Универзитет у Крагујевцу
Учитељски факултет у Ужицу

УЏБЕНИК У ФУНКЦИЈИ НАСТАВЕ И УЧЕЊА

Ужице, 2016.

НАСТАВА И УЧЕЊЕ
– уџбеник у функцији наставе и учења –

НАСТАВА И УЧЕЊЕ
– уџбеник у функцији наставе и учења –
Издавач
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ
За издавача
Др Снежана Маринковић
Главни и одговорни уредник
Др Ана Пешикан
Програмски уредник
Др Далиборка Пурић
Програмски одбор
dr Mara Cotič (Slovenija), dr Pavel Doulik (Češka Republika), dr Eva Szoradova (Slovačka), др Снежана Маринковић, др Ана Пешикан, др Далиборка Пурић, др Данијела Василијевић, др Жана Бојовић
Рецензенти
др Драгана Бјекић, др Сања Благданић, др Драгана Богавац, др Жана Бојовић, др Данијела Василијевић, др Саша Дубљанин, др Оливера Ђокић, др Марина Јањић, др Љиљана Костић, мр Гордана Љубичић, др Нела Малиновић Јовановић, др Снежана Маринковић, др Биљана Марић, др Сања Маричић, др Снежана Марковић, др Сунчица Мацура Миловановић, др Јасмина Милинковић, др Љиљана Митић, др Милка Николић, др Ана Пешикан, др Далиборка Пурић, др Александар Растовић, др Вера Савић, др Мирјана Стакић, др Јелена Стаматовић, др Драгана Станојевић, др Буба Стојановић, др Данијела Судзиловски, др Илијана Чутура
Организациони одбор
др Горан Шекељић, др Љиљана Костић, др Оливера Марковић, др Данијела Судзиловски, мс Марина Илић, мс Марија Ивановић
Организатори
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу (Србија);
Универзитет у Приморској, Педагошки факултет у Копру (Словенија);
Универзитет „Jan Evangelista Purkyne“, Усти над Лабем (Чешка Република);
Универзитет „Константин Филозоф“, Нитра (Словачка)
Лектори
Др Љиљана Костић
Др Далиборка Пурић
Др Мирјана Стакић
Преводиоци
Мр Гордана Љубичић (енглески језик)
Др Светлана Терзић (руски језик)
Техничко уређење
Рачунарски центар Учитељског факултета
Штампа
Занатска задруга „Универзал“ Чачак
Тираж
150 примерака
Ужице, 2016.

ISBN: 978-86-6191-040-1

Штампање ове монографије помогло је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

НАСТАВА И УЧЕЊЕ

– уџбеник у функцији наставе и учења –

Учитељски факултет
Ужице
2016.

UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC
TEACHER-TRAINING FACULTY OF UZICE

TEACHING AND LEARNING

– Textbook in the Function of Teaching and Learning –

Teacher-training Faculty
Uzice
2016.

С А Д Р Ж А Ј

Ана Пешикан
Уџбеници: од истраживања до политике издавања у Србији *11–18*

УВОДНИ РЕФЕРАТИ

Слободанка Антић
Уџбеник у мозаику различитих перспектива *21–34*

Јелена Пешић
Од извора информација до средства за учење: неке актуелне дилеме образовног дизајнирања уџбеника *35–52*

Gordana Ljubičić
Designing an English Language Textbook for Students of Teacher-training Faculty ... *53–62*

Jurka Lepičnik Vodopivec
Printed Media in Early Childhood *63–72*

УЏБЕНИЦИ ЗА УЧЕЊЕ ЈЕЗИКА

Далиборка Пурић
Читанка и могућности тумачења књижевног текста у настави *75–90*

Мирјана Стакић, Мирјана Чутовић
Ставови учитеља о уџбенику из граматике као мотивационо средство за самостално учење *91–104*

Милена Митровић, Ивана Стојков
Читанка за четврти разред као уџбеник ширег културног контекста *105–114*

Буба Стојановић
Потреба за индивидуализацијом садржаја у настави почетног читања и писања и савремени буквари *115–132*

Зорица Цветановић, Маринел Негру
Методичка структура уџбеника за учење другог писма – латинице *133–144*

Тага Ђелић
Analysis of Gender Equality in Upper-elementary Readers in the Republic of Serbia *145–162*

Драгана Францишковић
Методичко обликовање читанке: анализа употребе методичких средстава на примеру дела Данила Киша *163–174*

Биљана Самарџић, Далиборка Шкипина
Значај Буквара Инока Саве у настави и учењу *175–182*

Веселин Булатовић
Шта чини добар уџбеник црногорског језика и књижевности – анализа комплета за први разред деветогодишње основне школе *183–194*

Дијана Вучковић, Сања Чаловић-Ненезић
Функције илустрације у уџбеницима матерњег језика за трећи разред основне школе у Црној Гори *195–208*

Светлана Терзић
Основни методички и технички принципи уџбеника руског језика као страног у српском школском систему 209–216

Robert Bonkowski
Poljski udžbenici za nastavu srpskoga jezika kao stranog 217–226

Vanya Krastanova, Elena Nikolova
Basic Thematic Clusters in the Contemporary Native Language Textbooks 227–234

Emiliya Kotsarova
Speaking Excercises in English Textbooks for Bulgarian Learners 235–240

УЏБЕНИЦИ ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Татјана Нововић, Веселин Мићановић
Концепт одрживог развоја у уџбеницима из ППД-а у првом циклусу основне школе 243–256

Милка Грмуша, Бранка Ковачевић
Уџбеник у функцији самосталног истраживачког рада ученика у настави природе и друштва 257–272

Драгана Станојевић, Љиљана Митић
Уџбеник природе и друштва у функцији оспособљавања ученика за самосталан рад 273–288

Љиљана Ђуровић, Радоје Стопић
Сазнајне вредности уџбеника природе и друштва 289–302

Сања Благданић, Маријана Зељић
Уџбеник као подршка интегрисаном приступу садржајима из математике и света око нас 303–314

УЏБЕНИЦИ ИСТОРИЈЕ

Ivana Komatina
The History Textbook and Its Function: the Past as a Clash or Coexistence of Civilizations ...317–326

Бојан Ђокић
Логор Јасеновац у уџбеницима историје за 8. разред основне школе 327–338

Предраг Вајагић
Електронски уџбеници у настави историје 339–350

УЏБЕНИЦИ МАТЕМАТИКЕ

Синиша Стојановић, Нела Малиновић Јовановић
Процена стандарда квалитета уџбеника из математике за први циклус основног образовања 353–364

Јелена Бозало, Мирјана Самарџић
Уџбеник математике у функцији програмске наставе 365–376

Sanja Maričić
The Role of Mathematics Textbooks in the Development of Problem Reformulation as a Component of Critical Thinking 377–388

Драгица Милинковић
Структурални елементи уџбеника математике у функцији развијања стваралачког мишљења *389–404*

Оливера Ђокић, Мирко Дејић
Мотивација за учење као структурна компонента иновативног модела уџбеника математике *405–418*

Darjo Felda, Mara Cotič
From Concrete Activities to Using Textbook in Mathematics Classes in Basic School ... *419–428*

Јасмина Милинковић
Вредновање у уџбенику реалистичног математичког образовања *429–440*

УЏБЕНИЦИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Александра Стошић
Дизајнирање структуре уџбеника музичке културе на млађем школском узрасту.... *443–462*

Маја Ћалић, Миомира Ђурђановић
Заступљеност народне традиције у уџбеницима за музичку културу у првом разреду основне школе *463–476*

ТЕОРИЈСКА ПИТАЊА УЏБЕНИКА

Бране Микановић
Педагошке функције савременог уџбеника *479–488*

Никола Мијановић
Функција и перспектива уџбеника у савременом медијском простору *489–502*

Бисера Јевтић, Невена Станисављевић
Медијска технологија – замена уџбеника у наставној пракси *503–518*

Јасна Максимовић
Посебни уџбеници као системско решење у инклузивном образовању *519–532*

Радмила Николић, Јелена Стаматовић
Квалитет уџбеника у функцији наставе и учења из угла студената *533–544*

Милка Николић, Љиљана Костић
Вредности савременог уџбеника у исходима образовања студената србистике *545–554*

Живорад Миленовић
Квалитет уџбеника и учење ученика млађег школског узраста *555–570*

Жана Бојовић, Марина Илић
Електронски уџбеник у функцији унапређивања активности и положаја ученика ... *571–588*

Данијела Василијевић, Снежана Лакета
Електронски уџбеник у млађим разредима основне школе *589–604*

Зоран Гудовић
Дидактичка начела квалитетног уџбеника између старе и нове осећајности *605–618*

Наташа Миљановић
Предлог подучавања о карактеру у основној школи *619–630*

C O N T E N T S

Ana Pesikan
Textbooks: from Research to Policy of Publishing in Serbia *11–18*

INTRODUCTORY PAPERS

Slobodanka Antic
Textbooks in the Mosaic Colors of Different Perspectives *21–34*

Jelena Pesic
From Information Source to Learning Tool: Some Current Dilemmas on a Textbook Educational Design *35–52*

Gordana Ljubicic
Designing an English Language Textbook for Students of Teacher-training Faculty ... *53–62*

Jurka Lepicnik Vodopivec
Printed Media in Early Childhood *63–72*

TEXTBOOKS FOR LANGUAGE LEARNING

Daliborka Puric
Textbook and the Possibilities of Interpreting a Literary Work in Teaching *75–90*

Mirjana Stakic, Mirjana Cutovic
Teachers' Attitudes toward the Grammar Textbook as a Motivational Tool for Independent Learning *91–104*

Milena Mitrovic, Ivana Stojkov
Workbook for Fourth Grade as a Textbook Wider Cultural Context *105–114*

Buba Stojanovic
The Need for Individualization of Contents in Teaching Reading and Writing to Beginners and Modern Spelling Books *115–132*

Zorica Cvetanović, Marinel Negru
Methodical Structure of Textbooks for Learning another Alphabet – Latin Alphabet *133–144*

Tara Djelic
Analysis of Gender Equality in Upper-elementary Readers in the Republic of Serbia *145–162*

Dragana Franciskovic
Methodical Design of a Reader Book: The Analysis of the Use of Teaching Resources in the Work of Danilo Kis *163–174*

Biljana Samardzic, Daliborka Skipina
The Significance of Inok Sava`s Primer in Teaching and Learning *175–182*

Veselin Bulatovic
What Makes a Good Book? A Textbook Set for Montenegrin Language and Literature for the First Grade of Nine Year Elementary School *183–194*

Dijana Vuckovic, Sanja Calovic-Nenezic
Illustration Function in Textbooks of Mother Tongue for the Third Grade of Elementary School in Montenegro *195–208*

Svetlana Terzic
Basic Methodological and Technical Principles of Textbooks of Russian as a Foreign Language in the Serbian School System *209–216*

Robert Bonkowski
Polish Textbooks for Teaching Serbian as a Foreign Language *217–226*

Vanya Krastanova, Elena Nikolova
Basic Thematic Clusters in the Contemporary Native Language Textbooks *227–234*

Emiliya Kotsarova
Speaking Excercises in English Textbooks for Bulgarian Learners *235–240*

TEXTBOOKS OF NATURE AND SOCIETY

Tatjana Novovic, Veselin Micanovic
The Concept of Sustainable Development in Textbooks of N&S (Nature and Society) in the First Cycle of Primary School *243–256*

Milka Grmusa, Branka Kovacevic
Textbook in the Function of Students Independent Research Work in Teaching of Nature and Society *257–272*

Dragana Stanojevic, Ljiljana Mitic
Textbook of Nature and Society in Function of Empowering Students for Independent Work *273–288*

Ljiljana Djurovic, Radoje Stopic
Cognitive Value of Nature and Society Textbooks *289–302*

Sanja Blagdanic, Marijana Zeljic
Textbook as a Support to Integrated Approach of Mathematics and Science Contents *303–314*

HISTORY TEXTBOOKS

Ivana Komatina
The History Textbook and Its Function: the Past as a Clash or Coexistence of Civilizations ... *317–326*

Bojan Djokic
Jasenovac Camp in the History Textbook for 8th Grade of Primary School *327–338*

Predrag Vajagic
Electronic Textbooks in History Teaching *339–350*

MATHEMATICS TEXTBOOKS

Sinisa Stojanovic, Nela Malinovic Jovanovic
Assessment of Quality Standards for Mathematics Textbook for the First Cycle of Basic Education *353–364*

Jelena Bozalo, Mirjana Samardzic
Textbook of Mathematics in the Function of Problem Teaching *365–376*

Sanja Maricic
The Role of Mathematics Textbooks in the Development of Problem Reformulation as a Component of Critical Thinking *377–388*

Dragica Milinkovic
Structural Elements of Mathematics Textbook in the Function of Developing Creative Thinking 389–404

Olivera Djokic, Mirko Dejic
Motivation for Learning as a Structural Component of Innovative Model of Mathematics Textbook 405–418

Darjo Felda, Mara Cotic
From Concrete Activities to Using Textbook in Mathematics Classes in Basic School.....419–428

Jasmina Milinkovic
Evaluation in the Textbooks of Realistic Mathematical Education 429–440

MUSIC CULTURE TEXTBOOKS

Aleksandra Stosic
Designing the Structure of Textbooks for Musical Culture at Younger School Age 443–462

Maja Calic, Miomira Djurdjanovic
Presence of Folk Tradition in Music Textbooks for the First Grade of Primary School 463–476

THEORETICAL QUESTIONS CONCERNING TEXTBOOKS

Brane Mikanovic
Pedagogical Functions of Modern Textbooks 479–488

Nikola Mijanovic
The Function and Perspective of the School Textbooks in the Contemporary Media Space 489–502

Bisera Jevtic, Nevena Stanisavljevic
Media Technology – the Replacement for Textbooks in Teaching Practice 503–518

Jasna Maksimovic
Special Textbooks as a System Solution in Inclusive Education 519–532

Radmila Nikolic, Jelena Stamatovic
Quality of Textbook in Function of Teaching and Learning from the Perspective of Students 533–544

Milka Nikolic, Ljiljana Kostic
Values of a Modern Textbook in Educational Outcomes of Teacher Training Faculties 545–554

Zivorad Milenovic
The Quality of a Textbook and Teaching Pupils of Younger School Age 555–570

Zana Bojovic, Marina Ilic
Electronic Textbook in the Function of Improving the Activities and Positions of Students 571–588

Danijela Vasilijevic, Snezana Laketa
Electronic Textbook in Primary School 589–604

Zoran Gudovic
Didactic Principles of Quality Textbook between Old and New Sensitivity.....605–618

Natasa Miljanovic
Proposal for Teaching the Character in Elementary School 619–630

УЏБЕНИЦИ: ОД ИСТРАЖИВАЊА ДО ПОЛИТИКЕ ИЗДАВАЊА У СРБИЈИ

Гошћа – уредница
Проф. др Ана Пешикан
Одељење за психологију, Филозофски факултет, Београд

Пред вама се налази зборник радова са међународног научног скупа „Уџбеник у функцији наставе и учења“ (Учитељски факултет у Ужицу, 4. новембар 2016. године). Тема скупа добро је изабрана, представља увек важно и актуелно питање када је реч о настави/учењу. Значај уџбеника и наставе у целини често се превиђа или минимализује површним пренаглашавањем могућности савремених информационо-комуникационих технологија (ИКТ). То се чини без јасне свести да су могућности ИКТ једно питање, а проблеми које оне могу да реше у образовању нешто сасвим различито (Пешикан, 2016). Да би ИКТ биле користан ресурс у образовању, оне морају одговорити на исте захтеве као и добар уџбеник, јер, иако је реч о различитим медијима, обоје морају испунити услове ваљаног вербалног/визуелног посредовања одређених садржаја које ученици треба да науче. Коришћење информација с Web-а и читање с екрана подразумевају развијену читалачку, али и информациону[1] и функционалну писменост. Уџбеници су и даље

[1] **Информациону писменост** (*information literacy*) не треба мешати са **информатичком писменошћу** (*ICT literacy*). „Бити *информационо писмен* значи да особа мора бити у стању да препозна када су јој потребне информације и које; да одреди све могуће изворе информација и изабере онај који је најбољи; да лоцира изворе (интелектуално и физички), умије да им приступи и у њима нађе информације; да користи нађене информације (чита, слуша, посматра, додирује) и да је у стању да издвоји релевантне; да организује информације прикупљене из више извора и ефикасно их презентује користећи различита средства, начине и прилагођавајући их карактеристикама публике којој се презентују; поштује етичке стандарде у коришћењу информација (поштовање интелектуалних права у посредовању информација и знања); да евалуира, процијени квалитет продукта (ефективност) и квалитет процеса (ефикасност). *ИКТ писменост* укључује информациону писменост, али је увијек везана за дигиталне изворе и технологију, тако да обухвата: способност да се користе ИКТ алати и мреже да би се пронашле и адекватно представиле потребне информације; способност да се прикупе информације у дигиталном окружењу; способност да се примијени нека од постојећих схема за организацију или класификацију дигиталних информација; способност да се ИКТ алати користе да би се сумирале, упоредиле, контрастирале или синтетизовале информације из мултиплих дигиталних извора; способност да се просуђује квалитет, релевантност, тачност, тачка гледишта/пристрасност, обухват или тачност дигиталних информација; способност да се генеришу (произведу) информације прилагођавањем, применом, дизајнирањем или креирањем информација у ИКТ окружењу; и способност да се исправно посредују информације у њиховом контексту за одређену публику у одређеним приликама. Обухвата и медијску писменост, способност да се пошаљу и анализирају медијске поруке и друге медијске вјештине” (Pešikan i Lalović, 2016: 9).

веома важан део процеса учења/наставе и један од најбржих начина да се, уколико су квалитетни, подигне укупни квалитет образовања у земљи.

У Србији је, још крајем седамдесетих година прошлог века (Ивић, 1979а,б), отпочело развијање нове теорије уџбеника. Од тада па до данас континуирано су се формирали и нови правац систематских теоријских и емпиријских истраживања уџбеника, и језгро компетентних истраживача ове проблематике (Plut i Pešikan, 1980; Stojković, Pešikan,. i Vidanović, 1988; Trebješanin, Pešikan i Kovač-Cerović, 1990; Плут, Даничић и Тадић, 1990; Rosandić i Pesic, 1994; Pešikan-Avramović, 1996; Peškan & Marinković, 1997; Pešić, 1998; Marinković i Pešikan, 1998; Marinković i Pešikan, 1999; Pešikan i Janković, 1998; Пешић, 1998; Pešikan, Pešić & Plut, 1998; Требјешанин и Лазаревић, 2001; Plut, Pesikan & Pesic, 2002; ; Plut, Pešikan, Pešić & Antić, 2002; Plut, et al., 2002; Plut i Pešić, 2003; Плут, 2003; Пешикан и Антић, 2003; Маринковић, 2004; Pešikan i Ivić, 2005; Pešikan i Marinković, 2006; Pešikan i Antić, 2007; Pešikan i Antić, 2008; Pešikan i Antić, 2009; Pešikan, 2003; Pešić, 2005; Ivić, Pešikan i Antić, 2008; Antić, Pešikan i Pešić, 2008; Antić, 2009; Antić, 2014). На основи ових радова изградио се корпус нових знања о уџбеницима, а стекли смо и међународно признату експертизу у овом пољу (Ivić, Pešikan & Antić, 2013). Сви ови радови чине кохерентан *референтни оквир* за истраживање уџбеника генерално, а посебно код нас, у региону Западног Балкана, како нас у Европи данас, углавном, зову. Сви истраживачи који се баве овим питањем или имају намеру да то чине, посебно на територији бивших југословенских република, морају нужно познавати овај референтни оквир, чак и ако га не користе. Превасходно због тога што је научно коректно (и неопходно) показати да познајете све релевантне радове у области коју желите да истражујете, како бисте у односу на њих дефинисали властиту позицију. С друге стране, познавање овог референтног оквира за истраживања уџбеника смањује шансу за произвољне „одокативне“ анализе уџбеника. Ово је тим важније што се неким стручњацима за питања садржаја обрађеног у уџбенику може учинити да је радити анализу уџбеника „лук и вода“. Тако настају радови у којима се не види јасно постављено истраживачко питање, а још мање постоји адекватна методологија на којој би могли почивати утемељени закључци.

