati zavisnost kod dece i mladih, jer daju nebrojene mogućnosti za rad i razonodu. Sa druge strane, imaju važnu ulogu jer omogućavaju učenje istraživanjem i rešavanjem problema, učenje uz saradnju, kroz igru, kao i situaciono učenje. Važno je osposobiti učenike da o medijskim sadržajima razmišljaju kritički, da postanu sposobni da ih ocenjuju i

koriste prema svojim potrebama. Proces učenja u velikoj meri treba da postane samostalno organizovani proces.

Korišćenje računara za pretragu, procenjivanje, evaluaciju, čuvanje podataka, prezentaciju ili razmenu informacija, postaje neodvojivi deo samostalnog učenja. Kvalitet primene digitalnih medija zavisi od mnogih individualnih, subjektivnih uslova učenja. Matović povlači paralelu između učenja nekad i sad, i zaključuje da su učenici nekad učili mnoge sadržaje koje nisu koristili tokom života, dok je danas proces učenja okrenut ka sticanju kompetencija koje osposobljavaju pojedinca za celoživotno učenje (Matović, 2011). Gubi se uloga nastavnika kao osobe koja vodi i drži predavanja iz određene literature do koje učenici mogu doći samo u pisanoj formi u školskim ili javnim bibliotekama. Pojavljuju se elektronski udžbenici, koji su đacima mnogo interesantniji zbog mogućnosti korekcije pogrešnog odgovora, što im takva vrsta udžbenika odmah signalizira, te postoji mogućnost trenutne ispravke pri vežbanju materije. Autori knjige *Multimedijska didaktika* naglašavaju da samo multimedijska nastava koja uključuje nastavu licem u lice potpomognutu smislenim korišćenjem različitih materijala, postupaka, sadržaja i medija koji mogu biti i digitalni i njima posredovanu nastavu na daljinu, predstavlja nastavu usmerenu ka učenicima. Digitalni mediji poseduju mogućnost da svojom širinom konstruktivno utiču na organizaciju procesa učenja gde dolazi do izražaja samostalna, individualna konstrukcija znanja, lična odgovornost, a moguća je i saradnja sa drugima (Matijević i Topolovčan, 2017).

Obrazovanje pomoću modernih medija mnogo je kvalitetnije u odnosu na klasične metode, jer se informacije i sadržaji lakše mogu postaviti potpomognute slikom, animacijom i zvukom, pa deluju na više čula dajući na taj način potpuniju informaciju. Mediji su sastavni deo komunikacije i predstavljaju sredstvo pomoću kojeg dolazi do razmene poruka među komunikacionim partnerima, a širenje digitalnih medija u privatnom i profesionalnom životu pojedinca dovodi do pojačanog zahteva za korišćenjem tih tehnologija i u obrazovanju. (Nadrljanski i dr., 2007). Značaj digitalnih medija bitan je u ranom obrazovanju dece, u radu s mladima, profesionalnom obrazovanju i usavršavanju odraslih, u andragogiji, jer daje mogućnost doživotnog učenja. Jedan od ključnih faktora za uspeh studiranja na daljinu je sposobnost studenta da se samodisciplinuje, da radi zadatke bez ikakve spoljašnje kontrole. Kako navode autori knjige *Prolegomena za kritičku pedagogiju medija*, koncepti medijske kompetencije mogu imati različita značenja, jer se mogu odnositi na razumevanje medijskih poruka i sadržaja, zatim na rukovanje medijskim aparatima, na njihovu upotrebu u rešavanju školskih zadataka, ali i za opuštanje tokom slobodnog vremena (Andevski i Vučković, 2012).

Zadatak savremene škole je vaspitanje, obrazovanje i priprema dece i mladih za život sa interaktivnim programima, koje donose veb tehnologije, pametni telefoni i računari. Internet je važan most između školskih i kućnih procesa učenja. Značaj medija u obrazovnom procesu oduvek je bio veliki, ali je internet najviše doprineo promeni načina komunikacije, razmišljanja, promeni načina života i bogatstvu sadržaja koji se svakog trenutka uvećava. Internet je otvorio mnoge nove mogućnosti obrazovanja uz korišćenje pametnih, digitalnih uređaja.

ULOGA BIBLIOTEKA U INFORMACIJSKOM I MEDIJSKOM OPISMENJAVANJU UČENIKA

Biblioteka u životu svakog obrazovanog čoveka treba da ima značajnu ulogu. Deca bi trebala što ranije da dođu u kontakt sa bibliotekama i njihovim fondovima, jer će to imati veliki značaj tokom njihovog vaspitanja i obrazovanja. U prošlosti se do saznanja uglavnom dolazilo putem pisane reči iz knjiga, koje su se mogle pronaći na policama knjižara ili biblioteka. Bilo je neophodno razviti sposobnost čitanja i pisanja da bi se razumeo sadržaj. Deca su usmeravana na korišćenje knjiga za potrebe obrazovanja u školi, a savesni bibliotekari su uspevali da im ponude i šire sadržaje. Od bibliotekara se očekivalo široko obrazovanje i informisanost, kako bi bili u mogućnosti da ponude adekvatnu literaturu. U bibliotekama, korisnik se vodio do tražene informacije uz pomoć bibliotekara, lisnih alfabetskih ili stručnih kataloga koje su sastavljali obrađivači. Prelaskom na elektronsku obradu taj postupak se olakšava i korisnicima se omogućuje da sami vrše pretraživanje fondova preko elektronskih kataloga, koji se nalaze na sajtovima većine biblioteka. Pretraživost fonda pre svega zavisi od katalogizatora, odnosno, od toga koliko detaljno obrađuje publikacije, koliko vodi računa o predmetnim i stručnim odrednicama u cilju olakšavanja pretrage. Danas biblioteka poseduje obilje sadržaja u štampanoj i elektronskoj formi. U radu se koriste savremene tehnologije i biblioteka proširuje svoje delovanje i usluge, nudeći mogućnost informisanja preko interneta, onlajn rezervacije publikacija, preuzimanje elektronski dostupnih publikacija i slične usluge. Radno vreme biblioteka iz tog razloga postaje fleksibilno, osoblje profesionalno, informaciono-tehnički obučeno za rad sa savremenim informacionim sistemima. U današnje vreme moguće je povećati vidljivost biblioteke uz pomoć savremenih medija, a u korist učvršćivanja njene pozicije i uloge u društvu.

Dok je knjizi kao tradicionalnom mediju pristup bio ograničen zbog broja primeraka, dostupnosti, brzine čitanja korisnika koji je pozajmio i slično, danas je putem interneta omogućen višestruki pristup sadržajima i informacijama. Nov način sticanja znanja i pristupa informacijama primorava biblioteke i bibliotekare da osavremene svoj način rada, da bi izašli u susret potrebama korisnika koji su sve zahtevniji i informaciono sve pismeniji. U današnje vreme bibliotekari moraju ići u susret novim generacijama korisnika i omogućiti im nove alate za učenje koji će ih privući i biti im interesantni. Web 2.0 nudi ogromne mogućnosti za implementaciju i korišćenje novih metoda učenja prilagođenih novim generacijama, korišćenjem različitih sadržaja na veb stanicama ili različitih veb aplikacija. Od presudnog je značaja da bibliotekari prihvate savremene medije sa svim specifičnostima koje oni nude, da se konstantno usavršavaju u pogledu poznavanja savremenih tehnologija i da mogu s lakoćom da primenjuju nove komunikacione obrasce. „Bibliotekari moraju poći u susret Google generaciji, to jest, svojim već sadašnjim, ali i budućim korisnicima” (Injac Malbaša, 2016, str. 322). Piter Brofi nas podseća da „postoje mnoge, veoma cenjene uloge koje biblioteke mogu obavljati u XXI veku, ali će najmoćnija biti uloga 'informacionog posrednika unutar zajednice', tela koje razume i ume da se poistoveti sa zajednicom

svojih korisnika, dobro poznaje univerzum informacija i njegovu organizaciju i istovremeno aktivno razvija i poboljšava mehanizme koji povezuju ta dva sveta” (Brofi, 2005, str. 241).

Jedan od značajnih zadataka biblioteke je da koristi medije za promovisanje svojih aktivnosti i usluga, jer to povećava vidljivost u javnosti i dovodi do povećanja broja korisnika, olakšava komunikaciju sa postojećim korisnicima i razvija čitalačke navike šire populacije. Najveća prednost savremenih medija u odnosu na klasične, je svakako brzina, interaktivnost i neposrednost. „Kada biblioteka nema plan odnosa s javnošću, kada ciljne grupe i metode komunikacije nisu jasno definisani, kada je jezik komunikacije nerazumljiv, biblioteka, zapravo, pokazuje da nema strategiju razvoja u kojoj bi javnost mogla prepoznati svoj interes” (Stokić Simončić i Vučković, 2007, str. 189). Ne smeju se zatvarati oči pred činjenicom da sve manje korisnika posećuje biblioteke, jer lako mogu doći do literature putem interneta. Iz tog razloga biblioteke moraju da osavremenjuju svoje čitaonice, da ih opreme računarima, obezbede brz pristup internetu, kao i pristup akademskoj mreži odakle studenti ili istraživači lako mogu da dođu do stručnih i naučnih sadržaja.

Na petoj konferenciji UNESCO-a održanoj 1997. godine u Hamburgu, usvojena je deklaracija prema kojoj UNESCO treba da osnaži biblioteke kao mesta za učenje i partnere u procesu celoživotnog učenja. Osim toga, istaknuto je i da je potrebno da IFLA preuzme aktivniju ulogu u jačanju javnih biblioteka kao „lokalnih kapija znanja” i kao osnove za celoživotno učenje (The Role of Libraries in Lifelong Learning, 2004, str. 1).

Kada govorimo o školskim bibliotekama, uloga bibliotekara je od izuzetnog značaja, jer upoznaje učenike sa fondom i uslugama biblioteke, aktivno učestvuje u razvijanju njihovih čitalačkih navika, upućuje ih u literaturu iz koje mogu produbiti znanja iz nauke, tehnike, tehnološkog razvoja ili sveta umetnosti. Novi vaspitno-obrazovni rad škola uslovio je promene u radu školskih biblioteka. Prema *IFLA / UNESCO u manifestu za školske biblioteke*: „školska biblioteka pruža informacije i saznanja koji su neophodni za uspešno učestvovanje u savremenom društvu zasnovanom na informacijama i znanju. Školska biblioteka omogućava učenicima da ovladaju veštinama za učenje tokom čitavog života, razvija njihovu stvaralačku maštu i osposobljava ih da budu odgovorni građani. Ona pruža pomoć u obrazovno-vaspitnom procesu svima koji u njemu učestvuju i od presudnog je značaja za svaku dugoročnu strategiju razvoja pismenosti, obrazovanja, snabdevanja informacijama, ekonomskog, društvenog i kulturnog razvitka ...” (IFLA/UNESCO, 2005, str. 419). Govoreći o novoj ulozi biblioteka u osnovnim školama, Kuzmanović ističe da je usavršavanje ličnosti jedan od najvažnijih zadataka svake biblioteke, jer je od presudnog značaja upoznati i roditelje sa mogućnostima rada i sadržajima koje biblioteka pruža njihovoj deci, a u bibliotekama se uvek može pronaći sadržaj koji će pomoći roditeljima oko dilema vaspitanja dece (Kuzmanović, 2012).

Interakcija i saradnja između nastavnika i bibliotekara u cilju podsticanja učenika da osim čitanja knjiga koriste i različite multimedijalne resurse, pospešuje medij-

sko i digitalno opismenjavanje učenika korišćenjem računara, ekranizacijom sadržaja koji se obrađuju na času, korišćenjem prezentacija i sl. Ovakva vrsta rada razvija elokventnost učenika, njegovu maštovitost, razbija strah od tehničkih sredstava, kao i od nepoznatog, zahtevnog teksta, a pritom uključuje učenike u diskusiju gde svako ima pravo da iznese svoje argumente koje su stekli usvajanjem novih znanja. To pospešuje međusobno vrednovanje, samovrednovanje i motiviše učenike za što bolje izvršavanje zadataka. Nastavnik u tom slučaju postaje koordinator i pomagač, a uloga učenika od pasivnog slušaoca pretvara se u aktivnog učesnika nastavnog procesa.