Иако сви радови у овом зборнику не представљају највише домете у истраживању уџбеника, они су ипак значајни из, најмање, два разлога. Прво, шири се *свест о важности уџбеника* и важности истраживања свих њихових аспеката. Друго, *проширује се заједница истраживача уџбеника*, повећава се број стручњака који се баве уџбеницима, што доприноси прикупљању налаза, који могу бити корисна повратна информација за креирање нових генерација уџбеника. Такође, дата је прилика да колеге узајамно уче, једни од других, и да кроз размену и преговарања конструишу нове увиде о уџбеницима. Истина, један број радова у овом зборнику не осврће се ни на теоријску основу ни на помињани референтни оквир истраживања уџбеника. Ипак, уврстили смо их у Зборник из поштовања према ауторском раду и с идејом да ће њихови аутори, читајући остале радове у Зборнику, увидети како је неопходно да своје радове теоријски и емпиријски допуне.

У истраживању уџбеника у свету доминирају радови који се баве анализом садржаја уџбеника, а знатно су ређи радови који проверавају начин на који наставници и ученици користе уџбеник у пракси, или компаративне анализе ефика-

сности учења и квалитета исхода учења из различитих уџбеника (в. Антић, 2014). Слична је ситуација и с радовима у овом зборнику. Од 46 одабраних радова већина се односи на анализе садржаја различитих уџбеника: српски језик (9), матерњи језик (3), енглески језик (2) и руски језик (1); познавање природе и друштва/свет око нас (4); историја (3); математика (7); музичка култура (2). Теоријским аспектима уџбеника бави се тринаест радова: местом и функцијом уџбеника у савременим околностима три рада, процесом учења и уџбеником два, образовном технологијом и уџбеником три, обликовањем уџбеника два, односом васпитних питања и уџбеника три и инклузијом – посебним уџбеницима један рад. Већина радова се односи на основношколски узраст, а један рад се односи на штампане медије за предшколски узраст.

Већ овај преглед предмета радова у Зборнику открива да многих важних тема нема, или у скромном обиму, попут, на пример, прилагођавања уџбеника специфичним потребама ученика; промовисања родне равноправности у уџбеницима; васпитног деловања уџбеника; подршке одрживом развоју и развоју информационе писмености, или еколошке свести; изградње система вредности; здравих стилова живота; односа према другима; коришћења уџбеника у пракси; образовања студената на наставничким факултетима о овим питањима; и питања оне научно-истраживачке политике која би требало да препозна и прихвати истраживање уџбеника као релевантну теоријску и практичну научно-истраживачку тему. Све ово су поља у која би требало да закораче будући радови истраживача уџбеника у Србији.

ИМАМО, А НЕ КОРИСТИМО

С обзиром на дуго искуство, развијену теорију и богату праксу истраживања уџбеника у земљи, могло се очекивати да то буде велика предност у креирању и издавању уџбеника у Србији. Нажалост, није тако. Сигурно сте се у животу бар једном наљутили на некога ко може, има ресурсе, а не користи их за своју добробит и добробит своје околине. Ово је потпуно аналогно могућем односу према политици издавања уџбеника у Србији. С једне стране, као што смо видели, имамо ваљана знања и међународну експертизу о уџбеницима, а с друге, у образовној политици ово не користе. Тако, *Закон о уџбеницима* (2015), од свих механизама за подршку квалитету уџбеника, узидао је фактички само један – стандарде квалитета уџбеника. Међутим, стандарди квалитета уџбеника, које је радио тим Завода за унапређивање образовања и васпитања (2015) нису добри, али, упркос томе што их због неадекватног квалитета није прихватио Национални просветни савет, донео их је министар просвете (*Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој употреби*, 2016). Стандарди би требало да дефинишу критеријуме квалитета (стандарде и индикаторе) и процедуру оцењивања уџбеника, а баш ово је у *Правилнику* проблематично: нису добро дефинисани стандарди и индикатори, а није уопште дефинисана ни процедура оцењивања, ни како се доноси коначна оцена, посебно ако се „сударе“ мишљења чланова комисије за оцену рукописа – стручњака за различите аспекте квалитета уџбеника.

Овоме треба додати следећи корак: поступак избора оцењивача уџбеника (*Правилник о начину и поступку избора лица на листу оцењивача, програму обуке за оцењиваче, етичком кодексу лица која учествују у поступку одобравања уџбеника и поступку именовања чланова комисије за оцену рукописа уџбеника*, 2015 и *Одлука о избору лица са одговарајућим образовањем и компетенцијама која ће учествовати у оцењивању квалитета рукописа уџбеника*, 2016). Расписан је тендер за оцењиваче уџбеника. Изабрано је невероватних 721 особа! Тендером су тражени различити профили, а пошто се није пријавио адекватан број оцењивача по категоријама, „у предлогу Листе оцењивача сви практичари сврстани [су] и у категорију методичара“ (*Одлука о избору лица са одговарајућим образовањем и компетенцијама која ће учествовати у оцењивању квалитета рукописа уџбеника*, 2016, стр. 2). Прво, и поред солидних критеријума који су дефинисани у *Правилнику*, на *Листи оцењивача* нашли су се веома различити кандидати, на пример, колеге са две године радног искуства (!) или са високом спремом која је сасвим неодговарајућа за обављање овог посла (нпр. Висока ПТТ школа). Друго, бити практичар и бити методичар два су различита занимања, која подразумевају поседовање различитих компетенција. На наставничким факултетима веома су ретки предмети у којима се уџбеници уопште помињу, дакле, у току свог професионалног образовања и усавршавања будући и/или актуелни наставници нису у прилици да добију никакву обуку о природи уџбеника, његовим карактеристикама, принципима конструкције, анализи и карактеристикама појединих структурних компоненти и њиховом усклађеном компоновању, о месту и улози уџбеника у образовном процесу, о моделима различите политике издавања уџбеника, о специфичним питањима политике издавања уџбеника (бесплатни уџбеници, уџбеници за ученике припаднике специфичних група којима треба нека врста прилагођавања, нпр. језик националне мањине, питање вредности и усклађености уџбеника за већинску и мањинску популацију, специфичне образовне потребе, као што су потребе обдарених ученика или оних са сметњама у развоју), и сл. Према томе, наставници, по природи свог образовања, углавном не поседују потребна знања о уџбеницима, јер наша образовна политика не схвата да ово питање тражи експертске компетенције, већ га третира као да је оно део општег знања које има свака писмена особа која може да чита уџбенике или се њима користи. Предвиђена је обука оцењивача рукописа уџбеника, али је њено трајање један дан, што је знак озбиљног пренебрегавања (да не кажем потцењивања) важности посла које те изабране особе треба да ураде. Методичар јесте стручњак специјализован за одређену област, дисциплину и стручан је за то како ће се садржај једне дисциплине посредовати онима који би требало да уче тај садржај. Зато се сви наставници практичари не могу прогласити за методичаре, јер они то нису, а особама које немају компетенције за одређени посао не може се, ни министарским декретом, дати да доносе одлуку о производу у чији настанак је уложено пуно ресурса (људских, временских и финансијских) и чији ће квалитет у знатној мери утицати на квалитет знања генерација које би требало да носе будући развој ове земље.

Дакле, с једне стране имамо инструмент који није ваљан (стандарде квалитета уџбеника), а с друге, велики број неадекватно припремљених оцењивача који ће користити тај неадекватни инструмент! Два *недовољно добра* параметра у поступку оцене уџбеника не остављају ни теоријску могућност за постизање доброг исхода, односно, ваљано оцењених уџбеника. Пошто је реч о великом улага-

њу ресурса, оваква решења озбиљно забрињавају, јер њихов исход *системски* не може бити добар. Образовна политика јесте кључна. Сваки корак у издавању уџбеника мора бити добро конципиран и још боље спроведен. Ово је поље несавладиво без конструктивне сарадње свих актера, у коме се не може остварити пожељан резултат без ваљане стручности за свако од питања која се тичу израде уџбеника, било да је реч о познавању садржаја дисциплине, ликовно-графичкој обради, језику, познавању електронских медија, те стручности за питања учења/наставе, развојну психологију, или за методику појединих области итд.

Искрено се надамо да ће радови у овом зборнику допринети повећању критичне масе познавалаца проблема уџбеника и да ће се на те снаге које већ поседујемо и развијамо у земљи и региону ослонити политика издавања уџбеника у Србији у наредном периоду.

Литература

Antić, S. (2009). Savremena shvatanja udžbenika: posledice na konstrukciju i merila kvaliteta. *Inovacije u nastavi*, Vol. XXII(4), 25–39.

Antić, S. (2014). *Udžbenik kao instrument za konstrukciju i ko-konstrukciju školskog znanja*. Odbranjena doktorska disertacija. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.

Antić, S. Pešikan, A. i Pešić, J. (2008). Kako se kreira tumačenje istorije: primena gramatike priče u analizi udžbenika istorije, XIV naučni skup *Empirijska istraživanja u psihologiji*, Beograd, Filozofski fakultet, 7–8. Februar.

Ivić, I. (1976a). Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika: Intelektualni razvoj dece i udžbenik. *Psihologija*, 9(1–2), 25–45.

Ivić, I. (1976b). Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika: Oblici učenja i udžbenik. *Psihologija*, 9(3–4), 61–74.

Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2008). *Opšti standardi kvaliteta udžbenika: Vodič za dobar udžbenik.* Novi Sad: Platoneum.

Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2013). Textbook quality: A Guide to textbook standards. Gottingen: V&R unipress.

Marinković, S. i Pešikan, A. (1998). *Ljudska prava i prava deteta u udžbenicima Poznavanje prirode i društva i Poznavanje društva*, Zbornik „Vrednosti savremenog udžbenika 2“, Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet, Užice, 301–309.

Marinković, S., Pešikan, A. (1999). Tipičan muški i ženski lik u udžbenicima Prirode i društva. Psihologija, 3–4, Beograd, 225–240.

Pešić, J. (1998). *Novi pristup strukturi udžbenika – teorijski principi i konstrukcija rešenja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Pešić, J. (2005). Sociokulturni pristup udžbeniku. *Psihologija*, 2005, Vol. 38(4), 369–381.

Pešikan, A. (2003). *Nastava i razvoj društvenih pojmova kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Pešikan, A. (2016). Najčešće zablude o informaciono-komunikacionim tehnologijama u obrazovanju. *Nastava i vaspitanje*, 65(1), 31–46.

Pešikan, A. i Antić, S. (2007). Kako ugraditi ideje aktivnog učenja u udžbenik. *Nastava i istorija*, Nova serija, 7, 147–161.

Pešikan, A. i Antić, S. (2008). Komparativna analiza strukturalnih komponenti u obradi iste teme u udžbenicima istorije iz šest evropskih zemalja. XIV naučni skup *Empirijska istraživanja u psihologiji*, Beograd, Filozofski fakultet, 7–8. Februar.

Pešikan, A. i Antić, S. (2009). Konstrukcijska rešenja u udžbeniku i potencijalni ishodi učenja: komparativna analiza pitanja i zadataka u udžbenicima istorije i metoda učenja koje mogu da podstiču. Naučni skup *Empirijska istraživanja u psihologiji*, Filozofski fakultet, Beograd, 49–50.

Pešikan, A. i Ivić, I. (2005). Osnovni standardi kvaliteta školskih udžbenika. *Nastava i istorija*, 3(4), 82–93.

Pešikan, A. i Janković, S. (1998). Analiza udžbenika i radne sveske za predmet poznavanje društva za IV razred osnovne škole. *Psihologija*, 1–2, 137–152.

Pešikan, A. i Lalović, Z. (2016). *Analiza socio-emocionalnih i ključnih kompetencija u kurikulumima za osnovnu i srednju školu i nastavničke fakultete u Crnoj Gori.* Elaborat projekta. Podgorica: Zavod za školstvo.

Pešikan, A., & Marinković, S. (1997). Demokratske vrednosti u udžbenicima Poznavanja prirode i društva. *Vrednosti savremenog udžbenika*, 240–251.

Pešikan, A., Pešić, J., & Plut, D. (1998). Textbook and democracy: The analysis of Yugoslav history textbook. In *Proceedings of the CIES World Congress*, 25–31.

Pešikan, A., Marinković, C. (2006). The Image of Man and Woman in Textbooks Intended for Younger Children: Five Years Later. *Psihologija*, 39, 4, 383–406.

Pešikan-Avramović, A. (1996). *Treba li deci istorija? Psihološki problemi učenja istorije na osnovnoškolskom uzrastu.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

Plut, D. i Pešić, J. (2003). Toward a Vygotskian theory of textbook. *Psihologija*, 36 (4), 501–515.

Plut, D. i Pešikan, A. (1980). Moć i nemoć jednog našeg udžbenika – analiza udžbenika matematike za 1.razred. *Psihologija*, 1, 114–127.

Plut, D. Pešikan, A, Pešić, J. & Antić, S. (2002). Textbook analyses: Representation of Democratic Valyes in Education. In: L. Kolouh-Westin (ed). *Democracy in Education in Bosnia-Herzegovina and FR Yugoslavia*. Stockholm: Institute for International Education, Stockholm University.

Plut, D., Pešikan, A., Pešić, J., Antić, S., Kolouh-Westin, L., Carrim, N., Enslin, P., Pendlebury, S., Popadić, D. and Bila, L. (2002). What is Democracy in Textbooks? U zborniku: H. Doun, L. Kolouh-Westin and D. Plut (Eds.): *Democracy in Textbooks and Student Minds: Educational Transitions in Bosnia-Herzegovina, Yugoslavia, Mozambique & South Africa*. New York: Nova Science Publishers, Inc., 109–145.

Plut, D., Pešikan-Avramović, A., & Pešić, J. (2002). What is Democracy in Textbooks? *Democracy in Textbooks and Students Minds: Educational Transitions in Bosnia-Herzegovina, Yugoslavia, Mozambique and South Africa. Hauppauge*, NY: Nova Science Publishers, 108–143.

Rosandić, R., & Pešić, V. D. (Ur.) (1994). *Ratništvo, patriotizam, patrijarhalnost – analiza udžbenika za osnovne škole/Patriotism, combativity, patriarchality*. Beograd: Centar za antiratnu akciju.

Stojković, Lj., Pešikan, A. i Vidanović, B. (1988). *Analiza oblika učenja u udžbenicima* (elaborat u rukopisu). Beograd: Institut za psihologiju.

Trebješanin, B., Pešikan, A. i Kovač-Cerović, T. (1990). Analiza motivacionih karakteristika udžbenika za niže razrede osnovne škole. *Psihološka istraživanja*, 4, 205–245.

Маринковић, С. (2004). *Дечја права и уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пешикан, А. и Антић, С. (2003). Активно учење у уџбеницима. *Зборник радова научног скупа Образовање учитеља у прошлости, садашњости и будућности*. Сомбор: Учитељски факултет, 181–191.

Пешић, Ј. (1998). *Нови приступ структури уџбеника*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Плут, Д., Даничић, Н. и Тадић, Б. (1990). Вредносни систем основношколских уџбеника. *Психолошка истраживања* 4. Београд: Институт за психологију, 141–205.

Требјешанин, Б. и Д. Лазаревић (Ур.) (2001). *Савремени основношколски уџбеник*, теоријско-методолошке основе, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Документа

Standardi kvaliteta udžbenika, Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Beograd, 2015.

Pravilnik o standardima kvaliteta udžbenika i uputstvo o njihovoj upotrebi, Sl. glasnik RS, br. 42/2016. Dostupno na:
http://bazapropisa.net/sr/32-zakonodavstvo/pravilnici/9691-pravilnik-o-standardima-kvaliteta-udžbenika-i-uputstvo-o-njihovoj-upotrebi.html

Zakon o udžbenicima, Sl. glasnik RS, br. 68/2015, Beograd. Dostupno na:
http://www.zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2014/06/ZAKON-O-UD%C5%BDBENICIMA-15.pdf

Правилник о начину и поступку избора лица на листу оцењивача, програму обуке за оцењиваче, етичком кодексу лица која учествују у поступку одобравања уџбеника и поступку именовања чланова комисије за оцену рукописа уџбеника, Број: 110-00-371/2015-04, Министартво просвете, науке и технолошког развоја, Београд.

Одлука о избору лица са одговарајућим образовањем и компетенцијама која ће учествовати у оцењивању квалитета рукописа уџбеника, Број: 110-00-00371/2016-04, Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Београд, 10.08.2016. године

УВОДНИ РЕФЕРАТИ

Научни скуп *„Настава и учење“* –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671:316.75
Изворни научни чланак
стр. 21–34

Слободанка Антић*
Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

УЏБЕНИК У МОЗАИКУ РАЗЛИЧИТИХ ПЕРСПЕКТИВА**

Апстракт: Уџбеник је један од незаобилазних стубова у наставном процесу на свим нивоима образовања, иако се у истраживањима (теоријским и емпиријским) ретко и недовољно појављује. У раду се преиспитује позиција уџбеника сагледана из перспективе психологије сазнања, али и социологије и теорије дискурса. Посебан осврт дат је на проблеме употребе уџбеника у реалности наших школа. Овај мултиперспективни приступ у сагледавању уџбеника је неопходан не само као допуна теорији и истраживачкој пракси, него може имати и практичне последице: сваки посленик у образовању требало би да има у виду сложену природу уџбеника како би промишљено и освешћено разматрао, вредновао, бирао, користио или конструисао неки инструктивни материјал или уџбеник.

Кључне речи: *уџбеник – социоконструктивистичко одређење, уџбеник – мултиперспективан приступ, коришћење уџбеника у настави, уџбеник – перспектива ученика.*

Уџбеник је много више од стабилног ослонца образовног процеса. Уџбеник и инструктивни материјали су производ културе, то значи производ социјалне интеракције у одређеном времену и простору, са којима дете које одраста има непосредни контакт и захваљујући чему се та култура (ре)продукује у следећој генерацији (Ivić, 1976а; 1976б; Ivić, Pešikan i Antić, 2013; 2011; Plut, 2003; Plut i Pešić, 2003; Pešić, 2005).