Prema IFLA smernicama za informacionu pismenost za celoživotno učenje, uloga bibliotekara treba da bude usmerena na to da nauče studente i nastavnike kako da pronađu, procene i koriste informacije. To znači da bi trebalo da bibliotekari preusmere svoj rad sa pretraživanja i lokacije izvora za potrebe korisnika, na obuku korisnika za traženje i korišćenje informacija (Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning, 2006, str. 32)

ZAKLJUČAK

Tradicionalne tehnike i mediji poput knjiga, klasičnih udžbenika, časopisa, tekstualnih materijala za čitanje i učenje, svakako će se i dalje primenjivati, znanje će se i u buduću učvršćivati ponavljanjem, a veštine se razvijati vežbanjem. Za uspešno učenje neophodna je saradnja sa drugima, jer je učenje socijalni proces. Prelazak iz tradicionalne u novu kulturu učenja odvijaće se u skladu sa društvenim promenama. Nova kultura učenja bi trebala da otvori prostor za više istraživanja i da omogući učeniku aktivno učešće u izboru ciljeva, sadržaja i metoda rada. Očekuje se sve veći doprinos novih medija, koji će stvoriti slobodan prostor za komunikaciju i saradnju. Na taj način se povećava atraktivnost sadržaja i pozitivno delovanje na razvoj motivacije za učenje. Svedoci smo sve veće autonomije učenika u procesu učenja. Digitalni mediji su dobili veću važnost u svim područjima života i vode razvoju i promenama u različitim kontekstima. Bilo je neminovno da integracija digitalnih medija postane povezana sa nastavom u mnogim područjima obrazovnog sistema. Kada govorimo o mestu škole u procesu obrazovanja, naglasak više nije na prenošenju znanja, nego na osposobljavanju učenika za doživotno učenje. Uloga nastavnika se takođe menja, jer učenici preuzimaju odgovornost u samostalnom traganju za informacijama i rešenjima zadataka, a ključna uloga nastavnika je da ih mentoriše i usmerava. Potrebno je podsticati učenike da koriste sva savremena multimedijalna sredstva, veb stranice i aplikacije, učiti ih kako koristiti medije i kako birati koristan i kvalitetan materijal. Medijska pismenost pomaže u tome. „Osnovni kvalitet čoveka sutrašnjice bez sumnje će biti njegova sposobnost da vrši selekciju, da prima samo potrebne poruke, a da se od ostalih odbrani. Baš kao što pamćenje može da bude definisano kao način zaboravljanja, tako i komunikacija može da bude veština izolacije, da bi se čovek bavio samim sobom” (Radičević, 1997, str. 166).

Društvene promene, pre svega informaciono-komunikacione, iziskuju i promene u radu biblioteka, njihovoj organizaciji, ciljevima i metodama. Rad tradicionalne biblioteke koji se zasnivao na prikupljanju, čuvanju i davanju na korišćenje knjiga, pomera se ka korišćenju elektronskih baza podataka, digitalnih repozitorijuma i najrazličitijih multimedijalnih sadržaja na internetu. Neophodno je da se detaljnom kataloškom obradom i preciznom klasifikacijom izvora omogući efikasno i brzo pronalaženje traženog sadržaja, imajući u vidu enormno povećanje broja različitih publikacija i drugih sadržaja. Nova uloga bibliotekara ogleda se sve više u edukaciji korisnika za pronalaženje izvora, za korišćenje informacionih tehnologija, kao i za vrednovanje informacija.

LITERATURA

- Andevski, M. i Vučković, Ž. (2012). *Prolegomena za kritičku pedagogiju medija*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Brofi, P. (2005). *Biblioteka u XXI veku*. Beograd: Clio.
- Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning*. (2006). <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf>
- IFLA/UNESCO manifest za školske biblioteke. (2005). *Glasnik NBS, 1/2005*. <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/manifesto-sr.pdf>
- Injac Malbaša, V. (2016). *E-biblioteka*. Beograd: Clio.
- Kuzmanović, J. (2012). Nova uloga biblioteke u osnovnim školama i komunikaciona strategija za njeno promovisanje. *Kultura polisa, IX(17)*, 123-146. <https://kpolisa.com/index.php/kp/article/view/1289/1235>
- Maksimović, I. (2012). Celoživotno učenje: ključne kompetencije. *Nasleđe*, (21), 231-245. <http://www.nasledje.kg.ac.rs/index.php/nasledje/article/view/494/470>
- Matijević, M. i Topolovčan, T. (2017). *Multimedijaska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Matović, M. (2011). Medijska pismenost i deca u novom medijskom okruženju. *Časopis za upravljanje komuniciranjem*, 6(19), 53-66. <https://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=1452-74051119053M>
- Nadrjlanski, Đ. i dr. (2007). Digitalni mediji u obrazovanju – pregled međunarodnih iskustava. *Međunarodna znanstvena konferencija "The Future of Information Sciences: Digital Information and Heritage"*. <https://www.bib.irb.hr/522384>
- Nadrjlanski, M. i dr. (2007). Digitalni mediji u obrazovanju. *Međunarodna znanstvena konferencija "The Future of Information Sciences: Digital Information and Heritage" (1; 2007)*. https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/7-08_nadrjlanski_nadrjlanski_bilic_digitalni_mediji_u_obrazovanju.pdf
- Preporuka Evropskog parlamenta i savjeta od 18. prosinca 2006. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2010). *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 11(20) (1/2010), 169-173. <https://hrcak.srce.hr/file/92192>

- Prnjat, D. B. (2018). Digitalni mediji i obrazovanje. U *Filozofija medija: mediji i alternativa*, pos. izd, knj. 22, 195-201. <https://pefja.kg.ac.rs/wp-content/uploads/2018/09/18-Dejana-B.-Prnjat-DIGITALNI-MEDIJI-I-OBRAZOVANJE.pdf>
- Radičević, Lj. (1997). *Istorija struktura i teorije televizije*. Beograd: Dunav film.
- Rodek, S. (2011). Novi mediji i nova kultura učenja. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 152(1), 9-28. <https://hrcak.srce.hr/82749>
- Stokić-Simončić, G. i Vučković, Ž. (2007). *Upravljanje bibliotekama u dobu znanja*. Istočno Sarajevo: Matična biblioteka.
- The Role of Libraries in Lifelong Learning*. (2004). <http://archive.ifla.org/VII/s8/proj/Lifelong-LearningReport.pdf>
- Toffler, A. (1975). Šok budućnosti. Rijeka: „Otokar Keršovani“.
-

DIGITAL MEDIA AND SELF-LEARNING: THE ROLE OF THE LIBRARY

Summary: The paper is about a role of digital media in developing a new culture of learning and the possibilities of connecting education with libraries as places of universal knowledge that are increasingly accessible through the internet. The first part of the paper deals with the acknowledgment of traditional teaching beginning with guided learning, through major transformations in the education system, to the introduction of a new culture of learning where self-learning is promoted. The teacher appears to be a mentor while students are active participants in accessing information and acquiring new knowledge. They are getting used to lifelong learning by using digital media which have incentive role in encouraging independent learning. It is necessary to incorporate digital media in children's education from the earliest age, and all the way through education, as well as in professional education of young people and in the education of older people to encourage self learning and life long learning. The second part reveals the role of libraries in information and media literacy of students, which is extremely important for self-learning. In earlier decades, literacy ment learning to read and write and involved comprehension of content while today literacy is using of contemporary media and skills to seek and select information. The role of library in developing a new literacy lies upon its transformation from traditional to information center which offers e books, all kinds of information and also free points to use internet.

Keywords: guided learning, self-learning, learn how to learn, learning competence, digital media, informal learning, library, school library, media literacy

ПРИКАЗИ

НАТАША В. ДАМЉАНОВИЋ¹
ОШ „Аврам Мразовић“, Сомбор

ПРИКАЗ КЊИГЕ

BIBLID: 0353-7129, 27(2022)1, p.111-113

ГЛАСОВИ И ТИШИНЕ

др Александра В. Јовановић: *Гласови и тишине у критичком дискурсу о британској књижевности двадесетог века*. Београд: Моно и Мањана, 2012, 279 стр.

Гласови и тишине наслов је студије у којој Александра В. Јовановић у седам поглавља приказује развој најважнијих идеја енглеске књижевности двадесетог века. Осим описа друштвеног контекста у ком су ове идеје настале, споменути су и најважнији аутори британске књижевности тог времена.

Александра В. Јовановић редовна је професорка Универзитета у Београду. Предаје Савремени британски роман, Књижевне теорије и правце у енглеској књижевности двадесетог века, као и курсеве Постколонијална књижевност на енглеском језику, Британска проза кроз студију жанра и Женске студије у англо-америчкој књижевности. Ауторка је три монографије *Природа, мистерија и мит: романи Џона Фаулса* (2007), *Гласови и тишине у критичком дискурсу о британској књижевности двадесетог века* (2012) и *Динамика приповедног простора* (2016). Бави се књижевним превођењем са шпанског, грчког и енглеског језика.

Гласови и тишине у критичком дискурсу о британској књижевности двадесетог века (2012), монографија која броји 279 страна, а чији рецензенти су др Радојка Вукчевић и др Зоран Пауновић, еминентни професори Филолошког факултета у Београду, објављена је у издању београдске Издавачке куће „Моно и Мањана“. Студија почиње садржајним Предговором (стр. 5–15) у ком професорица Јовановић, цитирајући енглеску књижевницу Вирџинију Вулф (Virginia

¹ ruza15@hotmail.com

Wolf) и књижевног теоретичара и писца Ихаба Хасана (Ihab Hasan) читаоцу наговештава комплексност и значај постојања тишине у књижевном тексту. Она указује да је то место могућег суочавања са Другости које најављује све што је заборављено и потиснуто, како у свести тако и у језику. Пролазећи кроз различите књижевне правце двадесетог века и придржавајући се принципа које је установио Жак Дерида (Jacques Derrida), а према којима се потенцијали текста откривају поновним читањима, ауторка аргументовано, јасно и прегледно приказује критичке гласове о британској књижевности као и начине посматрања и представљања тишине.

Модернизам као књижевни правац, настао почетком двадесетог века, противи се обесмишљавању аутентичности људске природе. Модернистички текст који свет приказује као колаж фрагментиране слике, према речима ауторке, јавља се као последица промене става према времену текста, језику и миту. *Нова критика*, најважнија критичка школа тог времена, промовише једну од основних модернистичких тенденција – иманентни приступ књижевности, односно потпуну аутономију текста у односу на свет.

Након дефинисања кључних појмова модернизма, који су допринели да тишине унутар језика пронађу потиснуте нарације примитивног, несвесног, субјективног и митског, професорица Јовановић нас уводи у свет марксистичке идеологије, која је тридесетих година двадесетог века продирала у све поре друштвеног живота и утицала на настанак нових књижевних тенденција. Формирање „*Групног театра*“ (*Group Theatre*) писцима је омогућавало изношење политичких ставова једноставностим сижеима и директним порукама гледаоцу. Циљ је, како ауторка истиче, стварање драмског језика који открива нови простор за изражавање тишине која постаје све гласнија, а тиче се великих политичких превирања прузрокованих, пре свега, појавом фашизма.