Као и људи из чијих социјалних интеракција су настали, сви уџбеници имају век трајања. Животни век уџбеника је попут спирале која почиње конструкцијом уџбеника, у наредној фази уџбеник бива одобрен, затим следи фаза примене уџбеника. Овај период је праћен фазом евалуације, а век уџбеника се завршава његовим повлачењем из употребе (одлази у архиве и библиоте-

* slobodanka.antic@gmail.com

** Рад је настао на пројекту „Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције“ (бр. 179018) који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

ке), променом програма, ревизијом, што све води у следећи круг (отуда спирала) и конструкцију новог уџбеника. У свом опсежном прегледу истраживања уџбеника, Јохнсен (Johnsen, 2001) закључује да, иако је и даље најосновније дидактичко средство, нема довољно истраживања, посебно о појединим фазама „живота уџбеника: о фази писања (конструкције) скоро да не постоје истраживања, о примени и употреби уџбеника (посебно како га ученици користе) и даље мало знамо, а још увек се трага за одговарајућим методолошким приступом.

Велика су очекивања од уџбеника. Заиста, уџбеници могу бити механизам којим се најбрже подиже квалитет образовања. Уџбеник улази у све школе и куће у којима су деца, па добар уџбеник има потенцијал да амортизује и премости неповољне околности у којима деца одрастају, слабо опремљене школе и недовољно образоване и мотивисане наставнике.

Међутим, анализа позиције уџбеника у образовању лако ће указати да је уџбеник, а посебно добар уџбеник, као слика у калеидоскопу, састављена из више делова и перспектива. Стварање и коришћење уџбеника је врло често зона у којој се сучељавају интереси различитих страна: науке (хемије, биологије, историје); педагошко-психолошке науке (које доприносе дидактичком обликовању садржаја); политике (укључујући образовну политику); економије (националне и глобалне); издавача; аутора уџбеника; наставника (али и оних који едукују наставнике); родитеља и ученика (Apple, 2002; Johnsen, 2001; Pešikan i Antić, 2007; Ivić, Pešikan i Antić, 2013; 2011; Apple, et al., 2009). Ове перспективе имају и имплицитну димензију јер је свака људска делатност заснована на неком теоријском оквиру који је делом експлициран, а делом имплицитан. Када говоримо о уџбенику, то се може испољити као: експлицитно и имплицитно теоријско уверење о настави у учењу аутора уџбеника, експлицитни и имплицитни курикулум у коме је уџбеник позициониран, склоп експлицитних и имплицитних уверења из домена педагогије и психологије у *култури школе* (Bruner, 2000), као и праксе конкретног наставника који уџбеник користи, експлицитна и имплицитна епистемолошка уверења ученика и слично.

Циљ овог рада је да укаже на неке боје у овом калеидоскопу различитих перспектива, са идејом да их сваки посленик у образовању има у виду, како би промишљено и освешћено разматрао, вредновао, бирао, користио или конструисао неки инструктивни материјал или уџбеник. Указаћемо на социолошку, психолошко-педагошку, психолингвистичку (жанровску, дискурсну) природу уџбеника, као и перспективу ученика и наставника у реалном наставном процесу.

СОЦИОЛОШКИ ПОГЛЕД НА УЏБЕНИК

Као продукт културе, уџбеник има функцију да преноси *вредносни систем и уверења* која су у складу са науком, доминантном културом, класом, идеологијом. Не постоји вредносно неутралан уџбеник, мада је деценијама уназад овај аспект био препуштен имплицитним решењима аутора уџбеника

(Mikk, 2000). Исти аутор заступа став да је педагошки ефикасније уколико се све вредносне поруке преносе експлицитно и јавно, а не скривено.[1]

Поједини социолози образовања, Бернштајн, Боулс, Гинтис и Бурдије (Bernstein, 2003; Bowles & Gintis, 1976; Filipović, 2013) и представници критичке педагогије (Apple, 2002; Apple et al., 2009) наглашавају идеолошку и политичку улогу школе и уџбеника у репродуковању социјалних неједнакости и стратификације друштва. Бернштајн сматра да уџбеник обезбеђује *званично педагошко време у кућним условима*, јер кад ученик ради домаће задатке, породица би требало да обезбеди простор и време, педагошки контекст и контролу над учеником. Школа себе репродукује у кућним условима помоћу уџбеника. Деца лошијег социјалног статуса не могу да обезбеде ову врсту продужења школе код куће, јер или немају простор и време, или морају да раде, или родитељи не могу да обезбеде контролу над учеником. Академски неуспех ових ученика је предвидив, а самим тим и касније репродукција класе којој припадају (Bernstein, 2003). Значајни критичар образовне политике Епл сматра да уџбеници преносе *званично знање* либерално капиталистичких сила које невидљиво управљају (Apple, 2002). Теза овог аутора је да потпуна комерцијализација уџбеника, у којој наставници могу лако да набаве све материјале за наставу (приручнике, уџбенике, планове за часове, тестове, ППТ презентације и сл.), пасивизира наставнике, гуши њихову аутономију, критичку дистанцу, развија аутоцензуру и став да је једини ваљан наставни садржај и начин његовог преношења онакав како им је сервиран кроз комерцијалне продукте (Apple et al., 2009).

Ипак, говорити о једној идеологији и култури која је посредована уџбеницима је сувише поједностављен приступ. Уџбеник је заправо мозаик различитих култура и поткултура. Аутор(и) уџбеника су носиоци различитих култура које се преплићу и уграђују у уџбеник: поткултура професионалних удружења којима припада аутор, улога ученика у искуству аутора (његово лично искуство школовања); поткултура издавача и слично.

Са друге стране, процес акултурације подмлатка (ученика) у културу (у коме уџбеници имају своју улогу) није неконфликатан, већ је посредован многим факторима социокултурног миљеа у коме деца одрастају. Разумевање како чланови заједнице кроз понашање, односе са другима, вредновање, мишљење, говорење, читање и писање (речју дискурс) развијају идентитет ученика је нужно за разумевање варијабли значајних за успех оног ко учи читајући (Gee,

[1] При том је важна напомена да уџбеник има потенцијал да формира уверења оним што каже, али и оним што не каже. У једном од наших истраживања поредили смо како је сарајевски атентат и улога Гаврила Принципа представљена у уџбеницима историје више различитих земаља. Анализа дискурса је показала да су се уџбеници разликовали и по томе како су представили овај догађај, али и по томе шта о њему нису рекли, што је такође био механизам за формирање различитих вредносних уверења (Antić, Pešić i Pešikan, 2008).

2000). Посебно су важни фактори који проистичу из тога да социјална група или заједница која дели дискурс, дели *интерпретацију света* (Snow, 2002).

Уџбеник може да посредује и негативне обрасце у једном друштву (Plut i Pešić, 2003; Ivić, 2008). Анализа питања, налога и задатака у уџбенику Познавања друштва за 4. разред основне школе (Pešikan i Janković, 1998) показала је да су они у великој мери нереални, и по захтеваном времену и изводљивости генерално, али и по изводљивости за децу са 11 година. Уџбеник тако формира специфичан образац понашања у коме се деца уче како да избегавају своје обавезе.

ПСИХОЛОШКО-ПЕДАГОШКА ПЕРСПЕКТИВА И УЏБЕНИК

Ово је домен који у разматрању уџбеника најпре имамо у виду. Истраживања су указала на стабилне изворе варијабли који утичу на ефекте учења из уџбеника, као што су (Mikk, 2000; McNamara et al., 2007; McNamara, 1996):

- Сами ученици: њихов социо-економски статус; способности (пажња, памћење, закључивање, аналитичке способности); поседовање различитих врста *знања*: речник, домен специфичног знања, језичка знања, знања о дискурсу, *метакогнитивна знања* и компетенције активне примене *стратегија саморегулације*; мотивација итд.
- Наставници: њихове компетенције, пракса коришћења уџбеника и слично.
- Сами уџбеници: њихов садржај, тип текста (наративни, експозиторни), разумљивост, илустрације, експлицитне и имплицитне вредности, природа науке која је уграђена у уџбеник, квалитет дидактичке апаратуре.
- Активности на тексту и контекст у коме се активност учења дешава.
- Начин евалуације уџбеника и учења из уџбеника.

Сви поменути фактори несумњиво моделују успех у учењу, ипак издвојићемо један, који је у темељу целокупне конструкције сваког конкретног уџбеника. Реч је о филозофији наставе/учења и/или теорији сазнања која је присутна и кад није експлицирана. Истраживања наших уџбеника (Pešikan i Janković, 1998; Plut, Pešikan, Pešić i Antić, 2002; Pešikan i Antić, 2007; Pešikan i Antić, 2008), а понајвише анализа дидактичке апаратуре тих уџбеника воде нужном закључку о претпостављеном епистемолошком теоријском оквиру: уџбеници су центрирани на преношење садржаја, наставног програма, курикулума, а дидактичка апаратура је придодата садржају, без озбиљне намере да укључи ученика у процес учења. Свођење уџбеника на његову везу са наставним садржајем је заправо одраз *традиционалног* разумевања процеса учења. Ово разумевање почива на очекивању да је ученика довољно изложи-

ти одређеним утицајима средине (садржајима наставе и уџбеника) и он ће понављањем тих садржаја постати учена, зрела особа.

Алтернатива томе је социоконструктивистичко разумевање процеса сазнања и последично заснивање уџбеника на овим основама: у средишту наставног процеса је онај који учи (не садржај или наставник, већ ученик) и стварање ситуација у којима ће се покренути учење (схваћено као самостална мисаона активност). Конструкција знања је идиосинкратичан и јединствен процес, који се одвија у процесу повезивања претходног знања са новим. Уџбеник конципиран на овим основама мора максимално уважити, разумети онога ко учи, његове развојне карактеристике, језик којим говори, постојећа искуства и предзнања, речју, „поглед на свет који са собом доноси у ситуацију учења. Другим речима, *Уџбеником се може сматрати свако социо-културно конструисано наставно средство (или комбинација наставних средстава), које садржи систематизована знања из неке области која су дидактички тако обликована за одређени ниво образовања и одређени узраст ученика да имају развојно-формативну улогу, учествују, као медијатор, у изградњи ученичких знања, начина мишљења, семиотичких система, па последично остварују функцију (ре)продукције културе* (Ivić, Pešikan i Antić, 2013; 2011; Antić, 2014).

Све поменуто чини уџбеник посебним жанром културних производа. Специфичност социоконструктивистички конципираног уџбеника, као жанра, требало би да се огледа у експлицитно и интенционално уграђеним механизмима „кретања текста ка ономе ко учи, односно покушајима да се остваре потенцијалне ситуације учења. То се препознаје у целокупном дидактичком обликовању садржаја, у начину обраћања ученицима који је уграђен у текст (наставнички дискурс, који отвара дијалог, у границама које допушта штампани медиј) и слично. Уџбеник не може да конструише знање за (уместо) ученика, али може да буде потпора у дијалошком дискурсу, да понуди помоћ и води ученика, у зони наредног развоја, кроз његову конструкцију знања и развој општих интелектуалних умења. Уџбеник може да створи услове за стваралачки дијалог (стваралачко у смислу стварања новог значења и разумевања) и да обезбеди услове да се „освајање разумевања разреши у жељеном правцу (на пример, усвајање научног објашњења и превазилажење спонтаних појмова, интуитивних и личних теорија). Кад узме уџбеник у руке, ученик започиње учење, схваћено у најширем смислу, без обзира на то да ли само чита, тражи непознате речи, гледа илустрације, прави белешке или понавља научено. Природа тог процеса је дијалошка, јер уџбеник као ауру са собом носи контекст учења који је сав испуњен процесима разумевања и неразумевања, преговарања и договарања слушањем и говорењем, чућењем и слагањем, конфликтима и њиховим разрешењем. Другим речима, процесима који су својствени за *дијалогизам* (Bakhtin, 2008) као механизам настајања смисла и значења. Ово проширено виђење улоге уџбеника допушта нам да у њему видимо партнера у ко-конструкцији знања, која је асиметрична по својој природи али има механизме којима води ученика кроз процес учења.

Кључне елементе овако конципираног уџбеника чине различите **структуралне компоненте (СК)**, као што су задаци, речник непознатих речи, илустрације, појмовне мапе, графици итд. То су плански уграђени елементи дидактичке апаратуре уџбеника којим се уџбеник *креће ка* ученику, дозива га, поставља сигнале и увлачи у релевантну активност учења, формирајући **зону конструкције знања**. Добро организован амбијент за учење који је усмерен на ученика обилује бројним и различитим сигналима, како би се повећала шанса да их различити ученици препознају као сигнал и покрену процес изградње знања. Уџбеник кроз разноврсне СК обезбеђује сигнале које ће ученике покренути на одговарајуће мисаоне активности и омогућити конструкцију разумевања. СК не обезбеђују само сигнале за покретање личног знања, оне би требало даље да прате ученика, да му обезбеде потпоре у овом процесу.

Доминантне СК којима уџбеник може да ствара ситуације за учење су *питања, налози, задаци* (ПНЗ), који у дискурс уџбеника уносе експлицитан позив ученику да се укључи. Задаци су међу најважнијим дистинктивним карактеристикама овог жанра. Књига која нема ПНЗ не припада уџбеничком жанру. Зато су квалитетни задаци од кључне важности за квалитет уџбеника (Ivić, Pešikan i Antić, 2013; 2011; Pešikan, 2015).

СК су функционалне компоненте једне динамичне структуре или боље, **композиције**. Процес конструкције уџбеника никако се не може схватити механицистички, као просто додавање СК која ће служити остварењу неког стандарда (адитивни приступ). Процес је много сложенији, заснива се заправо на стварању најбоље могуће **композиције СК** у лекцији и уџбенику (Pešikan i Antić, 2008; Pešikan i Antić, 2009; Antić, 2014). У тој композицији неке СК ће деловати самостално, неке ће деловати кроз вишегласје са другим СК које су плански намерно доведене у везу (на пример, испод илустрације (прва СК) стоји задатак (друга СК) који указује на основни текст (трећа СК). *Да би решио задатак како да разумеш ову слику потребно је да пронађеш у тексту на претходној страни [...] начин како су то некад радили хемичари...*). По аналогији са музичком композицијом, ефекти једног тона (у нашем случају СК) биће функција ефекта самог тона, али и ефекта акорда у коме се та СК налази. Исти тон у другом акорду другачије ће звучати. Укупан ефекат СК зависиће од још неких варијабли:

- потенцијала саме СК (у смислу потенцијала за активирања менталних процеса);
- редоследа који одређена СК заузима у лекцији;
- избора осталих СК у њеном окружењу и лекцији у целини;
- степена и квалитета међусобне повезаности или неповезаности свих СК у лекцији;
- места целе лекције у укупној композицији уџбеника.

Овакво размишљање јасно отвара питање параметара добре композиције СК. Досадашња искуства указују да се ту понајвише огледа вештина писаца уџбеника. Постоји довољно налаза (Pešikan i Antić, 2008; Pešikan i Antić, 2009; Antić, 2014) који потврђују да *већи број* СК доприноси разумевању наученог. Још је важнији *оптимални број* СК (ни превише, ни премало), али и *оптимални однос* међу СК (СК може бити једна, изолована или може постојати мрежа више СК у којој се губе оштре границе између чистих и искључивих функција СК, него се оне преливају, узајамно се подржавају и једна другој преузимају функцију). Композиција СК може бити параметар за евалуацију уџбеника у неким будућим временима.

У сваком случају, никако не би требало заборавити феноменолошки ниво, односно да ефекте СК одређују и карактеристике ученика, његове способности, предзнања, искуства, расположења, то да ли он види СК као помоћ у учењу или не. Уколико ученик нема довољно предзнања, он просто неће моћи да разуме садржај СК. Исто тако, уколико га оно што претходи одређеној СК није довољно мотивисало, покренуло, ученик ће просто прескочити СК, ма како она била, сама по себи, добро осмишљена.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧКА ПЕРСПЕКТИВА

Свако учење из уџбеника почива на читању текста (и дигитални уџбеници и учење у on-line окружењу почива на разумевању текста). Осим тога, схватање језика као средства за исказивање, али и оруђа за обликовање мишљења ставља језик и мишљење у динамични међузависни однос. Због тога је за разматрање уџбеника од кључне важности истраживање конструкције разумевања које настаје у односу особе са текстом који чита. Широко истраживачко поље које има ову тему у фокусу налазимо у оквирима когнитивне психологије и психолингвистике.

Ову везу можемо илустровати и једним стабилним емпиријским налазом о последицама развијености вештине разумевања прочитаног на широки спектар когнитивних компетенција. У литератури се овај однос означава метафорично као „ефекат по Матеју“, на основу библијског цитата из Јеванђеља по Матеју, да *богати постају богатији, док сиромашни све више осиромашују* (Cunningham and Stanovich 2001: 138[2]). Другим речима, споро, отежано препознавање речи ангажује когнитивне ресурсе који би били иначе употребљени на разумевање. Тако да се читање које прати борба за разумевање завршава или

[2] Становић (Kaite Stanovich) је 1986. промовисао ову метафору. Овај аутор и ова метафора су од тад у врху најцитиранијих у области психологије читања.

квази-читањем или одустајањем без озбиљне когнитивне укључености. Тако „сиромашни“ постају све „сиромашнији“. И обрнуто, како се читање развија, препознавање речи постаје све мање когнитивно захтевно, више аутоматизовано и последично, друге опште језичке способности које чине функционалну писменост могу да се развијају, као што су богаћење речника, општа знања, разумевање сложених реченичних структура. Тако „богати“ постају све „богатији“. О „ефекту по Матеју“ веома сликовито говори лонгитудинално истраживање академске судбине деце која су са 15 година била тестирана у оквиру ПИСА тестирања у Канади. Резултати показују јасну дугорочну повезаност између капацитета за разумевање прочитаног и касније академске ефикасности. Деца која су са 15 година на ПИСА тестирању показала лошији успех на тесту разумевања прочитаног, више су одустајала од даљег школовања и касније су завршавала средње школе. Обрнуто, успешнији на ПИСА тестирању су брже и у већем проценту завршавали школе (Bussière, Hébert and Knighton, 2009).

Даље, структура и природа језика у основном уџбеничком тексту је важна.[3] Текстови у уџбенику могу варирати по различитим параметрима (Snow, 2002), на пример: жанру (наративни, експозиторни, дескриптивни, убеђујући); структури дискурса; тежини реченица (која укључује речник, синтаксу, степен дидактичке прилагођености) и сл. За ауторе уџбеника важно је питање како ће дидактички обликовати жанр научног текста који има низ специфичних одлика: исказе у којима предлози и заменице замењују објекте и субјекте (овде, онде, оно, он, који, која, то); инфинитив или презент као најчешће облике глагола; метафоре и аналогије којима се значење подразумева (не објашњава). Језик одређене науке је развио одређене граматичке преференције, посебно у писању: честа употреба пасива, апстрактних појмова, постојање глагола који представљају апстрактне релације (*представља*, *засновано је на*...), постојање омиљене фигуре и реторичка структура (теза – доказ – закључак). Једна од карактеристика научног језика је превођење глагола на именице. На пример, уместо да нешто *расте*, говори се о *расту*, уместо да *се размножава*, говори се о *размножавању*. Са становишта научног дискурса то је у логично, јер се процес претвара у објект, тему научног промишљања и рада. Ученицима је много ближи језик акције, процеса, него ове изведене именице и апстрактни појмови којима се обједињује класа феномена. Слично је и са пасивним конструкцијама које су честе у научном дискурсу али нису есенцијалне за научни језик и зато их треба избегавати у уџбеницима. Ученици који су почетници у научним дисциплинама и немају искуства са научним жанром имаће тешкоће у разумевању недовољно прилагођеног текста.