Од времена које обележава узнемиреност у периоду пре Другог светског рата, ауторка нас води ка једном новом времену у коме превладава незадовољство. „Гневни млади људи“ назив је неформалне књижевне групе којој су се приклањали најистакнутији прозни и драмски писци након Другог светског рата и тако дефинисали две главне тенденције у књижевности. Појава популарне културе утицала је на демократизацију уметности и другачије схватање културног простора. Гласови радника, мањинских група, супкултурних заједница, речју, људи са маргине, тада проналазе своје место у књижевности. Оживљавање реализма деветнаестог века, пак, даје могућност савременом човеку да отворено говори о својим сумњама и страховима.

Посматрајући британску књижевност кроз призму есеја „*Literature of Exhaustion*“ (*Књижевности исцрпљености*, 1967) америчког писца Џона Барта (John Barth), ауторка подсећа да су се током седамдесетих година све више чули критички гласови који су указивали да британска проза педесетих, шездесетих и делом седамдесетих година изгледа учмало, зачаурено, реалистично и монолош-

ки. Књижевни експерименти који су већ дуго владали америчком књижевном сценом, шире се и коначно појављују и у Британији.

Све већа употреба нових, експерименталних техника, истиче професорица Јовановић, довела је до демистификације нових простора у језику и дискурсу који откривају тишину и, такође, утичу на рађање сумње у грандиозне нарације реализма. Та сумња постаје и нераздвојиви део посматрања света, а децентрализација садржаја појма открива нове центре, односно седишта смисла. Све то доприноси да се у периоду постмодернизма тумачење књижевних и историјских текстова, истине и знања, преиспитује са становишта занемарених, ућутканих гласова.

Ауторка истиче да је естетски плурализам обележио књижевни живот последњих деценија двадесетог века. Постколонијална књижевност на енглеском језику открива глас фрагментираног субјекта у потрази за идентитетом и „домом“. Потрага за идентитетом расељеног и одбаченог интелектуалца хибридног идентитета, текстуално је истраживање кроз конструкцију рода, класе, историје и других начина друштвеног испољавања субјективитета. Магијски реализам и историографска метафикција су наративне технике које омогућавају артикулацију Другости, односно културног контекста и специфичности искуства живота у постколонијаном свету.

На крају, професорица Јовановић даје увид у развој студија културе у Британији. Понајпре подсећа да је још током деветнаестог века постављена јасна граница између високе и ниске културе. Међутим, појава индустријализације утицала је на јачање гласа средње класе. Схватање текста као једног од културних феномена, омогућава његово анализирање специфичним методологијама различитих дисциплина. То је омогућило увид у до тада неприступачне делове текста и језика. Због измењене парадигме тумачења, текст се више не види као рефлексија културног контекста, већ као начин посматрања света.

Као једна од значајнијих студија британске књижевности објављена на српском језику, монографија *Гласови и тишине у критичком дискурсу о британској књижевности двадесетог века* завређује пажњу научне читалачке публике. Професорица Јовановић, истакнути стручњак у области науке о књижевности, овом студијом утемељује своје место у свету научних истраживача, а уједно скреће пажњу на свој јединствен и препознатљив стил читања књижевних текстова. У намери да читаоцу представи критичке гласове о британском књижевном стваралаштву и укаже на настојање критике да открије тишине у тексту, ауторка представља најзначајније писце британске књижевности који су својим радом обележили друштво и уметност двадесетог века.

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ

Часопис *Норма* објављује оригиналне научне, прегледне и стручне чланке, научне критике, полемике, библиографске студије, као и приказе публикација из области педагогије, дидактике, методика разредне и предметне наставе, науке о књижевности и библиотекарства. Уколико је рад настао у оквиру научног пројекта, део је мастер, магистарске или докторске тезе, или је претходно био саопштен на неком научном или стручном скупу, податак о томе треба да буде дат у фусноти.

Слањем рукописа, аутори гарантују да он представља њихов оригиналан допринос, да није објављен раније и да се не разматра за објављивање на другом месту. Истовремено предавање истог рукописа у више часописа представља кршење етичких стандарда, што га искључује из даљег разматрања за објављивање у часопису. Рад који је већ био објављен у неком часопису или понуђен за објављивање у некој другој публикацији не може бити прештампан у часопису *Норма*. Након пријема рада уредништво доноси одлуку о томе који радови улазе у процес рецензирања.

Ради спречавања плагијата радови који улазе у процес рецензирања подвргавају се провери уз помоћ система iThenticate/CrossRef у оквиру сервиса СЦИИндекс Асистент. Након провере, сваки рад оцењују два рецензента. Имена рецензената, као и имена аутора су анонимни. Након рецензирања, одлуку о објављивању, корекцији или одбијању рада, доноси редакција.

Часопис *Норма* се издаје је у режиму тзв. отвореног приступа. Допуштено је да се дело копира и дистрибуира у свим медијима и форматима, да се прерађује, мења и надограђује у било које сврхе, укључујући и комерцијалне, под условом да се на правилан начин цитирају његови првобитни аутори, постави линк ка оригиналној лиценци и назначи да ли је дело измењено. Корисници су при томе дужни да наведу пун библиографски опис чланка објављеног у овом часопису (аутори, наслов рада, наслов часописа, волумен, свеска, пагинација), као и његову DOI ознаку.

Достављање радова

Рукописи се достављају путем онлајн система за уређивање часописа развијеног од стране Центра за евалуацију у образовању и науци (ЦЕОН). Приступ и регистрација за овај сервис врше се преко странице АСИСТЕНТ. Регистрација и постављање рукописа у овај систем врши се у неколико једноставних корака (видети Упутство за АСИСТЕНТ). Изузетно, могуће је рукописе доставити и директно на мејл редакције: norma@pef.uns.ac.rs.

Текстови треба да буду писани фонтом Times New Roman, величина слова 12 pt, проред 1.5, са маргинама од 2 cm са сваке стране. Табеле и дијаграми наводе се у самом раду. Слике се предају као засебни документи у jpg (200 dpi) или eps формату, при чему се у самом тексту, римским бројевима, јасно означава

место на коме оне треба да се налазе. Користити АПА стил цитирања и навођења референци.