[3] До пре три деценије, наставници свуда у свету имали су (мање или више задате), али свакако ограничене изворе текстова и књига наративног, описног, експозиторног типа који су служили за подучавање. Сада, живимо у времену „експлозије“ алтернативних текстова (Snow, 2002), који се разликују по садржају, форми, структури, жанру, укључености различитих медија. Наставницима је данас много теже пред толиким алтернативама.

С друге стране, природа текста одражава саму природу научне дисциплине, па се отвара питање учења језика или жанра те дисциплине, као начин *акултурације у дискурс научне дисциплине* (Danielson, 2010). У том процесу деца усвајају и уче да користе научни језик тако да га могу користити ван школског контекста. Акултурацији у научни дискурс не доприноси само језик уџбеника већ изложеност жанру у целини, кроз сва семиотичка средства која су присутна у окружењу ученика (језик који се појављује на табли, на паноима, у свескама ученика, у језику наставника – целина вербалних и невербалних знакова и других семиотичких система). Важно је и колико има „мета-текстуалних“ разговора у току наставе (у смислу систематског, освешћеног, експлицитног разговора о природи научног текста). Све то као целина представља језик науке. Некад је довољно само да ученици буду укључени у наставне ситуације богате текстовима и језиком науке, а некад могу бити експлицитно обучавани у жанру дисциплине.[4] Све ове специфичности језика би се морале интенционално и освешћено увести у уџбеник и унутар уџбеника у ситуације вежбања језика дисциплине.

Неразумевање специфичности жанра уџбеника доводи то тога да се уџбеник у својој реализацији претвори у *хибрид жанра научних монографија и жанра свакодневног језика* (Danielson, 2010). Као последица настаје уџбеник са текстовима у којима су неке информације изостављене, којима структура није јасна, којима се дијаграми, слике и табеле тешко интерпретирају. Као хибрид, не може да оствари дидактичке ефекте из композиције различитих СК, за које смо рекли да представљају један од важних параметара доброг уџбеника.

Ова дигресија на лингвистички ниво није ту само зато што је веза језика и мишљења кључна за изградњу разумевања, него што су сазнања која нам дају теоретичари дискурса драгоцена управо за конструкцију уџбеника, јер указују колико је језик у служби жанра одговоран за стицање слике света која се њима преноси.

НАСТАВНА ПРАКСА И УЏБЕНИК: ПЕРСПЕКТИВА УЧЕНИКА

Примена уџбеника у наставној пракси је заправо најважнија перспектива кад је реч о уџбеницима. Они постоје као ослонци за учење, као књиге из којих се учи, како сугерише и сам корен речи „уџбеник“. Као што смо на почетку рекли, има мало истраживања која нам дају одговор на питање како ученици користе уџбеник. У истраживању спроведеном код нас (Antić, 2014), у експери-

[4] Овај други приступ се развио у правац системске функионалне лингвистике *(SFL pedagogy – sistemic functional lingyistics)* – лингвистичка анализа природе дискурса у дисциплинама и начина да се ученици уведу у те дискурсе. Зове се и образовна лингвистика (*educational linguistics).*

менталном дизајну проверавано је какви су ефекти учења из посебно приређеног уџбеника. У експерименту су ученици седмог разреда (уједначени по предзнању и вештини читања) учили из два уџбеника, једног конципираног на социоконструктивистичким принципима и другог заснованог на принципима наставе као трансмисије знања. Први је имао уграђену композицију СК, унутар које су неке СК од ученика тражиле да експлицира постојећа знања (и погрешна лична уверења), неке су пратиле мисаони ток у конструкцији разумевања и смисла, неке су проблематизовале разумевање ученика и сл. Други уџбеник је експозиторни текст (који покрива идентични садржај), али без успостављања икакве везе са учеником. Истраживање је показало да су ученици једнако (неуспешно) учили из оба типа уџбеника. Показали су потпуну неосетљивост за све разлике и нису искористили „руку“ коју је уџбеник ка њима пружио. Квалитативна анализа ученичких исказа којима су описивали своје учење и анализа материјалних трагова учења (подвлачење, бележење, сигнализација која прати рад на тексту) које су оставили на материјалу из кога су учили, указала је да они имају устаљене обрасце когнитивног понашања у раду на уџбенику и да их експериментална ситуација и други тип уџбеника нису покренули на промену. У тим обрасцима уџбеник се види као листа информација коју би требало што пре научити (набубати). СК и целокупна дидактичка апаратура у перспективи ученика „отежава рад (памћење) основног текста. Учење се изједначава са памћењем (Antić, 2014). Устаљени обрасци су настали кроз ученичко искуство у школском контексту (реч је о ученицима седмог разреда), у коме посебно важно место има наставник, његови захтеви и начин вредновања исхода учења. Ако наставник не тражи разумевање већ само флуентну репродукцију, то ће и добити. Добијени налази су у сагласности са налазима истраживања Гарунга (Gurung, 2004), који указују да се однос студената према СК у уџбенику није мењао без обзира на њихов успех или неуспех на различитим проверама знања. Аутор сугерише закључак да сама доступност различитих дидактичких помоћи не гарантује већи успех студената, јер кад не осећају одговорност да треба да ступе у интеракцију са уџбеником, они то неће чинити. Стога ћемо се сложити са упозорењем овог аутора да не треба судити о уџбеницима само на основу њихове дидактичке апаратуре (Gurung, 2004). Прави суд требало би заснивати на ширем погледу који обухвата уџбеник, ученика и социокултурни контекст, у коме су начин рада наставника и евалуација ученика такви да моделују образац коришћења уџбеника. Тек тада можемо да судимо да ли је одређени уџбеник нашао пут до ученика и да ли уопште постоји могућност да остварује своје функције (развојну, формативну, педагошку, културну).

ЗАКЉУЧАК

Теоријско и емпиријско изучавање уџбеника у оквирима социоконструктивистичке парадигме постоји само као истраживачка традиција Института за психологију Универзитета у Београду (Ivić, 1976а; 1976б; Ivić, Pešikan i Antić, 2013; 2011; Plut, 2003; Plut i Pešić, 2003; Pešić 2005). Дефинисање уџбеника у овим оквирима омогућава проширивање и усложњавање његове функције: уџбеник је специфичан жанр културног производа који има формативну улогу у развоју јединке. Кључни механизам којим уџбеник остварује своју формативну функцију чини његова дидактичка апаратура, коју чине структуралне компоненте и њихова композиција. Овакав уџбеник може да буде партнер ученику у педагошкој интеракцији. Да би се ове функције остариле, уџбеник мора целокупном својом конструкцијом и појединачним решењима да „урачуна“ индивидуалне и групне социокултурне, развојне, епистемолошке, дискурсне и друге разлике међу онима којима се обраћа, да „уважи“ динамичну, несигурну путању конструкције смисла и значења (негде између ученика и текста) и да ученика „води“, са што већом могућом вероватноћом у изабраном правцу, ка жељеном образовном и развојном циљу“. То је тежак и одговаран задатак и велики истраживачки изазов.

Наука и струка морају наставити истраживања учења из уџбеника, у свим правцима који су идентификовани као извори варијабли: истраживања самог текста, оног ко учи читајући, самих активности читања и учења, социокултурних фактора. Истраживачка питања траже много више осетљивости за оне који се испитују, али и домишљатости, а добијени налази могу указати на употребљиве врсте помоћи и како да ученици преузму одговорност и прихвате интеракцију с текстом. Ако ученици не виде дидактичку апаратуру уџбеника као помоћ, онда као да је нема. Најбољи могући уџбеник који ученици не умеју и не желе да користе имаће педагошки домет као и најгори.

Стога, као најбоље решење предлажемо мењање истраживачке парадигме од квантитативне ка квалитативним, и пре свега акционим истраживањима, којима је циљ управо промена праксе. У новијој стручној литератури, али и у оквиру квалитативних методологија та истраживања називају се и „наставничка истраживања“ (Lytle, 2000) или истраживања у *контактној зони*, како их ова ауторка назива. Контактна зона метафорично означава управо зону сусрета индивидуалног и културе, спонтаног и научног, имплицитног и експлицитног, зону преговарања и договарања у покушају конструкције међусобног разумевања (наставника и ученика).

Да би се постигла синергија интервенција на путу ка квалитетнијим образовним исходима, сматрамо да је потребно хармонизовати амбијент за учење који је усмерен на ученика и уџбеник који је конципиран на конструкти-

вистичким принципима учења. У идеалној ситуацији, наставник и уџбеник делују заједно, односно интервенције наставника у процесу учења/наставе укључују уџбеник. Међутим, нужна је обука и подршка наставницима да уџбенике укључе у наставни процес, да у добром уџбенику не виде само збирку информација већ амплификатора властитог наставничког посла, да су спремни да део свог посла пребаце или поделе са уџбеником (осмишљавајући ситуације за учење у којима уџбеник може да води ученике кроз процес конструкције знања), да преиспитују критички (рефлексивно) своје педагошке интервенције и дидактичку апаратуру уџбеника и да чак и тако обогаћују своју праксу и можда сами уче од добро конструисаног уџбеника. Уџбеници могу много, али не могу сами!

Литература

Antić, S. (2009). Savremena shvatanja udžbenika: posledice na konstrukciju i merila kvaliteta. *Inovacije u nastavi*, XXII(4), 25–39.

Antić, S. (2014). *Udžbenik kao instrument za konstrukciju i ko-konstrukciju školskog znanja*. Odbranjena doktorska disertacija. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.

Antić, S., Pešikan, A. i J. Pešić (2008). Kako se kreira tumačenje istorije: primena gramatike priče u analizi udžbenika istorije. Saopštenje na XIV naučnom skupu: *Empirijska istraživanja u psihologiji*. Beograd: Filozofski fakultet, 7–8. februar.

Apple, M. W. (2002). *Official knowledge: democratic education in a conservative age* (2nd ed). London, New York: Routledge.

Apple, M. W., Au, W. i L. A. Gardin (eds.) (2009). *The Routledge international handbook of critical education*. Oxford, New York: Routledge.

Bakhtin, M. M. (2008). *Speech genres and other late essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.

Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control. Volume IV: The structuring of pedagogic discourse.* London: Routledge.

Bowles S. i H. Gintis (1976). *Schooling in capitalist America*. London: Routledge and Kegan Paul.

Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.

Bussière, P., Hébert, R. i T. Knighton (2009). Educational outcomes at age 21 associated with reading ability at age 15. *Education Matters: Insights on Education, Learning and Training in Canada*. Retrieved from the World Wide Web http://www.statcan.gc.ca/cgi-bin/IPS/display?cat_num=81-004-X.

Cunningham, A. E. i K. E. Stanovich (2001). What Reading Does for the Mind, *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 137–149.

Danielson, K. (2010). Learning Chemistry: Text Use and Text Talk in a Finland–Swedish Chemistry Classroom, *IARTEM e-Journal*, 3(2), 1–28.

Filipović, M. (2013). *Škola i društvene nejadnakosti*. Beograd: Hesperia.

Gee, J. (2000). Discourse and Sociocultural Studies in Reading. In: M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (eds.): *Handbook of Reading Research: Volume III*. New Jersey: LEA, 195–209.

Gurung, R. A. R. (2004). Pedagogical Aids: Learning Enhancers or Dangerous Detours? *Teaching of Psychology*, 31(3), 164–166.

Ivić, I. (1976a). Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika: I – Razvoj intelektualnih sposobnosti dece i udžbenik, *Psihologija*, 9(1–2), 25–45.

Ivić, I. (1976b). Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika: II – Oblici učenja i udžbenik, *Psihologija*, 9(3–4), 61–74.

Ivić, I. (2008a). Teorija Vigotskog i neke varijante post-vigotskijanskih teorija i njihove implikacije po didaktičku interakciju u inkluzivnoj školi. *Workshop o teoriji Vigotskog i inkluzivnom obrazovanju* (James Wertsch, SAD & Ivan Ivić, Serbia, 2008). Oslo: Oslo Univerzitet, rukopis.

Ivić, I., Pešikan, A. i S. Antić (2011). *Opšti standardi kvaliteta udžbenika: vodič za dobar udžbenik.* Beograd: Klett.

Ivić, I., Pešikan, A. i S. Antić (2013). *Textbook quality: A Guide to textbook standards*. Gottingen: V&R unipress.

Johnsen, E. B. (2001). *Textbooks in the Kaleidoscope A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Tønsberg: Vestfold College, digital edition. Retrieved from the World Wide Web http://www-bib.hive.no/tekster/pedtekst/kaleidoscope/forside.html.

Lytle, S. L. (2000). Teacher Research in the Contact Zone. In: M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (eds.): *Handbook of Reading Research: Volume III*, 691–711. Retrieved from the World Wide Web http://www.readingonline.org/articles/handbook/pressley /index.html.

McNamara, D. et al. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14(1), 1–43.

McNamara, D., Ozuru, Y., Best, R. i T. O'Reilly (2007). The 4-Pronged Comprehension Strategy Framework. In: D. McNammara (ed.): *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies*, Mahwah, New Jersey: LEA, 465–497.

Mikk, J. (2000). *Textbook: research and writing*. Franfkurt am Main: Lang.

Pešić, J. (2005). Sociokulturni pristup udžbeniku, *Psihologija*, 38(4), 369–381.

Pešikan, A. (2015). Školski zadaci za efikasno učenje. U: S. Marinković (ur.): *Nastava i učenje – evaluacija vaspitno obrazovnog rada*. Užice: Učiteljski fakultet, 13–28.

Pešikan, A. i S. Janković (1998). Analiza udžbenika i radne sveske za predmet poznavanje prirode i društva za IV razred osnovne škole, *Psihologija*, 1–2, 137–152.

Pešikan, A. i S. Antić (2007). Kako ugraditi ideje aktivnog učenja u udžbenik, *Nastava i istorija*, Nova serija, 7, 147–161.

Pešikan, A. i S. Antić (2008). Komparativna analiza strukturalnih komponenti u obradi iste teme u udžbenicima istorije iz šest evropskih zemalja. Saopstenje na XIV naučnom skupu: *Empirijska istraživanja u psihologiji*. Beograd: Filozofski fakultet, 7–8. februar.

Pešikan, A. i S. Antić (2009): Konstrukcijska rešenja u udžbeniku i potencijalni ishodi učenja: komparativna analiza pitanja i zadataka u udžbenicima istorije i metoda učenja koje mogu da podstiču. Naučni skup *Empirijska istraživanja u psihologiji*. Beograd: Filozofski fakultet, 49–50.

Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd, Zavod za udžbenike.

Plut, D., Pešikan, A., Pešić, J. i S. Antić (2002). Textbook analyses: Representation of Democratic Valyes in Education. In: L. Kolouh-Westin (ed.): *Democracy in Education in Bosnia-Herzegovina and FR Yugoslavia*. Stockholm: Institute for International Education, Stockholm University.

Plut, D. i J. Pešić (2003). Toward a Vygotskian theory of textbook, *Psihologija*, 36(4), 501–515.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.

Slobodanka Antic
University of Belgrade, Faculty for Special Education and Rehabilitation

TEXTBOOKS IN THE MOSAIC COLORS OF DIFFERENT PERSPECTIVES

Summary

The Textbook is not common issue in educational researches, although it is one of the pillars of teaching/learning process. The aim of this paper is to reconsider position of textbook in mosaic of different perspectives of modern thoughts. We shall reconsider textbooks in the context of socioconstuctivistic paradigm of teaching and learning processes (including implication for textbook construction), but also in the context of sociological and psycholinguistic perspective. Additionally, we shall reconsider textbook from students' perspective in context of everyday usage. This multiperspective approach to textbooks is necessary, not only for scientific reasons, but also for its' practical implication: all engaged in education should be aware of this complex nature of textbook in the situation of using, evaluating, choosing, or creating (designing) textbooks or instructive materials.

Keywords: *Textbooks, socioconstuctivistic perspective on textbook, multiperspective approach to textbooks, student's perspective on textbooks.*

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671
Изворни научни чланак
стр. 35–52

Јелена М. Пешић[*]
Филозофски факултет у Београду, Институт за психологију

ОД ИЗВОРА ИНФОРМАЦИЈА ДО СРЕДСТВА ЗА УЧЕЊЕ: НЕКЕ АКТУЕЛНЕ ДИЛЕМЕ ОБРАЗОВНОГ ДИЗАЈНИРАЊА УЏБЕНИКА[**]

Апстракт: Противречности између трансмисионог и конструктивистичког приступа учењу заоштрене су у домену образовног дизајнирања уџбеника, с обзиром на природу уџбеничког жанра и двоструку функцију уџбеника – као извора информација о основним знањима и умењима којима треба овладати и као средства које подстиче и води сазнајне активности укључене у процес конструкције знања и компетенција. Кроз поређење емпиријских налаза о педагошком квалитету старих и нових уџбеника за млађи основношколски узраст, у раду анализирамо неке изворе тешкоћа у остваривању равнотеже између поменутих функција уџбеника, односно између експозиторне и индуктивне стратегије дидактичког обликовања садржаја. Полазећи од виготскијанске теорије уџбеника, образлажемо и захтеве које треба уважити ради ефикаснијег остваривања овог циља, а који произлазе из жанровске специфичности уџбеника, развојних могућности и потреба ученика млађег школског узраста, као и педагошке ефикасности рецептивних и откривалачких облика учења и на њима заснованих метода подучавања. Практичне импликације ситуиране су у шири контекст савремене праксе продукције и одобравања уџбеника, у коме постоји потреба за флексибилнијим односом између уџбеника и наставних програма, као и за различитим облицима подршке ауторским и уредничким тимова у реализацији сложеног, захтевног и креативног посла какав је образовно дизајнирање уџбеника.

Кључне речи: *анализа уџбеника, жанр уџбеника, критеријуми квалитета уџбеника, радни уџбеник.*

Теоријско и емпиријско проучавање уџбеника већ деценијама представља једну од значајнијих области истраживања у српској психологији и сродним дисциплинама. На основама истраживачког програма који је поста-

[*] pesicjelena011@gmail.com

[**] Рад је настао у оквиру пројекта „Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције“ (бр. 179018), које финансира Министарство образовања и науке Републике Србије.