Уз све врсте радова доставља се превод наслова, сажетка и кључних речи на енглески језик (за приказе само наслов). Уколико је рад писан на енглеском језику ове елементе треба превести на српски језик.

Језик рада

Радови се објављују на српском или енглеском језику. Радови на српском језику објављују се на екавском или ијекавском књижевном наречју, ћириличним писмом, односно латиничним уколико аутор инсистира на томе. Аутори су дужни да се придржавају савременог правописа.

Дужина рада

Комплетан рад (основни текст рада, списак референци, као и сажетак и кључне речи, укључујући и њихове преводе) требало би да буде дужине до 35.000 словних знакова, рачунајући и празна места. Редакција задржава право да објави и радове који премашују предвиђени обим, уколико то захтева поступак научне елаборације садржаја.

Писање рада

На насловној страни наводи се пуно име и презиме аутора (коаутора), назив институције, место и држава (уколико је аутор из иностранства), као и наслов рада. Функције и звање аутора се не наводе. Службена адреса и/или електронска адреса аутора даје се у напомени (фусноти) везаној за презиме аутора. Подаци о научно-истраживачком пројекту, као и назив институције која је финансирала пројекат, такође се наводе у фусноти везаној за наслов рада.

Насловна страна треба да садржи и сажетак и кључне речи на језику рада. У сажетку, који не би требало да премаши 1500 знакова, неопходно је укратко представити предмет истраживања, циљ, примењену методологију, као и резултате научног истраживања. Сажетак и кључне речи дати испод наслова, с левом маргином увученом 1 cm у односу на основни текст, фонтом 10 pt и проредом 1. Кључне речи (до десет речи) наводити испод сажетка. У истом облику је потребно навести превод наслова, сажетка и кључних речи, крају текста, после референци. Уколико аутор није у могућности да обезбеди коректан превод, уредништво ће га обезбедити.

Структура рада

Рад треба да има следеће елементе: име и презиме аутора, назив установе у којој је аутор запослен, наслов рада, сажетак, кључне речи, текст рада, литературе и изворе, превод наслова, сажетка и кључних речи и прилоге. Овај редослед датих елемената уједно је и обавезујући. Пожељно је да текст рада, поготово ако је заснован на емпиријском истраживању, буде организован по стандардној схеми

Увод, Методологија, Резултати и Дискусија. Наслове одељака треба јасно и прецизно формулисати, поравнати уз леву маргину, болдованим фонтом величине 12. Уколико се у тексту одељка користе поднаслови они се наводе курзивом исте величине. Наслове одељака и поднаслове није потребно нумерички означавати.

Цитирање и позивање на изворе у тексту

Цитирање и позивање на референце врши се искључиво у оквиру текста (не у фуснотама), према АПА стилу. Примери навођења најчешће коришћених референци у тексту:

Један аутор

(Jovanović, 2013, str. 24)

(Petrović, 2012a, str. 35–36)

(Petrović, 2012b, str. 144)

Два аутора

(Parsons & Bales, 1955, p. 45)

(Gavrilović i Marković, 2012)

Три или више аутора

(Duncan et al., 2013)

(Томановић и др., 2016, стр. 17)

Дело без аутора

(Top 10 Reasons for Using Social Media, 2017)

(Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, 2005)

Колективно тело

(Републички завод за статистику, 2018)

Закони

(Закон о раду, 2014, чл. 37, ст. 4, тач. 3)

Посредно цитирање

(Петровић, 2012, стр. 34, према Матић, 2018, стр. 45)

Уколико се наводи аутор чије је презиме за потребе писања рада транслитеровано или транскрибовано, приликом првог цитирања користе се угласте заграде у којима дајемо оригиналну графију: Вебер [Weber]. У наставку рада користимо транслитеровани или транскрибовани облик у тексту, а оригинални у парентезама.

Приликом истовременог позивања на неколико аутора унутар исте библиографске заграде, њихова дела наводе се азбучним, односно абecedним редом (у зависности од писма рада) и одвајају тачком и зарезом. Не користити *Ibidem* или Исто у библиографској парентези.

Директно (дословно) цитирање у тексту врши се у склопу реченице, под наводницима, уколико цитат није дужи од тридесет речи. Уколико је цитат дужи од тридесет речи, издвојити га у нови параграф, без наводника, с левом маргином увученом 1 cm у односу на основни текст, фонтом 10 pt и проредом 1.

Литература

Од кључне је важности да се цитати и позиви на литературу у тексту и листа библиографских јединица на крају текста у потпуности слажу. Библиографске јединице се наводе писмом самог рада, без превођења, према АПА стилу. Прво се наводи листа референци на писму рада, прави се размак од једног реда, а затим се даје листа референци које су објављене другим писмом (уколико су такве референце коришћене).

У наставку су наведени примери библиографских јединица за различите врсте публикација.

Монографске публикације:

- Антонић, С. (2011). *Искушења радикалног феминизма*. Београд: Службени гласник.
- Parsons, T., & Bales, R. (1955). *Family, Interaction, and Socialization Process*. New York: Free press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lappin, S., & Fox, C. (2015). *The Handbook of Contemporary Semantic Theory*. [Wiley Online Library]. doi: 10.1002/9781118882139.
- *Merriam-Webster's collegiate dictionary* (11th ed.) (2005). Springfield, MA: Merriam-Webster.

Радови у часопису:

- Heinz, W., & Kruger, H. (2001). Life-course: Innovations and Challenges for Social Research. *Current Sociology*, 49(2), 29–45. doi: 10.1177/0011392101049002004.
- Антонић, С. (2013). Друштвена покретљивост у социјалистичкој Србији: један ревизионистички поглед. *Социолошки преглед*, XLVII(2), 145–170. doi:10.5937/socpreg1302145A.
- Duncan, S., Carter, J., Phillips, M., Roseneil, S., & Stoilova, M. (2013). Why do people live apart together? *Families, Relationships, Societies*, 2. doi:10.1332/204674313X673419.