вљен у два визионарска текста Ивана Ивића о улози уџбеника у подстицању активног учења и когнитивног развоја (Ивић, 1976а, 1976б), осамдесетих година прошлог века започете су анализе различитих аспеката квалитета основношколских уџбеника (Пешић, 2005). Паралелно са емпиријским истраживањима развијана је и целовита теорија уџбеника, утемељена на идејама Виготског (1983) и њиховој разради у оквиру социокултурног приступа развоју и образовању (Пешић, 2005; Плут, Пешић, 2003). Практични значај резултата ових истраживања препознат је и у оквиру образовне реформе започете 2001. године, када су за потребе Министарства просвете и спорта израђени национални стандарди квалитета уџбеника (Ивић и сар., 2004), као својеврсна операционализација сазнања до којих се дошло дугогодишњим проучавањем уџбеника. Подршка ауторским и уредничким тимовима састојала се и у образлагању критеријума за процену квалитета уџбеника кроз анализу рукописа током њихове израде, а потом и приликом процеса њиховог одобравања (Плут, Пешић, 2007).

Већ из овог кратког увода видљиво је не само то да су проблеми везани за квалитет уџбеника разматрани систематски, студиозно и научно засновано, већ и да је при томе остварено плодоносно преплитање теорије и праксе. Анализа постојеће уџбеничке продукције одувек је била важан ослонац у развоју теорије уџбеника, а теорија је омогућила да буду препознати још неки релевантни проблеми, као и принципи и смернице за унапређивање квалитета уџбеника. Наравно, прави тест ефективности ових напора јесте квалитет новије уџбеничке продукције, особито рукописа одобрених након отварања тржишта и појаве великог броја издавача.

Питање које се природно отвара учесницима на било ком делу тог пута „од теорије ка пракси“ гласи: У којој мери и на који начин су сазнања о квалитету уџбеника, али и стандарди као њихова операционализација, заиста заживели на страницама књига које користе садашње генерације ученика? Постоје ли аспекти квалитета код којих поређење са старијим уџбеницима показује да је напредак постигнут? Постоје ли у новим уџбеницима неки стари проблеми на којима још треба радити и јесу ли се можда појавили и неки нови? Где леже извори тих проблема, али и тешкоћа у примени теорије уџбеника и стандарда квалитета приликом њиховог решавања? Шта постојећа теоријска и емпиријска сазнања о уџбеницима могу да понуде у промишљању тих проблема, односно која су додатна истраживања потребна за њихово ефикасније решавање?

Наравно, претензије овог рада нису да понуди одговоре на постављена питања, мада он јесте позив на њихово разматрање – озбиљно, систематско и научно засновано разматрање, каквим смо квалификовали досадашње бављење уџбеницима у Србији. Из широког репертоара проблема који се могу препознати у новијим уџбеницима, за предмет овог рада изабрали смо један који се чини посебно релевантним у горе наведеном контексту. Конкретније, циљ рада је да на основу емпиријских налаза о квалитету дидактичког обликовања садржаја у уџбеницима за основну школу (анализе старих и нових уџбеника), као и релевантних сазнања теорије уџбеника, анализирамо педагошке дилеме везане

за остваривање равнотеже између две базичне функције уџбеника – као извора информација о основним знањима и умењима којима треба овладати у датој области, али и као средства које подстиче и води процес учења, односно когнитивне и метакогнитивне активности ученика. То подразумева и критички осврт на тзв. *радне уџбенике*, јер је питање њихове функционалности и педагошке заснованости поделило не само образовну, већ и ширу јавност, а директно је повезано са проблематиком рада.

Теоријска релевантност проблема којим се бавимо повезана је са разликама између трансмисионог и конструктивистичког приступа настави/учењу (Pressley et al., 2003), односно са једном од најдубљих дилема образовне теорије и праксе која се тиче педагошке ефикасности метода заснованих на излагању садржаја и рецептивним облицима учења, наспрам метода које почивају на решавању проблема и учењу путем открића. Питања која у раду анализирамо имају и практичну релевантност јер кореспондирају са важним контроверзама савремене уџбеничке продукције, указујући на неке од недостатака новијих уџбеника за основну школу, као и на тешкоће у примени стандарда квалитета приликом израде и одобравања рукописа.[1] У анализи емпиријских показатеља квалитета уџбеника реферирамо на уџбенике за млађи основношколски узраст, мада верујемо да проблеми које отварамо, бар у извесној мери, имају и општу релевантност.

АНАЛИЗЕ СТАРИХ И НОВИХ УЏБЕНИКА: ДА ЛИ ЈЕ КЛАТНО ОТИШЛО НА ДРУГУ СТРАНУ?

У оквиру истраживачке традиције започете осамдесетих година прошлог века анализиран је велики број различитих аспеката квалитета уџбеника, од којих су за предмет овог рада најрелевантнији подстицање активних облика учења, развој система појмова и мотивациона вредност уџбеника. Резултати ових анализа прилично су сагласни и кохерентни у критичким оценама ондашњих уџбеника за основну школу (Плут, 1993; Плут, Пешикан, 1980; Стојковић и сар., 1988; Требјешанин и сар., 1990). Као један од њихових главних недостатака апострофирано је недовољно активирање ученика – педагошки дизајн готово у потпуности заснован на експозицији градива резултирао је дугим, информационо густим и често лоше структурираним текстовима, са недовољним бројем питања, задатака и активности за ученике. Други општи проблем препознат је у парцијално спроведеном структурирању и повезивању садржаја, чија је улога да подржи системогенезу знања, тј. изградњу система појмова. Када се томе додају углавном технички неквалитетне илустрације, си-

[1] Ауторка рада учествовала је у одобравању уџбеника за предмете *Свет око нас* и *Природа и друштво* (школске 2005/2006 године), а такође је и члан другостепених комисија за одобравање уџбеника при Националном просветном савету Републике Србије (од 2011. године).

ромаштво структурних компоненти које могу да повећају мотивациону вредност и разумљивост текста, мноштво педагошки неадекватних питања и задатака, као и узрасна неприлагођеност језика (дужина и сложеност реченица, сувише академски дискурс), јасно је да ондашњи уџбеници углавном нису били добар извор мотивације и ослонац за учење са разумевањем.

Фокус на наставним садржајима. Поменуте налазе можда најбоље резимира оцена да су стари уџбеници за основну школу у великој мери представљали операционализацију или „проширену верзију“ наставних програма, чији су садржај и структуру мање или више „механички одражавали“ (Ивић и сар., 2001, стр. 76). Термин „механички“ овде апострофира фокусирање на садржаје (информације) које ученици треба да усвоје, а занемаривање дидактичког обликовања тих садржаја у функцији подржавања процеса учења. Пресликавајући и структуру активности у традиционалној настави, уџбеници су се практично сводили на монолошко излагање садржаја. Активирање ученика и вођење процеса учења био је маргинални циљ, што се очитовало не само формално – у виду недовољног броја питања и задатака или њиховог измештања из основног текста у тзв. дидактичко-методичку апаратуру, већ и суштински – у смислу њиховог лошег педагошког квалитета. Осим усмерености на репродуктивна знања и недовољног подстицања виших облика мишљења, готово свака анализа ондашњих уџбеника указивала је на постојање великог броја питања и задатака који су педагошки проблематични (или чак неупотребљиви) због непрецизности, нејасноће, претеране сугестивности или неостваривости (Плут, 1993; Плут и Пешикан, 1980; Стојковић и сар., 1988).

У основи, задатак за ауторске и уредничке тимове био је да се озбиљније посвете образовном дизајнирању уџбеника и тако повећају његову функционалност као средства за учење, а не само као извора информација. У остваривању овог циља, као што смо рекли у уводном делу рада, понуђена им је подршка у виду богатог корпуса теоријских и емпиријских сазнања о образовном дизајнирању уџбеника, стандарда квалитета који се односе на овај аспект уџбеника, као и њихове примене на конкретним рукописима.

Померање фокуса на активност детета. Анализе новије генерације уџбеника за млађи основношколски узраст[2] показују да јесте учињен известан напредак на плану функционалности образовног дизајна уџбеника. Аутори анализа сагласни су у оцени да се тај напредак пре свега огледа у постојању великог броја питања, задатака и других облика активирања ученика. Прве школске књиге, буквари, „покушавају да организују рад на различитим нивоима тежине; да директно са учеником комуницирају“ (Митровић, 2007: 41), а овај фокус на активирању ученика јасно је видљив и у читанкама (Мркаљ, Плут, 2007); уџбеницима математике (Павловић Бабић, 2007), уџбеницима за

[2] Анализе уџбеника различитих издавача, одобрених за школску 2005/2006. годину, објављене су у зборнику *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст* (2007), у коме је дата и листа анализираних уџбеника.

Свет око нас (Лазаревић, 2007) и Природу и друштво (Пешић, 2007). Наравно, ваљана процена ефикасности нових уџбеника као средства за учење подразумева и анализу педагошког квалитета налога (о чему ће касније бити речи), али оно што се не може оспорити јесте бар *покушај* да се образовном дизајнирању уџбеника приступи и из позиције оних који уче, а не превасходно из позиције преношења програмом предвиђених садржаја.

Још једна општа карактеристика нових уџбеника произлази из настојања да они буду више усмерени на децу него што је то био случај са уџбеницима старије генерације. Реч је о богатству различитих структурних компоненти намењених повећању мотивационе вредности уџбеника, али и његове функционалности за учење, као што су: речник, рубрике са занимљивим информацијама о садржајима који се обрађују, претходни и завршни прегледи градива, компоненте за оснаживање самосталног коришћења школском књигом, чак и навођење очекиваних образовних исхода за веће или мање тематске јединице (Лазаревић, 2007; Мркаљ, Плут, 2007). Видљиво је побољшан и осавремењен ликовно-графички дизајн уџбеника (означавање и наглашавање структуре књиге, функционална употреба боје и илустрација-вињета, итд.), а старе уџбеничке странице, које су углавном биле монотоне и са превише текста (поготово како се повећавао узраст ученика), замениле су „разигране“, савремено дизајниране странице, са мноштвом различитих врста илустрација које су технички квалитетније у односу на старе уџбенике, али и функционалније за учење (Московљевић, Крстић, 2007; Павловић Бабић, 2007). Поменуте промене нису само учиниле уџбенике привлачнијим за децу, већ је остварен још један корак у њиховом померању од извора информација ка средству за учење.

Као што обично бива, новине на плану образовног дизајна уџбеника створиле су и нове проблеме. Један од најозбиљнијих, по могућим последицама на ефективност учења, али и по реакцијама образовне и шире јавности, јесте проблем комплетности информација у уџбенику. Овај проблем можда најефектније сажимају речи једног родитеља, који се запитао јесу ли нови уџбеници за млађи школски узраст заиста *уџбеници* или радне свеске. Настављајући исту линију размишљања, постављамо следеће питање: Ако се променама тежило ка померању фокуса са функције уџбеника као извора информација на његову функцију као средства за учење – није ли клатно отишло превише на другу страну?

Уџбеник или радна свеска? Промене на плану образовног дизајна уџбеника не огледају се само у повећању броја питања, задатака и осталих облика активирања ученика, већ подразумевају и одређену врсту концепцијског заокрета. Наиме, у новијим уџбеницима за млађи школски узраст део наставних садржаја не излаже се на класичан начин, кроз уџбеничку нарацију, већ се практично обрађује посредством питања и задатака. Будући да ученици мање или више самостално откривају оно што треба научити – значење појмова и принципа, везе међу њима, след и смисао корака у процедуралним знањима,

итд. – овакав приступ дидактичком обликовању садржаја може се назвати *индуктивним*, за разлику од класичног – експозиторног (популарнији назив *радни уџбеник* није сасвим адекватан, јер и класично дизајниран уџбеник укључује интелектуални рад детета). Заокрет од експозиторног ка индуктивном приступу најочигледнији је у уџбеницима за Свет око нас, тј. Природу и друштво (Лазаревић, 2007; Пешић, 2007) и у буквари ма (Митровић, 2007), будући да образовни дизајн читанки стандардно укључује књижевни текст као основну структурну јединицу и дидактичку апаратуру организовану око њега (Мркаљ и Плут, 2007), док уџбенике математике традиционално карактерише то да се „обрада новог градива најчешће реализује преко решавања примера конкретног математичког задатка“ и моделирањем одређеног математичког поступка (Матовић, Лужанин, 2007: 155).

Концепција радног уџбеника, односно индуктивна стратегија дидактичког обликовања садржаја, педагошки је оправдана не само због мотивишућег ефекта на децу, већ и због њиховог већег интелектуалног активирања током учења. Ако је њено укључивање делом и било одраз нове „педагошке моде“, аутори уџбеника у већини случајева опрезно су је комбиновали са класичном, експозиторном стратегијом (Митровић, 2007; Павловић Бабић, 2007; Пешић, 2007). Упркос томе, обрада градива посредством налога за ученике отворила је низ проблема, од којих ћемо неке размотрити у наставку текста. Контекст у који их ситуирамо јесте преиспитивање начина на које се може остварити педагошки ефикасна равнотежа између експозиторног и индуктивног приступа образовном дизајнирању уџбеника, односно равнотежа између две базичне функције уџбеника – као извора информација и као средства за учење.

КА ФУНКЦИОНАЛНОМ ЈЕДИНСТВУ ЕКСПОЗИТОРНОГ И ИНДУКТИВНОГ ПРИСТУПА: МОЖЕ ЛИ СЕ КЛАТНО УРАВНОТЕЖИТИ?

Потреба за балансирањем између експозиторног и индуктивног приступа у образовном дизајнирању уџбеника најуже је повезана са базичним дилемама о природи и циљевима наставе, тј. школског учења. Промене у схватању функције уџбеника тако одражавају промене образовних парадигми: *трансмисиони* (традиционални) приступ, превасходно усмерен на наставне садржаје и преношење знања, заменила је *конструктивистичка* парадигма, померајући фокус са садржаја (информација) на процес конструкције знања, са усвајања знања на развој когнитивних вештина и стратегија (Пешикан, 2010; Pressley et al., 2003). Упркос томе што разлике између ова два приступа треба посматрати пре као димензију него као дихотомију (јер они нису међусобно супротстављени нити неускладиви), „борба између директне трансмисије и конструктивизма наставља да се води“ (Pressley et al. 2003: 157), на бројне начине и у различи-

тим доменима образовне теорије и праксе. У домену образовног дизајнирања уџбеника дилеме произашле из ове „борбе“ чак су и заоштрене, због природе уџбеничког медија, тј. жанра (књига из које се учи).

*Жанровска природа уџбеника***.** Значење енглеске речи *text-book* указује на традиционално схватање уџбеника као *збирке текстова*, уз које је, према прећутном договору наставника и ученика, ишло и традиционално схватање циља учења – да се садржај тих текстова научи, односно успешно репродукује. Транзиција од трансмисионог ка конструктивистичком приступу доноси нови фокус и у разумевању улоге уџбеника, који се све више схвата као извор подстицаја за учење и развој вештина (из угла ученика), односно за избор одговарајућих методолошких решења у организацији часа (из угла наставника), што је симболички означено увођењем још једног термина – *coursebook* (Bolitho, 2001). Занимљиво је да су нови уџбеници, који су били доста различити од постојећих јер је у њима практично демонстриран овај концепцијски заокрет, збуњивали не само ученике, већ и наставнике и родитеље. Због тога су организовани програми обуке за употребу нових уџбеника и семинари на којима су објашњавани дидактички принципи који стоје у њиховој основи. Реакције једног дела образовне, али и шире јавности на појаву тзв. радних уџбеника у Србији својеврсна су блажа верзија овог општег тренда у процесу рецепције уџбеника.

Резерва према уџбеницима у којима су уџбеничку нарацију (експозиторну стратегију дидактичког обликовања садржаја) у већој или мањој мери заменили налози за ученике (индуктивна стратегија) није сасвим неочекивана, ако је посматрамо из угла жанровске природе уџбеника. Као књига чија је основна намена да се из ње учи, уџбеник мора да пружи комплетне, ваљане (проверене) и добро структуриране информације о основним знањима и умењима којима треба овладати у датој предметној области (Ивић и сар., 2004; Плут и Пешић, 2007). По томе се уџбеник разликује од осталих књига и извора информација уопште, а може се рећи да у томе, осим жанровске специфичности, лежи и компаративна предност уџбеника. Популарно-научне књиге, часописи и бројни извори информација који су данас доступни на интернету можда јесу занимљивији од уџбеника, али једино (добар) уџбеник пружа увид у структуру области, ситуира информације у тематско-проблемске рубрике и историјски развој дисциплине, систематски објашњава значење основних појмова и принципа, као и њихове међусобне везе.

Посматрано из ове визуре, може се рећи да је један од највећих проблема анализираних уџбеника новије генерације управо смањивање њихове функционалности као основног извора информација у процесу учења. Мањи или већи делови лекција, као основних тематских и функционалних јединица уџбеника, дизајнирани су тако да ученици, кроз одговарање на питања или рад на задацима, сами реконструишу елементе значења научних појмова и принципа, везе међу њима (поготово слично – различито), поделе и класификације, чиниоце који утичу на дату појаву, примену или практичне импликације одређених

знања, поједине кораке у процедуралним знањима (рецимо у извођењу огледа), као и закључке који се могу извести из правих или мисаоних експеримената (Пешић, 2007). Укључивање питања и задатака у обраду новог градива (односно у основни текст) јесте оправдана, па и пожељна педагошка стратегија, јер се тиме подржава процес (ко)конструкције знања. Питање је, међутим, у којој мери уџбеник сме да горепоменуте сазнајне увиде препусти ученицима, посматрано и из угла његове жанровске природе и у контексту ефикасности процеса учења.

На ову примедбу могуће је одговорити контрааргументом да процес школског учења не подразумева самосталну употребу уџбеника, јер је посредовање наставника важна карика у том процесу. На овој тези заснива се и један релативно нови приступ уџбенику, који ставља акценат управо на његово коришћење у непосредној наставној пракси, особито на различите улоге наставника као медијатора (*textbook pedagogy*, Walker, Horsley, 2006). Заступници „уџбеничке педагогије“ веома су критични према досадашњој пракси истраживања уџбеника, јер се на основу емпиријских налаза добијених превасходно анализом садржаја и карактеристика самих уџбеника неоправдано изводе закључци (екстраполације) о начинима коришћења уџбеника и њиховим ефектима – као када би се вожња подучавала на основу проучавања аутомобила.

Не можемо се сложити са оваквом оценом о употребној вредности анализа квалитета уџбеника, нити са тезом да у образовном дизајнирању уџбеника треба *подразумевати* посредујућу улогу наставника. Чињеница је да приступ заснован на идејама Виготског узима у обзир социјални, културни, па и организациони контекст људске активности, а самим тим и концепт посредоване, тј. потпомогнуте (*scaffolded*) употребе уџбеника и других културних продуката (Wertsch et al., 1995), али то не значи да проучавање самог културног продукта нема теоријску и практичну релевантност. У оквиру социокултурног приступа уџбенику који су развили овдашњи аутори, разрађен је управо концепт директне културне интеракције (Плут, 2003; Плут, Пешић, 2003). Као и наставник, и уџбеник води и подупире сазнајну активност детета, при чему природа самог медија (жанра) одређује врсту и начин деловања уџбеничких потпорних средстава. А једна од жанровских специфичности јесте управо релативна самодовољност уџбеника, односно интеракције између онога ко учи и уџбеника.

Не спорећи, дакле, важну посредујућу улогу наставника, сматрамо да образовно дизајнирање уџбеника не би требало да почива на тој премиси. Као књига која је намењена деци, тј. онима који уче, уџбеник има јасно одређеног адресата и аутор мора увек имати на уму да књигу пише првенствено за њега, а не као ослонац за извођење школског часа, без обзира на то што уџбеник реално остварује обе ове функције (Hinchman, 1987). Приликом дизајнирања задатака за ученике није оправдано унапред рачунати на значајну подршку наставе, поготово када се кроз задатке обрађује ново градиво, тим пре што се и наставници ослањају на уџбеник као извор информација – за ученике, али не-

ретко и за њих саме, приликом интерпретирања програма и обликовања базе знања из предметне области потребне за извођење наставе (Horsley, 2001).

Поменимо да и стандарди квалитета уџбеника подразумевају комплетност информација потребних за учење, и то као један од најважнијих захтева (Ивић и сар., 2004; Плут, Пешић, 2007). У вези са његовом применом, међутим, ауторима уџбеника и стручњацима који учествују у вредновању и одобравању рукописа потребне су конкретније смернице. Шта овај захтев практично значи у индуктивно дизајнираним лекцијама – у којој мери и на које начине се уџбеничка нарација може заменити налозима за ученике (поготово у обради нових садржаја), а да начело комплетности информација не буде нарушено? Где треба повући линију која разграничава индуктивно дизајниране лекције од оних које не пружају ученицима информације потребне за учење? Рекло би се да на ова питања прави одговор могу да дају само истраживања о рецепцији уџбеника, те да је њихов недостатак проблем на којем би свакако требало да раде не само стручњаци из области, већ и издавачке куће (као што је то уобичајена пракса у земљама са развијеном традицијом образовног издаваштва).

*Развојне могућности и потребе ученика***.** Када се у уџбеницима примењује индуктивна стратегија образовног дизајнирања, а поготово када се обрада новог градива реализује посредством питања и задатака, веома је важно да финални увиди не буду у потпуности препуштени ученицима. Аутори који су анализирали новије уџбенике за млађи школски узраст слажу се да је за ефикасан процес учења неопходно да уџбеник пружи јасне, исцрпне и радом на задацима добро припремљене формулације очекиваних сазнајних исхода (Лазаревић, 2007; Павловић Бабић, 2007; Пешић, 2007). Наиме, бројна истраживања показују да ученици (и то не само основношколског узраста) имају великих тешкоћа у остваривању овог задатка, чак и уз одговарајуће смернице при вођеном откривању. Често не успевају да реконструишу значење научних појмова и принципа, као и процедуре долажења до знања, или, што је још опасније, долазе до закључака који су непотпуни, недовољно јасни, половично тачни или чак нелогични (Bennett, Dunne, 1991; Hogan et al., 1999; Valheln, 1990). Истраживања такође показују да се током основне школе постепено развија метакогнитивна свест о властитој ефикасности у процесу учења (Markman, 1985; Schunk, Zimmerman, 1997), због чега су деца млађег узраста склона тзв. „илузији о знању“ (*illusion of knowing*, Glenberg et al., 1982), односно прецењивању нивоа свог разумевања текста и властите успешности у решавању задатака.

С обзиром на поменута ограничења деце млађег узраста, може се рећи да озбиљан извор тешкоћа у учењу представљају индуктивно конципиране лекције у којима аутори уџбеника нису формулисали увиде до којих је рад на задацима требало да доведе, односно у којима овај завршни корак није ваљано реализован. Нажалост, у анализираним уџбеницима има много налога и лекција који су проблематични управо из поменутог разлога. У некима од њих обрада садржаја остала је на нивоу конкретних информација, без покушаја уопшта-

вања и структурирања; у другима је сумирање или уопштавање онога што се сазнало кроз рад на задацима такође дато у форми питања или налога за ученике. Бројни су и примери уопштавања или закључака који нису добро припремљени радом на задацима, због чега надградња у виду уџбеничке нарације напросто не следи или није сасвим заснована у претходним активностима ученика (Московљевић, Крстић, 2007; Мркаљ, Плут, 2007; Пешић, 2007).

Истини за вољу, постоје наставне теме и садржаји код којих поменути недостаци вероватно не представљају велики извор тешкоћа у учењу. Реч је, наравно, о мање захтевним и деци искуствено блиским садржајима (рецимо, правила понашања у групи, разноврсност материјала, важност очувања природе и сл.). С друге стране, када су у питању појмови/принципи који су деци тешки за разумевање, онда неадекватно реализована веза између налога и њихове надградње у виду објашњења датог појма/принципа представља толико велики проблем да чини учење из уџбеника практично немогућим. Један од најупечатљивијих примера јесте начин на који је у већини анализираних уџбеника за Природу и друштво обрађен појам кретања, а који типично укључује лаке (чак и тривијалне) налоге и веома сложену, тешко разумљиву надградњу, у виду објашњења феномена кретања и мноштва његових појавних облика (Пешић 2007: 246). Драматични примери ове неприхватљиве дидактичке „стратегије“ повремено стварају утисак да су изазови које поставља обрада веома захтевних садржаја на известан начин избегнути тиме што се овај задатак препушта налозима за ученике.

Још једна група развојних карактеристика деце млађег узраста чини се важном за проналажење праве равнотеже између експозиторног и индуктивног приступа. Током основне школе деца тек овладавају вештинама разумевања текста, као и стратегијама (чак и најједноставнијим) чија примена може да повећа ефикасност учења (Brown, Smiley, 1978; Mayer, 1996). Обрада садржаја посредством налога (који се често ослањају и на анализу илустрација) смањује, а може и да наруши систематичност у развоју тематског тока и кохерентност текста. Истраживања показују да то ствара значајно више тешкоћа млађој него старијој деци, будући да она теже уочавају и прате идејну структуру текста, али и да мање користе лексичка и структурална средства (нпр. маркере текстуалних образаца или дигресија) која им у томе могу помоћи (Bonitatibus, Beal, 1996; Englert, Hiebert, 1984). Такође, када се ученицима млађег узраста (као почетницима у предметним областима) препусти да сами реконструишу информације или изведу закључке који у тексту недостају, то за њих представља један од највећих извора тешкоћа у разумевању и учењу, док активирајуће и позитивно утиче на оне са већим предзнањем (McNamara et al., 1996).

Приликом избора стратегије дидактичког обликовања садржаја у уџбенику ваљало би имати на уму и то да деци млађег основношколског узраста индуктивна стратегија може отежати не само праћење тематског тока, већ и повезивање појмова, као и интеграцију нових информација са релевантним

елементима постојећег система знања. Деца овог узраста значајно су лошија од старије у процењивању релевантности делова текста, селекцији битних информација, као и у њиховом организовању – хијерархијски, проблемски, узрочно-последично или према матрици сличности и разлика (Brown, Smiley, 1977; Meyer, Poon, 2001). Аутори који су анализирали новије уџбенике за овај узраст слажу се да у њима постоји видљиви рад на структурирању садржаја и изградњи система појмова, али и да је ученицима потребна већа подршка у томе, како на нивоу појединачних лекција тако и на плану већих тематских целина и структуре целе књиге (Лазаревић, 2007; Московљевић, Крстић, 2007; Мркаљ, Плут, 2007; Павловић Бабић, 2007; Пешић, 2007). Проблеми у вези са структурирањем информација, као и парцијалне или недовољно објашњене везе између научних појмова и принципа, постоје и у експозиторно реализованим лекцијама, али су посебно изражени код оних индуктивног дизајна (Пешић, 2007). То практично значи да одлика коју смо препознали као добру страну нових уџбеника, а то су странице са мноштвом налога, илустрација и других структурних компоненти, може негативно утицати на ефикасност учења, поготово ако се поменута решења користе неумерено.

Ефикасност експозиторног и индуктивног приступа. Прихватање конструктивистичког приступа настави/учењу омогућило је да се превазиђе највећа слабост традиционалне (трансмисионе) парадигме – уверење да је само *излагање* наставних садржаја довољно за њихово учење. Данас је општеприхваћено да интелектуално активирање ученика кроз питања и задатке, односно њихово активно укључивање у решавање различитих врста проблема специфичних за дату предметну област, представља један од основних предуслова учења. Упркос томе, истраживања о педагошкој ефикасности различитих метода наставе/учења увек нас изнова подсећају да је потребно пронаћи праву меру између директног подучавања, заснованог претежно на експозиторним наставним методама, односно рецептивним облицима учења, наспрам метода које почивају на решавању проблема и учењу путем открића. Постоји, наиме, импресивна емпиријска потврда за то да је директно подучавање, које почива на излагању и објашњавању градива, ефикасније од индуктивно заснованих метода, у којима се очекује да ученици сами дођу до релевантних знања, уз мању или већу подршку наставника (преглед ових истраживања доступан је у: Pressley et al., 2003). Не само да је утврђена већа повезаност са образовним постигнућима ученика, већ је показано и то да што више времена наставник посвећује директном подучавању, бољи су ефекти у погледу остварених исхода учења. Ефикасност индуктивних метода повећава примена вођеног откривања, односно више подршке од стране наставника у виду усмеравајућих питања, наговештаја и сугестија.

Практичне импликације ових налаза имају исти смисао у домену образовног дизајнирања уџбеника као и у настави. Експозиторна стратегија дидактичког обликовања садржаја (односно уџбеничка нарација, ослоњена на смислено рецептивно учење) омогућава да уџбеник буде ефикаснији ослонац за

учење него тзв. радни уџбеник, у коме преовладава обрада садржаја посредством налога за ученике. То никако не значи одустајање од конструктивистичких начела – истраживања показују да је директно подучавање ефикасније уколико (поред излагања и објашњавања) укључује и рад на структурирању садржаја, постављање питања, решавање проблема и квалитетну повратну информацију за ученике (Pressley et al., 2003). Као што, дакле, „јака верзија“ индуктивне стратегије подразумева важну улогу наставника, тј. уџбеника у усмеравању и подупирању рада на задацима, тако се и „јака верзија“ експозиторне стратегије не своди само на излагање садржаја, већ такође подразумева проблематизацију и разне облике вођења и подржавања учења. С друге стране, вођење процеса учења остварује се не само ефикасније, већ и лакше кроз уџбеничку нарацију, односно у склопу експозиторне стратегије, него кроз налоге, у оквиру индуктивне стратегије. Много педагошке умешности, труда, па и креативности потребно је да би се посредством питања и задатака сазнајна активност ученика ваљано и ефикасно усмерила ка жељеним исходима учења.

Још једну емпиријску потврду за горе изнете тезе пружили су анализирани уџбеници за млађи школски узраст. Поред заједничке оцене да велики број питања, задатака и осталих облика активирања ученика представља добру страну уџбеника новије генерације, аутори анализа сагласни су и у оцени да обиље налога није донело и очекивани ниво њиховог педагошког квалитета. Један број налога у тој мери је проблематичан да практично није ни употребљив као ослонац за учење. Прву групу оваквих налога чине они са „традиционалним грешкама“, као што су: превише уопштене и непрецизне или нејасне и неразумљиве формулације питања и задатака; захтеви који нису адекватно припремљени јер уџбеник не пружа грађу потребну за њихово остваривање; налози нејасне сврхе или ирелевантни за тематско-проблемски фокус датог дела лекције; превише лаки (тривијални) или превише тешки налози; квазиналози, итд. (Лазаревић, 2007; Московљевић, Крстић, 2007; Мркаљ, Плут, 2007; Пешић, 2007).

Горепоменути аутори указали су на још једну категорију нефункционалних налога (специфичних за тзв. радне уџбенике), који заправо представљају последице лоше реализоване индуктивне стратегије дидактичког обликовања садржаја. Када се питања и задаци (невешто) користе за посредовање новог градива, њихова функција, па чак и њихов адресат често постају нејасни – налози који су формално намењени ученицима заправо се више упућују наставницима, као ослонац за интерпретацију текста, односно за организацију и вођење активности на часу. Већ смо истакли да овакви налози крше жанровска начела уџбеника, јер нису разумљиви нити остварив без ослањања на интервенције наставника. Додатни проблем је што ово бркање функција и адресата резултира повећањем броја псеудопитања и квазизадатака, било да је реч о претерано сугестивним налозима, „откривању решења, претварању констатација у форму налога, увлачења објашњења у блок са налозима и сл.“ (Мркаљ, Плут 2007: 63). Диксурс уџбеника дозвољава извесну редундантност, па и реторичка „наставничка питања“, чија је функција вођење процеса учења

(усмеравање пажње, појашњавање, резимирање и сл.), али је неприхватљиво да то прерасте у манир, тј. систематску стратегију дизајнирања уџбеника.

Стандарди квалитета уџбеника (Ивић и сар., 2004) и критеријуми за анализу квалитета налога (Плут, Пешић, 2007) пружају смернице за избегавање поменутих врста грешака приликом израде уџбеника, односно за њихово препознавање у процесу одобравања рукописа. Међутим, у анализираним уџбеницима много су више заступљени налози који нису у тој мери нефункционални да би се због њих рукопис вратио на дораду, већ једноставно не представљају довољно добар ослонац за учење са разумевањем, поготово када се користе за обраду новог градива. Питања, задаци и остали облици активирања ученика недовољно су разноврсни у погледу природе (нивоа) знања и когнитивних процеса које подржавају; такође, иако постоји јасна оријентација ка томе да се налози повежу са свакодневним животом и ситуирају у контекст реалних и/или, дечјем искуству блиских ситуација, често се у томе само делимично успева због нејасне релевантности изабраних ситуација (поготово у уџбеницима математике) или, још чешће, због неадекватног вођења ученика од рада на задацима до разумевања њима посредованих научних појмова и принципа (Мркаљ, Плут, 2007; Павловић Бабић, 2007; Пешић, 2007).

Претходно реченом треба додати и приличну једнообразност нових уџбеника: они су упадљиво слични по начину структурирања садржаја (због чега, баш као и стари уџбеници, личе на проширену верзију наставних програма), по врсти и типу задатака (укључујући и оне којих нема или их нема довољно), па чак и по садржају задатака и пратећих илустрација. Када заједно посматрамо овај и раније помињане проблеме новије уџбеничке продукције, стиче се утисак да ауторски и уреднички тимови нису у довољној мери одговорили на изазове које поставља задатак образовног дизајнирања уџбеника, поготово када је реч о тзв. радним уџбеницима и искораку од излагања садржаја ка њиховој обради посредством питања и задатака за ученике.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА: ДАЉИ ИЗАЗОВИ ОБРАЗОВНОГ ДИЗАЈНИРАЊА УЏБЕНИКА

Закључак којим смо завршили излагање одмах бисмо желели да допунимо констатацијом да је образовно дизајнирање уџбеника изузетно сложен и тежак задатак, који захтева много времена, софистициране вештине из различитих домена експертизе, па и креативност. Далеко је лакше описати и образложити захтеве који се постављају пред ауторе и уреднике, грешке које треба избећи, па и начелне стратегије успешног дидактичког обликовања садржаја, него преточити те смернице у конкретна решења и уџбеничке странице из којих ће деца радо и успешно учити. Чињеница је да претходна разматрања указују на то да у новијим уџбеницима за млађи основношколски узраст нису довољно

искоришћени потенцијали настали отварањем тржишта и појавом великог броја издавача, као и да су многе позитивне промене у односу на старе уџбенике више формалне него суштинске природе (савремени дизајн и обиље налога наспрам њихове функционалности за ефикасно посредовање процеса учења). То никако не значи да одговорност за препознате проблеме приписујемо само ауторима и уредницима, из неколико (међусобно повезаних) разлога.

Из теорије уџбеника и резултата истраживања често произлазе неједнозначни, а некада и противречни захтеви у вези са педагошки ваљаним и ефикасним методама образовног дизајнирања уџбеника. У овом раду разматрали смо донекле супротстављене захтеве који произлазе из двоструке функције уџбеника, као извора информација и као средства за учење. Показали смо да су тешкоће у балансирању између ових захтева најуже повезане са старим, а рекло би се и увек актуелним педагошким дилемама, произашлим из сучељавања трансмисионог и конструктивистичког приступа настави, тј. учењу. Такође смо показали да је проналажење праве мере између уџбеничке наративе (излагања и објашњавања градива) и укључивања питања и задатака за ученике, контекстуално осетљив задатак у чијем решавању треба узети у обзир жанровску специфичност уџбеника, развојне могућности и ограничења деце одређеног узраста, као и комплексно питање о педагошкој ефикасности експозиторних и индуктивних метода подучавања, односно дидактичког обликовања садржаја. Не постоји „рецептура“ за проналажење ове врсте баланса, јер он зависи од природе знања у датој предметној области, узраста ученика, врсте садржаја који се обрађује и конкретних образовних исхода који се желе остварити – једном речју, то је пре континуирани задатак за ауторе уџбеника и изазов са којим се носе током дизајнирања сваког дела рукописа.

Овим смо желели поново да истакнемо то да је образовно дизајнирање уџбеника *par excellence* ауторски и креативан посао, који се не може радити рутински, на брзину, нити – без довољно подршке. Уколико желимо уџбенике који неће бити сувопарно, монолошко излагање садржаја, али ни књиге које више личе на радне свеске него на уџбенике; уколико желимо уџбенике који су добар ослонац за учење јер садрже проблемско излагање садржаја, функционалне налоге и брижљиво усмеравање ученика ка жељеним сазнајним исходима; уколико желимо да уџбеници не личе толико једни на друге, већ да имају видљив ауторски печат – неопходно је створити подстицајнији контекст рада за ауторе и уреднике.

Процедуре и динамика процеса одобравања рукописа не би требало да подстичу издаваче на „трку с временом“, а издавачке куће би, уместо честог притискања аутора кратким роковима, требало да им оставе довољно времена, спрам тежине и креативне природе посла (у земљама са развијеном традицијом образовног издаваштва процес израде уџбеника траје годинама). У процесу стварања, а поготово одобравања рукописа неопходно је подржати флексибилније тумачење односа између уџбеника и наставног програма, у смислу већег

искорака ка концепту оквирног курикулума – програми дефинишу пре свега циљеве и образовне исходе које треба остварити, остављајући довољно простора за ауторску слободу и инвентивност у креирању заиста различитих путева ка њиховој реализацији. Коначно, уз стандарде квалитета уџбеника, чије су смернице често начелне, деконтекстуализоване и превише уопштене, ауторима је потребна додатна подршка за решавање низа конкретних проблема који се јављају приликом израде рукописа. Уз ресурсе као што су базе добрих уџбеничких решења или семинари на којима се фокусирано и на примерима анализирају проблеми одређеног аспекта квалитета уџбеника, неизоставни део те подршке морала би да буду и (код нас готово непостојећа) истраживања о рецепцији уџбеника.

Литература

Bennett, N. and E. Dunne (1991). The nature and quality of talk in cooperative classroom groups. *Learning and Instruction*, 1 (2), 103–118.