Поглавља у монографијама, радови у тематским зборницима:

- Bobić, M. (2010). Partnerstvo kao porodični podsistem. U A. Milić i dr. (Prir.), *Vreme porodica: sociološka studija o porodičnoj transformaciji u Srbiji* (str. 115–145). Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta i Čigoja.
- Dillard, J. P. (2020). Currents in the study of persuasion. In M. B. Oliver, A. A. Raney, & J. Bryant (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (4th ed., pp. 115-129). Routledge.
- Beechy, V. (1985). Familial Ideology and Social relation. In V. Beechy, & J. Donald (Eds.), *Familial Ideology* (pp. 98–120). London: Open University Press.

Саопштења у зборницима са научних конференција:

- Smith, S. P., & Hart, J. (2006, March 25-26). Evaluating Distributed Cognitive Resources for Wayfinding in a Desktop Virtual Environment. In *3D User Interfaces (3DUI'06)*. IEEE Symposium on 3D User Interfaces (3DUI), Alexandria (pp. 3-10). doi: 10.1109/VR.2006.60.
- Rowling, L. (1993, September). Schools and grief: How does Australia compare to the United States. In *Wandarna coowar: Hidden grief*. 8th National Conference of the National Association for Loss and Grief (Australia), Yeppoon, Queensland (pp. 196-201). National Association for Loss and Grief.

Докторске дисертације, магистарске и мастер тезе (непубликоване):

- Savić, S. (1978). *Kako blizanci uče da govore* [Nepublikovana doktorska disertacija]. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Castle, C. (2001). *Interpreters, docents and educators: Ways of knowing, ways of teaching in a history museum, an art gallery, and a nature centre* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Toronto.

Докторске дисертације, магистарске и мастер тезе (публиковане или објављене у базама података и дигиталним репозиторијумима):

- Krstić, N. (2018). *Reprodukcija simboličkih granica kroz porodične prakse u Srbiji* [Doktorska disertacija, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu]. Nacionalni repozitorijum disertacija u Srbiji. <http://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/10302>.
- Zambrano-Vazquez, L. (2016). *The interaction of state and trait worry on response monitoring in those with worry and obsessive-compulsive symptoms* [Doctoral dissertation, University of Arizona]. UA Campus Repository. <https://repository.arizona.edu/handle/10150/620615>.

Документи институција:

- Републички завод за статистику (2019). *Месечни статистички билтен*. Бр. 11. Бања Лука.
- Ministry of Education (2020). *Number of Students Enrolled in a College or University*. Taipei: Ministry of Education in Taiwan, Department of Statistic.

Одреднице у лексиконима, речницима и енциклопедијама:

- Lindgren, H. C. (2002). Stereotyping. In W. E. Craighead, & C. B Nemeroff (Eds.). *The Corsini encyclopedia of psychology and behavioral science* (Vol. 4, pp. 1617–1618). New York: Wiley.
- Илић, В. (2007). Функционални односи. У А. Мимица и М. Богдановић (Прир.). *Сociолошки реџник* (стр. 157). Београд: Завод за уџбенике.

Закони:

- Закон о основама система васпитања и образовања (2004), *Службени гласник РС*. Бр. 62.

Текст у дневним или периодичним новинама:

- Лакић, Д. (2021, 4. март). Магични реализам филма. *Политика*, стр. 15.
- Перић, Д. (2009, 3. септембар). Анархизам, инспирација губитника. *НИН* 3062. <http://www.nin.co.rs/pages/article.php?id=46080>.
- Economics nudging people away from war (2017, December 16). *The Age*, 33.

Текстови са интернета:

- *Fake news is spreading on Facebook Messenger and Whatsapp* (2017). <https://www.axios.com/facebooks-next-fake-news-frontier-messaging-2498210127.html>.
- Kraizer, S. (2005). *Safe child*. <http://www.safechild.org>.

Уколико се говори о комплетном веб сајту (а не појединачној веб страници или документу), он се не наводи се у попису литературе већ се у тексту наводи назив сајта и додаје URL адреса у заградама,:

- Званични статистички подаци Републике Српске могу се пронаћи на сајту Републичког завода за статистику (<http://www.rzs.rs.ba>).
- We created our survey using Qualtrics (<https://www.qualtrics.com>).

Уређивачки одбор часописа НОРМА

- Проф. др Гордана Рудић*, главни и одговорни уредник,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Драгана Станојевић*,
Педагошки факултет у Врању, Универзитет у Нишу
- Проф. др Гордана Ђоковић*,
Филолошки факултет, Универзитет у Београду
- Проф. др Ивана Загорац*,
Филозофски факултет, Свеучилиште у Загребу
- Проф. др Зорана Лужанин*,
Природно-математички факултет, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Оливера Гајић*,
Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Миле Илић*,
Филозофски факултет, Универзитет у Бањој Луци
- Проф. др Беата Косова*,
Педагошки факултет, Универзитет Матеј Беј, Словачка
- Проф. др Мојца Јуришевич*,
Педагошки факултет, Универзитет у Љубљани
- Проф. др Сања Голијанин Елез*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Бојан Лазић*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Милош Шумоња*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Миливоје Млађеновић*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Руженка Шимоњи Чернак*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Станко Цвјетићанин*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Веселина Ђуркин*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Биљана Јеремић*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Мила Бељански*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Доц. др Миљинко Мандић*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду

**ПУБЛИКАЦИЈЕ У ИЗДАЊУ
ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ**

Единица *Уџбеници и приручници*

1. <i>Биологија човека</i> / Петровић, Данијела; Богосављевић-Шијаков, Миона; Кривокућин, Илинко	200,00
2. <i>Грађанско васпитање</i> / Шимоњи Чернак, Руженка	230,00
3. <i>Дете истраживач околине</i> / Цвјетићанин, Станко; Кривокућин, Илинко	230,00
4. <i>Дидактика физичког васпитања</i> / Родић, Недељко	360,00
5. <i>Дидактичке теме. Увод у основношколску дидактику</i> / Шпановић, Светлана	200,00
6. <i>Екологија и заштита животне средине</i> / Козодеровић, Гордана	180,00
7. <i>English for students of education</i> / Мишкељин, Ивана	400,00
8. <i>Информатика</i> / Надрљански, Ђорђе	400,00
9. <i>Информатика у образовању</i> / Надрљански, Ђорђе	300,00
10. <i>Историја српске књижевности за децу</i> / Петровић, Тихомир	380,00
11. <i>Једноставни физички огледи у разр. настави</i> / Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија	200,00
12. <i>Како предавати природу и друштво</i> / Цвјетићанин, Станко; Бранковић, Наташа	330,00
13. <i>Каталогизација у теорији и пракси</i> / Рудић, Гордана	170,00
14. <i>Комбинаторика и вероватноћа (збирка огледа)</i> / Опарница, Љубица; Зобеница, Маја; Гордић, Снежана	280,00
15. <i>Комбинаторика и вероватноћа – теорија, примери, задаци</i> / Опарница, Љубица	200,00
16. <i>Криптографија</i> / Ламбић, Драган	380,00
17. <i>Лабораторијске вежбе из природних наука 1</i> / Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија	140,00
18. <i>Математика</i> / Петојевић, Александар	210,00
19. <i>Ментално здравље</i> / Марић, Миа	500,00
20. <i>Методика наставе познавања природе 1</i> / Цвјетићанин, Станко	350,00
21. <i>Методика наставе познавања природе 2</i> / Цвјетићанин, Станко	320,00
22. <i>Методика наставе природних наука</i> / Цвјетићанин, Станко	330,00
23. <i>Методика спортских активности</i> / Родић, Недељко	130,00
24. <i>Методика упознавања околине 1</i> / Цвјетићанин, Станко	250,00
25. <i>Немачки језик за студенте Педагошког факултета</i> / Суботић, Љиљана	320,00
26. <i>Образовна технологија</i> / Пећанац, Рајко	500,00
27. <i>Од певања до музичке културе</i> / Јеремић, Биљана	500,00
28. <i>Природне науке 1</i> / Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија	350,00
29. <i>Природне науке 3 – Биологија</i> / Граовац-Петровић, Данијела; Шијаков-Богосављевић, Миона; Кривокућин, Илинко	210,00
30. <i>Природне науке 3 – Хемија</i> / Цвјетићанин, Станко	400,00
31. <i>Психологија и учење</i> / Сакач, Марија	330,00
32. <i>Психологија породице</i> / Сакач, Марија; Марић, Миа	280,00
33. <i>Путокази кроз друштвеност света који нас окружује</i> / Трбојевић, Александра	280,00
34. <i>Српски језик и књижевност у савременој стратегији развоја образовања (српски језик и књиж. у саврем. настави–одабране књиж. интерп.)</i> / Голијанин Елез, Сања	390,00
35. <i>Сценска уметност</i> / Петровић, Тихомир	100,00
36. <i>Теорија и пракса образовања ученика са сметњама у развоју</i> / Николић, Гордана	320,00
37. <i>Теорија физичког васпитања</i> / Родић, Недељко	430,00
38. <i>Управљање и руковођење у образовању</i> / Бранковић, Наташа; Лукић-Родић, Весна	350,00
39. <i>Управљање пројектима</i> / Пећанац, Рајко	470,00
40. <i>Учитељ у настави српског језика и књижевности</i> / Кнежевић, Мара	300,00
41. <i>Филозофија образовања</i> / Сацаков, Слободан; Шумоња, Милош	350,00

Едиција *Монографије*

42. *Аспекти модернизације српске књижевности – идентитет и духовност: Историјски и културолошки кодови савремене српске књижевности – поетичка и херменевтичка парадигма у европском контексту* / Голијанин Елез, Сања
43. *Библиотека и културно наслеђе* / Трајковић, Борјанка
44. *Модел података дигиталне библиотеке докторских дисертација* / Ивановић, Лидија
45. *Национално без одијума, поглед без претензија* / Марковић, Саша
46. *Немачка мањина у Војводини (1918–1941). Друштво и политика* / Анголовић, Михаел
47. *Српски учитељ у Угарској 1778–1918* / Марковић, Саша
48. *У замку замки. Драмски потенцијал поезије и прозе за децу* / Млађеновић, Миливоје
49. *Фолклорно у простору наивног. Усмена књижевност у контексту књижевности за децу* / Шаранчић Чутура, Снежана
50. *Развој вокалних способности применом иновативних методичких приступа у настави музичке културе* / Јеремић, Биљана

Едиција *Серијске публикације*

Зборници радова (научни програми, пројекти и скупови)

51. *Двеста година Српске препарандије у Сентандреји и Сомбору*;
52. *Драмско васпитање у образовању васпитача и учитеља*;
53. *Друштвени односи Срба и Хрвата, национални идентитет и мањинска права са аспекта европских интеграција*;
54. *Education and the Social Challenges at the Beginning of the 21st Century*;
55. *Еколошки огледи у разредној настави*;
56. *Изазови васпитања и образовања у 21. веку*;
57. *Минипројекти у настави интегрисаних природних наука и математике*;
58. *Multi-dimensional aspects of learning and teaching in science and mathematics education (MALT' 14)*;
59. *Повезивање наставних предмета и стручно усавршавање учитеља*;

Часописи

60. *Норма*: часопис за теорију и праксу васпитања и образовања
61. *Пефас*: студентски лист

Остала издања

62. *ВОДИЧ* за упис на основне, мастер и докторске академске студије 85,00
63. *КАТАЛОГ Норма - 240 година образовања српских учитеља*
64. *Прве српске збирке за децу Стевана В. Поповића* / приредила Кнежевић, Мара

Поруџине: Педагошки факултет у Сомбору, Подгоричка 4
Телефони: 025/412-030, 025/460-595

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37(05)

НОРМА : часопис за теорију и праксу васпитања и
образовања / главни и одговорни уредник Гордана Рудић.
– Год. 1, бр. 1 (1990) – . – Сомбор : Педагошки факултет у
Сомбору, 1990 – . – 24 cm

Два броја годишње.
ISSN 0353-7129

COBISS.SR-ID 103739399