Bolitho, R. (2001). *Global coursebooks, local contexts*. Bulach: AGM of the English teachers Association.

Bonitatibus, G. and C. Beal (1996). Finding new meanings: Children's recognition of interpretive ambiguity in text, *Journal of Experimental Child Psychology*, 62, 131–150.

Brown, A. and S. Smiley (1977). Ratting the importance of structural units of prose passages: A problem of metacognitive development. *Child Psychology*, 48, 1–8.

Brown, A. and S. Smiley (1978). The development of strategies for studying texts, *Child Psychology*, 49, 1076–1088.

Englert, C. and E. Hiebert (1984). Children's developing awareness of text structures in expository materials, *Journal of Educational Psychology*, 76, 65–74.

Glenberg, A., Wilkinson, A. and W. Epstein (1982). The illusion of knowing: Failure in the self-assessment of comprehension, *Memory & Cognition*, 10, 597–602.

Hinchman, K. (1987). The textbook and three content-area teachers, *Reading Research and Instruction*, 26, 247–263.

Hogan, K., Nastasi, B. and M. Pressley (1999). Discourse patterns and collaborative scientific reasoning in peer and teacher-guided discussions, *Cognition and Instruction*, 17, 379–432.

Horsley, M. (2001). Emerging institutions and pressing paradoxes. In: M. Horsley (Ed.): *The Future of Textbooks? Research about emerging trends.* Sydney: TREAT, 35–52.

Ивић, I. (1976a). Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika: Intelektualni razvoj dece i udžbenik, *Psihologija*, 9 (1-2), 25–45.

Ивић, I. (1976b). Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika: Oblici učenja i udžbenik, *Psihologija*, 9 (3–4), 61–74.

Ivić, I. i sar. (2001). *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*. Beograd: UNICEF.

Ивић, И., Пешикан, А., Јанков, Р., Пешић, Ј., Антић, С. и С. Маринковић (2004). *Основни стандарди квалитета школских уџбеника*. Београд: Институт за психологију и Образовни форум.

Лазаревић, Д. (2007). Развојна и педагошка примереност уџбеника Свет око нас. У: Д. Плут (ур.): *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*. Београд: Институт за психологију, 209–228.

Markman, E. (1985). Comprehension monitoring: Developmental and educational issues. In: S. Chapman, J. Segal and R. Glaser (Eds.): *Thinking and learning skills*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 275–291.

Матовић, Н. и З. Лужанин (2007). Карактеристике уџбеника математике за други разред основне школе. У: Д. Плут (ур.): *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*. Београд: Институт за психологију, 151–170.

Mayer, R. E. (1996). Learning strategies for making sense out of expository text, *Educational Psychology Review*, 8, 357–371.

McNamara, D., Kintsch, E., Butler Songer, N. and Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text cohernce, background knowledge and levels of understanding in learning from text, *Cognition and Instruction,* 14 (1), 1–43.

Meyer, B.J. and L. Poon (2001). Effects of structure strategy training and signaling on recall of text, *Journal of Educational Psychology*, 93, 141–159.

Митровић, М. (2007). Куда теже данашњи буквари и почетнице. У: Д. Плут (ур.): *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*. Београд: Институт за психологију, 37–50.

Московљевић, Ј., Крстић, К. (2007). Језички уџбеници и приручници за прва три разреда основне школе. У: Д. Плут (ур.): *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*. Београд: Институт за психологију, 95–129.

Мркаљ, З. и Д. Плут (2007). Квалитет читанки за млађе ученике основне школе. У: Д. Плут (ур.): *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*. Београд: Институт за психологију, 51–94.

Павловић Бабић, Д. (2007). Структура знања и облици учења у уџбеницима математике. У: Д. Плут (ур.): *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*. Београд: Институт за психологију, 189–206.

Пешић, Ј. (1998). *Нови приступ структури уџбеника*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Pešić, J. (2005). Sociokulturni pristup udžbeniku, *Psihologija*, 38 (4), 369–381.

Пешић, Ј. (2007). Неки проблеми дидактичког обликовања уџбеника Природа и друштво за трећи разред. У: Д. Плут (ур.): *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*. Београд: Институт за психологију, 229–253.

Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije, *Psihološka istraživanja*, 13 (2), 157–184.

Плут, Д. (1993). Квалитет уџбеничких текстова, *Настава и васпитање*, 3–4, 131–147.

Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Plut, D. i A. Pešikan (1980). Moć i nemoć jednog našeg uxbenika, *Psihologija*, 1, 114–127.

Plut, D. i J. Pešić (2003). Toward a Vygotskian theory of textbook, *Psihologija*, 36 (4), 501–515.

Плут, Д. и Ј. Пешић (2007). Критеријуми за процену квалитета уџбеника. У: Д. Плут (ур.): *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*. Београд: Институт за психологију, 11–33.

Pressley, M., Rroehrig, A., Raphael, L., Dolezal, S., Bohn, C., Mohan, L., Wharton-Mcdonald, R., Bogner, K. and K. Hogan (2003). Teaching Processes in Elementary and Secondary Education. In: W. Reynolds and G. Miller (Eds.): *Handbook of Educational psychology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 153–175.

Schunk, D.H. and B. Zimmerman (1997). Social origins of selfregulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195–208.

Stojković, Lj., Pešikan i A. Vidanović (1988). *Analiza oblika učenja u udžbenicima* (elaborat u rukopisu). Beograd: Institut za psihologiju.

Trebješanin, B., Pešikan, A. i T. Kovač-Cerović (1990). Analiza motivacionih karakteristika udžbenika za niže razrede osnovne škole, *Psihološka istraživanja*, 4, 205–245.

Valheln, K. (1990). *Mind bugs: The origins of procedural misconceptions.* Cambridge: MIT Press.

Виготски, Л.С. (1983). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.

Walker, R. and M. Horsley (2006). Textbook Pedagogy: A sociocultural analysis of effective teaching. In: D. McInerney, M. Dowson, S. Van Etten (Eds.): *Effective Schools*. Greenwhich: Information Age Publishing, 105–133.

Wertsch, J., Del Rio, P. and A. Alvarez (1995). History, action, mediation. U: J. Wertsch, P. del Rio, A. Alvarez. (Eds.): *Sociocultural studies of mind*. New York: Cambridge University Press, 1–34.

Jelena M. Pesic
Institute of Psychology, Faculty of Philosophy, Belgrade

FROM INFORMATION SOURCE TO LEARNING TOOL: SOME CURRENT DILEMMAS ON A TEXTBOOK EDUCATIONAL DESIGN

Summary

The tensions between the transmission and constructivist approaches to teaching/learning are sharpened in the field of textbook educational design, due to the very nature of a textbook genre and the dual role of a textbook – as a source of information on basic knowledge and skills that are to be attained, and as a cultural tool that mediates the cognitive activities involved in the process of knowledge and competences construction. Through the comparison of empirical findings on the pedagogical quality of old and new elementary school textbooks, we analyze some of the difficulties in achieving a balance between these two roles of a textbook, i.e. between expository and inductive strategies of textbook educational design. Starting from the Vygotskian theory of textbook, we also discuss some prerequisites for a more efficient fulfillment of this goal, arising from the genre specificity of a textbook, developmental capacities and needs of students at a given age, as well as the pedagogical effectiveness of receptive and discovery-based forms of learning, i.e. correspondent teaching methods. The practical implications are situated in a broader context of contemporary practice of textbook production and accreditation, stressing the need for a more flexible account of the relationship between a syllabus and a textbook, as well as for various forms of support for author and editorial teams in meeting the demands of a complex and creative work of textbook designing.

Keywords: *textbook analysis, textbook genre, criteria for textbook evaluation,* working textbook.

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671:811.111
Стручни чланак
стр. 53–62

Gordana Ljubicic [*]
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice

DESIGNING AN ENGLISH LANGUAGE TEXTBOOK FOR STUDENTS OF TEACHER-TRAINING FACULTY

Abstract: At the Teacher-training Faculty in Uzice foreign language is studied on the first and the third year of undergraduate studies, and at the master degree programs for primary-school teachers and nursery teachers as well. Therefore, planning and designing a textbook is a challenge for teachers of the English language in terms of didactic and methodological concept. The textbook, which is based on the principles of English for Specific Purposes (ESP) must be interactive. This means that the texts in the textbook must be selected so as to follow the curricula of other subjects studied during the particular year of undergraduate studies. Therefore, the textbook should include the texts dealing with general education subjects such as psychology and pedagogy that the students study in the first year of their undergraduate studies, then the texts for students of the third year in which the prevailing topics should be concerned with methods of teaching and work in the classroom, as well and a special section with texts related to work in preschool and kindergarten groups. Thus, the textbook for foreign language must be broadly conceived, with a tendency to include topics and teaching trends that are used in our country, as well as those used in other English-speaking countries.

Keywords: *textbook, foreign language, English language, textbook concept, topics, the choice of texts.*

Textbooks for teaching English as a foreign language at all levels of learning, starting from the beginner level to the advanced and conversational, have undergone major changes over the past few decades, both in terms of teaching methods and in terms of content. The textbooks in use just forty years ago were dominated by vocabulary lists, seemingly random grammatical topics, and controlled exercises. Improvements in contemporary textbooks fall into three categories. First, a major change has occurred in a move away from rote exercises in favor of meaningful, contextualized activities. A second related area of innovation has been seen in attempts to make material relevant to learners' lives and views (Finneman, 1987). Lastly, the incorporation of technology to provide richer learning experiences has resulted in extensive textbook „packages“ that often include a hardback textbook,

[*] gordanalj.ue@gmail.com

paperback or Internet-based workbook, website for students, website for instructors, audio CDs, a DVD or video, and other print materials or software.

When we talk about the content of textbooks for teaching a foreign language, we must bear in mind the level of students' knowledge for whom the textbook is created and the group composition of the students who will use the given textbook. An often-cited drawback is that textbooks are written for everyone and no one and may not be appropriate for specific groups of learners (Graves, 2000; Schulz,1991). Furthermore, textbook content continues to support erroneous assumptions about foreign language learners, including the ideas that beginning-level learners have limited vocabulary and structural knowledge for expressing themselves and that they cannot gain from intellectually demanding activities (Tomlinson & Glisam, 2003). Likewise, textbook materials may not provide students with opportunities to discuss subjects of interest to them if these are viewed as „taboo“ topics. Precisely because of that last criticism it is not quite clear whether the authors, whose textbooks are intended for use in all areas of the world of today, are competent enough to bypass all the traps concerning cultural, racial, gender and class differences in choosing the texts for their books. This is particularly important in the selection of textbooks for learning English, since most of these are coming from the UK and are used throughout the world. The authors, being „native speakers“, are no doubt, qualified and trustworthy for this job, but still, not all the texts can be appropriate for all nations and races of the world. So, although sometimes it is good to use the textbooks written by native speakers, in some other cases, the touch of domestic sensibility is very much needed. Another pertinent question may not only be what is included (or not) in a particular textbook package but how teachers are using it (or not) in their teaching practices and why. But, this is the topic to be discussed in some other context.

Things become different when it comes to creating textbooks for teaching foreign languages at higher levels of education, that is, when it comes to teaching ESP. First, hypothetical question in this case is whether a textbook should exist and be used at the tertiary level of learning at all? It is assumed that students at universities have already mastered the foreign language, at least at the intermediate, if not at an advanced level, and that, at this level of learning, they should be directed to independent work, mostly in the form of a research, a project or a portfolio designing, and that they should less depend on the concrete textbook. This being true, it would be logical to assume that foreign language textbooks are not necessary at this level of learning. However, most students would rather vote for a concrete and materialized source of learning, that is, for a textbook with clearly defined texts that should be learned for the exam, and with very specific grammatical exercises that follow the given texts.

It is interesting that in some fields of science there are great books for ESP learning whose authors are experts from the English-speaking countries, but those are mostly textbooks dealing with engineering profession, IT, economics or medicine. Such textbooks are rare in some other fields, or do not exist at all (as is

the case of teaching profession for example). In fact there is an enormous number of books on how to teach the English language, but quite a few textbooks written in English on how to teach a number of other subjects, and what methods to use, and that is what the students, future teachers mostly need. The consequence is that teachers of the English language at teacher-training faculties have to accept a great responsibility of being the authors of the textbooks.

When the English language teacher undertakes a job of textbook writing, he is facing a dilemma of how to organize the book and, first of all, which texts to choose. First of all, the question is whether the texts chosen should be written in British English, or should be taken from the US-speaking area. Recently, the second variant is prevailing due to the increased use of new technologies, and the Internet, particularly. The students definitely must be aware of the difference between the two variants, but this requires an additional effort on the part of the teacher. Perhaps the most appropriate will be the mix of the two language options whenever it is possible. Another difficulty in selecting texts for a foreign language textbook is the fact that in our country, and particularly in our city libraries, there are only few books in the fields of psychology, pedagogy and didactics printed in English, and they certainly are not the latest releases. Therefore, the Internet is the only source of original material for foreign language textbook writers. The author should stick to the authentic material as much as he/she can, because the idea of adapting and translating the Serbian sources is in our opinion, the least acceptable.

What purpose do texts serve? What makes a text suitable? As approaches to teaching have changed over the years, so have the texts. In language teaching literature TALO, TAVI and TASP are three acronyms that have been used to describe the kinds of texts. The British Council on its site for the English language learning defines the three types of texts:

1. TALO: Text as a linguistic object

A TALO text is used for language work, specifically for grammar or vocabulary. TALO texts:

- are written especially with a pedagogical purpose in mind;
- could be authentic texts the teacher has chosen because they contain lots of examples of a particular features of language;
- could be authentic texts „adapted“ to contain or highlight certain features of language.

Some samples of TALO activities are:

- Find all the examples of X in a text (for example, a grammar pattern, function words, a particular verb form…);
- Find all the words in the text that are connected to X (words that are topically linked, or lexical sets);
- Decide why certain forms were chosen over others (why was a conditional used, for example).

2. TAVI: Text as a vehicle for information

A TAVI text has a different focus. Information within the text is seen as more important than the language. Students should understand the overall meaning of a text instead of (or at least before) the finer points of detail. TAVI texts:

- can be chosen because they are motivating;
- can be ones that the teacher would hope the students would like to read anyway;
- can be authentic texts.

TAVI type activities include:

- predicting the content of the text, discussing questions or statements that relate to the text;
- marking things in the text that you knew/didn't know before;
- answering comprehension questions;
- summarising the main points of a text;
- putting events in order.

3. TASP: Text as a springboard for production

Another text acronym is TASP. TASP stands for Text as a Stimulus for Production. This means using a text as a springboard for another task – usually a reading or writing task. TASP approaches also fit well with the communicative approach.

TASP type activities could be:

- doing a role play based on the text
- discussing issues raised by the text
- having a debate about the points of view presented in the text
- writing a similar text about something the students know about
- writing a response to the text.

Thus, in considering writing a textbook for foreign language, the author must take into account all three types of texts. The third type of text would, obviously, be the most appropriate for use at the tertiary level of learning, but it is not possible to decide only for the TASP texts because the texts of this type require an advanced level of students' language knowledge, their thorough involvement and active participation in expressing the opinions on certain issues, the ability to debate and write in foreign language. A great number of students cannot fulfill such demanding requirements what certainly later results in their lack of interest and motivation, and even their resistance to foreign language learning. These, of course, are the students whose previous knowledge is insufficient and who can not follow language classes at the advanced level.

Therefore, the choice of texts should mainly be based on the first two types of texts. There should be fewer TALO texts and the number of TAVI texts should prevail in the textbook. Students should be trained to search for information, to find the answer(s) to the questions and to give a summary of the text. Of course, as we shall see later, the choice of exercise is very important in the designing of a textbook.

The author of a foreign language textbook must also take into account the fact that the content of the textbook ought to be in accordance with, or to follow the curricula of other subjects, to the greatest extent possible. As Shrum and Glisam state (2005: 55) more attention to context is evident in some textbook series published in the last several years, since many of them have begun to integrate connections to other disciplines, exploration of cultural perspectives, and interaction with target-language communities. Of course, due to the fact that all programs of teacher education institutions in our country are not exactly the same, here we can only talk about one particular textbook for the English language students at the Teacher-training Faculty in Uzice. As students of this Faculty have the foreign language classes during the four semesters (two school years) at their undergraduate studies, then the concept of the textbook should follow such a syllabus, that is, the textbook should be divided into two parts each of which will be made up of texts that are compatible with the syllabuses of other subjects. This means that the texts in the first part of the textbook should deal with topics belonging to general educational areas that students study in the first year of their undergraduate studies, primarily the areas of psychology, general pedagogy, philosophy and sociology, and that the second part of the textbook should deal with the topics related to the methods of teaching or organization of work in the classroom.

Why should the content of the foreign language textbook be in accordance with the curricula of other school subjects? First of all, the texts chosen cannot be understood properly without the knowledge of the wide variety of facts from other areas of science. The knowledge of other areas also helps students in translating the English texts properly. The example for this can be the text about multiple intelligences from the first part of the textbook, in which the terms Interpersonal and Intrapersonal Intelligence are mentioned. These terms do not bear any resemblance to the Serbian terms of „spoljašnja“ and „unutrašnja inteligencija“, but the students easily understand and translate them because they study those things in their other subject – psychology. Incorporating other subjects would be important because it is impossible to communicate without content, and students' knowledge in other areas can serve to create realistic communicative situations during language lessons.

So in designing a textbook for students of the Teacher-training Faculty we followed this principle as the leading one, as far as the content was concerned. Another important point in creating a foreign language textbook is its size. Unlike the other subjects, in foreign language teaching it is entirely up to teacher to decide how voluminous the book will be, to decide about the number, length and content of the texts he wants to put in his textbook. But, in doing this, he must be aware of the

time the students will have to master the material, first of all, the number of foreign language classes in one school year. There is no point in designing a textbook with two many lessons if there is not enough time to go through them. On the other hand, nobody can tell what the right number of texts is when talking about foreign language textbook design. This number can not be precise because of the different number of classes in each year, the composition of the groups, the previous knowledge of students, etc. However, practice has shown that the optimal number of texts or lessons that can be mastered per one semester is six to seven. We had this in mind while outlining the concept of the textbook for the Teacher-training Faculty. So, in its final shape, the textbook consists of two parts and two appendices. The first part of the textbook includes of the following texts:

1. The Purpose of Education
2. Learning and Teaching
3. Transfer, Interference and Overgeneralization
4. MI Theory
5. Motivation
6. How Children Develop
7. How Do We Prepare Children to Be Ready to Learn
8. What Makes a Good Learner
9. Learning Styles – Visual Learner
10. Auditory Learner
11. Kinesthetic Learner
12. The Nature of the Teacher’s Work
13. What Makes a Good Teacher
14. Teachers as Facilitators or Coaches

The second part of the textbook consists of the texts dealing more with the school organization and work in the classroom. As the students of the third year already have the first hand experience with work in the class because the length of their practical work has been increasing in each school year, they are familiar with the topics introduced in this part of the book. The two texts about education in England and the English concept of nursery and primary school education have been introduced to enable students gain the idea about the educational system of the country whose language they study.

The chosen topics are:

1. How Good Is Our School?
2. What Do We Mean by Success?
3. Teaching-Studying-Learning Process
4. Introduction to Education in England
5. Nursery and Primary School Teachers in England and Wales

6. Gifted Children Education
7. Special Educational Needs
8. How Should Teachers Use Their Physical Presence in the Class?
9. What's the Best Seating Arrangement for a Class?
10. Why Plan at All?
11. Maintaining Classroom Discipline
12. What Is Assessment of Learning?

The first appendix consists of the texts that might be useful to the future nursery-school teachers, since they are also educated at this Faculty. How many texts the teacher will be able to work out in the class depends again on the composition of the groups, their size and the time the teacher has at his disposal. The proposed texts are:

1. Nursery Schools
2. Kindergarten
3. Contrasts in Kindergarten Practice
4. What Is Montessori?
5. Make Learning Fun for Preschoolers
6. Schoolhouse on Wheels.

The second appendix includes the text for further reading which can come in useful for discussing issues raised at some moment in child`s education or having a debate about the points of view presented in the text or having to write a similar text about the given topic, that is, some things that can give students the oportunity to use the language knowledge in some broader perspective. Some of the texts for further reading are dealing with informal and somewhat unusal forms of education that are not widely accepted everywhere in the world but which give material for a fruitful further discussion. Most of the selected texts are the TASP type texts. They are:

1. Educatin Versus Training
2. Modern Examinations
3. Private Schools
4. Why a Boarding School?
5. School Without Walls
6. Non-Graded (Multi-Age) Elementary Schools
7. Home Schooling
8. Travel Schooling: Helping Children Learn Through Travel
9. The Lesson of Summerhill
10. Horse-Whisperer Offers Last Chance to Expelled Children.

Special attention in the design of the foreign language textbook should be paid to the choice of the exercises that follow the texts. The chosen texts are only the springboard for further learning and developing of the students` language skills. To be sure the students have understood the matter, we must carefully choose the activities that encourage their interest and maintain their motivation. In doing this, our idea of what tasks students should accomplish once they have finished with the text, can help a lot. Maybe the best thing is to start with TAVI-type activities, to help the students understand the information in the text. Thus, one should start with comprehension questions about the text, the answers to which can be found in the text, simply in order to determine whether the students understand the text and can find the information. Then more sophisticated types of exercises should follow: supplementing sentences from the text with randomly chosen words or specific word categories (nouns, verbs, adjectives…), writing a resume, summarizing, clarifying idioms and phrases, and so on. Although the TALO type activities which regard the text as a linguistic object are now avoided at this level of learning, they must, in some way, be introduced in the book. „Although research in second language learning supports the notion that learners must engage in meaningful communication, we still find a heavy dependence on drill and form-focused activities that lack meaning“ (Shrum and Glisam 2005: 21). Grammar patterns, verb forms, conditionals, passive voice, indirect speech, plural of nouns, pronouns, must be constantly revised at any level of foreign language learning.

The work on the text should be finished with TASP type activities which encourage the communicative skills of the students.

When we consider the number and the volume of the exercise activities after the text, we come to the same conclusion as when we talked about the number of the lessons in the textbook. The number should not be too excessive but also not too scarce. It all depends on our idea of what to use the text for. If we use the drill exercises mostly, then the numbers of the issues should be greater. Likewise, TASP activities are time consuming and the number of such exercises should be smaller. In any case the author should try to make the number of the exercises optimal because if there are too many exercises the students will not have time enough to work all of them out, so these exercises are wasted. If the number of the exercises is too small, the teacher will not be able to fill the time of the class or he must provide some additional material, which is sometimes good, but not necessary. So the author must estimate the number of the texts in the textbook, the number of the exercises in the book for the given context, the time given and the level of students' knowledge.

While designing a textbook for higher education level, the important question is whether to have a dictionary at the end of the book. The opinions are divided. Some authors think that the dictionary given at the end of the book or after every lesson is making students lazy, preventing them to learn more about the words and their variants, and is not giving them a chance to introduce themselves to different written or on-line dictionaries. Some others think that no bilingual dictionary is good

at this level. Another opinion is that a monolingual English dictionary will only make a greater mass because some students would not be able to understand the explanations and will turn to bilingual dictionaries. Our opinion goes in favour of the first idea, because we think that students must be given a chance to do more on their own and not to rely on the given help. If the students are confused with different entries for the English word in the dictionary, the knowledge of the matter can help them choose the right one.

As a conclusion we can say that writing a good textbook for any level of foreign language learning is a difficult task. Bearing in mind that the textbook is intended for use for a length of time and that it is not easy to change it or supplement it every year, we must be very careful about the choice of the texts. Political opinions, everyday situations, racial, cultural or even gender differences must be taken into account. We must also avoid taking sides. Time is changing and with it many things that were relevant at the time the textbook was being written. That is why the author must do his/her best to avoid traps, but still to make his textbook interesting for students.

References

Finneman, M. D. (1987). Liberating the FL syllabus. *Modern Language Journal* 71, 36–43.

Graves, K. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston: Heinle.

Ljubičić, G. (2011). *Engleski jezik za studente učiteljskog fakulteta*. Užice: Učiteljski fakultet.

Shrum, J. L. & E. W. Glisan (2005). *Teacher's handbook: Contextualized language instruction* (3rd ed.). Boston, MA.

Schulz, A. R. (1991). Second Language Acquisition Theories and Teaching Practice*:* How Do They Fit? *The Modern Language Journal*, Volume 75, Issue 1, 17–26.

Tomlison, C. & E. W. Glisan (2003). *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiated Curriculum* (grades K-5/5-9).

Texts in Language Classrooms: TALO, TAVI and TASP. British Council. Retrieved August 2016. from WorldWideWeb https://www.teachingenglish.org.uk/.../text-language-classroo

Гордана Љубичић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет Ужице

УЏБЕНИК СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА УЧИТЕЉСКОМ ФАКУЛТЕТУ – ИНТЕРАКТИВНОСТ САДРЖАЈА СА НАСТАВНИМ ПЛАНОМ И ПРОГРАМОМ ДРУГИХ ПРЕДМЕТА

Резиме

Страни језик се на Учитељском факултету у Ужицу изучава на првој и трећој години студија, као и на мастер студијским програмима за учитеље и васпитаче. Због тога је планирање и израда уџбеника изазов за наставника страног језика у смислу дидактичке и методолошке концепције истог. Уџбеник који се заснива на принципима језика струке мора да буде интерактиван. То значи да текстови у уџбенику морају бити бирани тако да прате оно што студенти иначе изучавају кроз план и програм на одређеној години основних студија. Зато уџбеник мора бити подељен на текстове са општеобразовним темама из психологије и педагогије које се обрађују на првој години основних студија, на део са текстовима за студенте треће године у којима преовладавају текстови примењене методике и рада у учионици, као и посебан део са текстовима који се односе на рад у предшколским одељењима и вртићима. Дакле, уџбеник страног језика мора бити широко конципиран, са тенденцијом да обухвати теме и наставне трендове који се користе у нашој земљи, као и оне који се користе у развијеним земљама света.

Кључне речи: *уџбеник, страни језик, енглески језик, концепција уџбеника, теме и избор текстова.*

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 373.2(497.4)
Стручни чланак
стр. 63–72

Jurka Lepicnik Vodopivec[*]
University of Primorska, Faculty of Education, Koper

PRINTED MEDIA IN EARLY CHILDHOOD

Abstract: The paper represents an analysis of the use of printed media – the magazine *Cicido* – in preschools in Slovenia. In the introduction we present the significance of media – especially of printed media – and of media education in early childhood. Given the fact that institutional preschool education in Slovenia does not foresee the use of prescribed media in educational practice, we continue by presenting the *Cicido* magazine, which is one of the more appropriate printed magazines for preschool children. The descriptive and causal non-experimental methods are applied in the paper. First we performed a qualitative analaysis of the *Cicido* magazine and of its content and continued by determining the frequency of the use of the magazine *Cicido* in preschools. We gathered the data on the sample of 129 preschool teachers. We found teachers in preschools in Slovenia frequently use the magazine *Cicido* in everyday practice, perceiving in it opportunities for the implementation of the Curriculum for Preschools in force into educational practice.

Key words: *early childhood, media, printed media*.

INTRODUCTION

We live in a world in which media are omnipresent. We get into contact with them in preschool, in school, at home, at workplace, and finally even when taking a walk. Slavko Splichal wrote: „That media and with them journalists have become key creators of social reality, and not just awareness of it, has become a nearly trivial conclusion“ (Košir and Ranfl, 1996).

At UNESCO's 1982 International Symposium on Media Education at Grunwald, FR Germany, representatives of 19 countries unanimously adopted the UNESCO declaration on education for media. An increasing number of people spend a great deal of time watching television, reading newspapers and magazines, playing records and listening to the radio. In some countries, for example, children already spend more time watching television than they do attending school. Media accept their obvious impact and penetration throughout the world as an established fact. Media are part of the culture of today's world and they influence the cultural

[*] jurka.lepicnik@pef.upr.si

identity of the flow of information and ideas among different cultures conditioned by media (Košir and Ranfl, 1996).

The press, radio, television, computer, and the like have been assuming an important role in the process of informing, getting acquainted with, and activating environmental education. With the assistance of media the global society determines the environment that impacts individuals and their personality, thus affecting the shaping of individual's motives, attitudes, and interests. Thus media have extraordinary possibilities of influencing the development of the attitude towards the environment (Lepičnik Vodopivec, 2006).

THE DEFINITION OF MEDIA

Some people say media are the mirror of the society. Others say media are a means of transmitting messages. In any case, they inform, educate, and entertain. Today the concept of mass media is used for naming newspapers, radio, television, video, films, books, discs, mobile telephones, and contents conveyed by computer.

The history of the development of media as media cultural history, as something between individual media and communication history, can roughly be divided into four phases:

1. personal (primary, human) media – before 1500 AD;
2. printed media, which were first individual and later also mass media – from 1500 till 1900;
3. tertiary or electronic media, which were to a large part mass media – from 1900 till the end of 20th century;
4. quaternary or digital media, which with the trend of individual use of information shape life in the present century (Blažič, 2002).

Mass media or means of mass communication are media intended for the general public. The term appeared in 1920 in the West with the emergence of large radio networks and newspapers and magazines with large circulation. Today it is the most frequently used to describe mass electronic media such as radio, television and the Internet. The latter differs from the others in that in the Internet all individuals have the possibility of production and diffusion of information, while in the others this option is restricted to narrow groups who have access to adequate technology for distribution. The term mass media is closely related to the concept of mass society, in which individuals are connected with mass media of communication, but dispersed in space and not integrated into a community in the traditional sense of the word (Množična občila, 2015).

Media have long-term effect in the sense of accumulated orientation to social reality. They teach us long term who in the society is worth more and who less, what

the generally accepted code of conduct towards different people – such as ethnic and social minorities – is like, how to behave as men and women, and the like. In the reception process mass media are confronted with mental and emotional composition of individuals and with their social experience (Erjavec and Volčič, 1999).

Due to enormous quantity of data constantly circulating among people could – with one expression – be denoted as information society. The terms „information society“ and „information technology“ were established in the period 1970–1990, being well recognisable long before. The three basic compounds of information society as such are information, education and entertainment, the notion of which has changed through history. As early as in the 15th century Guttenberg set the foundations for mass media by inventing the printing machine. Later this achievement brought the flourishing of newspaper publication as media mogul, who for long centuries shaped the opinion of people around the globe. As a matter of fact, this is still true today, just that television and computer with the Internet, which can be denoted as the most modern and used source of information in this moment, have taken over the main roles (Briggs and Burk, 2005).

The basic characteristic of information society is its orientation toward technological progress, i.e. toward maximising knowledge and toward a higher degree of complexity of processing information. The goal is to produce as much as possible from less. In information era all the functions, processes and relations are formalised around a network that constructs a new social morphology of our society and essentially affects the functioning of all the members of both local as well as of global society (Pivec, 2004).

PRINTED MEDIA

The emergence of mass media began in the period of „printing revolution“ in Europe. Johannes Gutenberg's invention of the printing press around 1450 can be denoted as its beginning. German printers spread printing industry to other countries. By 1550 around 27,000 books had been printed by printing presses. In the following century the number of books and newspapers multiplied. This printing explosion brought new evaluation of information. In the 17th century already fears from possible manipulation with people's image about the world by newspapers appeared (Briggs and Burk, 2005). Press is the basic term for a variety of newspapers ranked among the oldest forms of printed media (Košir and Ranfl, 1996). In the modern world printed media have gradually been getting ousted by digital media (Rustja, 2009) although printed media remain.

In contrast to newspapers the format of magazines is usually smaller, they have better graphics, and they are published less frequently. They can be relatively general, but also specialised or intended for a definite group of people. In principle

they cover a certain area such as fashion, health, sport, home, economy, and the like (Perhavc, 2007).

In Slovenia there are a large number of newspapers and magazines for all age groups. For children and youth nearly thirty newspapers and magazines are published. The titles of some of them are: *Ciciban, Cicido, Dumbo, Kekec, Mavrica, Miki Miška, Mladi rod, Pil – Pisani list, Pinko, Smrklja, Sončna pesem, Tom & Jerry, Zajček dolgoušček, Zmajček, Disney strip magazin*, and *Disney poster magazin* (Košir and Ranfl, 1996).

The website of Mladinska knjiga offers a wide selection of magazines for children: *Mali moj planet, Cicido, Ciciban, Cici zabavnik, Moj planet, Pil, Plus, Gea*, and different magazines in foreign languages. Based on expert deliberation we decided to analyse the *Cicido* magazine, which is the most widely present magazine in Slovenian preschool institutions. Below we present the *Cicido* magazine as an example of printed media for children in Slovenia.

METHODOLOGY

The work is based on descriptive and causal non-experimental method of educational research.

The basic aims of the research are:

– analysis of the *Cicido* magazine as an example of printed media for preschool children;
– analysis of the data on the use of the *Cicido* magazine from the perspective of teachers of preschool children in preschools.

In order to do these we set ourselves the following research questions:

– For how long has the *Cicido* magazine been published? How often does the *Cicido* magazine appear? Who is it intended for? What is the size of an usual issue? What is the content and the visual design of the magazine?

– Is the *Cicido* magazine used in preschools? What are the reasons for not using the magazine in preschools? How often and in what ways is it used?

First we applied qualitative content analysis of the *Cicido* magazine. After that we determined the frequency of the use of the *Cicido* magazine. We gathered the data with a survey.

In the survey 129 preschool teachers and assistants preschool teachers participated, which represents the sample of examination. In the survey a majority of participants were in the age group between 30 and 39 years. The share of those was 30.2%; 25.6% of participants were 20 to 29 years old; 22.5% belonged to the age group between 50 and 59 years, while with 21.7% the share of those in the age

between 40 and 49 years was the smallest. The largest number of participants (67.4%) have secondary education, followed by those with higher professional education (25.6%); the smallest (7%) was the proportion of those with college education. The largest number of preschool teachers who participated in the survey teach in groups of 3 to 6 years old children (47.3%). 40.3% of preschool teachers work with 1 to 3 years old children. 12.4% of preschool teachers and their assistants work in combined classes with children of both age groups (e.g. 2–6 years). 40.3% of preschool teachers and assistant preschool teachers work in urban preschools and 59.7% of the surveyed in suburban or rural environments.

The data gathered with the questionnaire were processed electronically with the statistical program SPSS (Statistical Package for Social Sciences). For closed-end type of questions absolute (f) and percentage frequencies (f%) were calculated. For the examination of dependant relations between variables the χ^2-test was used; in the case of a larger share (more than 20%) f%<5 we used the alternative χ^2 likelihood ratio test. With the open-ended type question we first arranged and categorised the responses, defined the frequencies of categories and arranged the categories into an array.

ANALYSIS OF THE MAGAZINE *CICIDO* AS AN EXAMPLE OF A PRINTED MAGAZINE FOR CHILDREN

The *Cicido* magazine began being published in 1998. It got its name (pronounced [tsitsido]) after the chirping of a little tit sitting on a tiny branch referred to in a folk song. The other name for the *Cicido* magazine is also „*Ciciban*'s younger brother“. The *Cicido* is designed as a literary and educational magazine for children aged 2 to 6 years. The basic aim of the magazine is to offer enough quality material for aesthetic education in the area of literature, arts, and music. It also offers materials for learning in all arreas of intellectual and physical education, also including social learning. The *Cicido* is published monthly by Mladinska knjiga. The ususal size of the magazine is 50 pages, only the December, June, and July issues are more extensive, as they include a CD, usually with music or with fairy tales. In creating the magazine Slovenian writers, illustrators, and experts from the field of developmental psychology, pedagogy, sciences, arts, sports, etc. take part. The editorial board collaborates with various organisations and institutions, such as the National Institute of Public Health, Institute of the RS for Sport, Administration of the Republic of Slovenia for Civil Protection and Disaster Relief, the Office of the Republic of Slovenia for Youth, European Parlament – Information Office for Slovenia, Radio Slovenija, Radio Študent, the Animateka festival of animated film, Stripburger, and the Cankarjev dom cultural centre. In the framework of campains, such as Cici Vesela šola and Cici umetnije, as well as in various contests, the editorial board also collaborates with preschool institutions and with parents (Cicido, 2015).

The content of the *Cicido* is designed in two parts: the literary part and the didactic part, also relevant is the visual image of the magazine.

In the literary part of the magazine *Cicido* there are domestic texts, translations and reprints. The editorial board draws from sources such as records in domestic and foreign literature, domestic and translated books, foreign children's magazines and in the largest proportion from original, yet unpublished works of contemporary poets and writers. Great importance is assigned to the diversity of genres and types, authors and poetics. They publish narrative prose, folk fairy tales, authorial fairy tales, shorter stories from everyday life, authorial poetry, folk songs, songs for play, various riddles, dramatization, literary-informative genres and comics (Cicido, 2015).

In the didactic part individual parts of the structure of the *Cicido* are highlighted. As for the title page, every year the editorial board selects one illustrator, who paints all the title pages for the whole year. Through photos and pictures the science section endeavours to show various environments and animals that live there and to bring them closer to children. The *Cicido* also has an arts section. The educational and communication power of the magazine is already in the top illustration and photography, mainly by domestic illustrators and photographers. In its didactic part he *Cicido* magazine systematically covers all the areas of child's development such as: fine motor skills, spatial representation, numerical representation, language and logics (ibid.).

A special section of the *Cicido* is dedicated to *CiciVeselašola*. The *CiciVeselašola* (merry school) is the educational section, which – stapled into the middle of the magazine – is sometimes also issued as a poster or a booklet. Every month a carefully and deliberately selected topic is dealt with in this section. With *CiciVeselašola* children broaden their knowledge in the area of culture or aesthetic education, social learning, society, science, technology, ecology, sport, etc. The texts are clear, entertaining and popular, with plenty illustrations and photographs that attract child's attention. At the end of the school year every child can test their knowledge in the *CiciVeselašola* Day, that takes place in preschools and in schools. All children can participate, including those that are not subscribed to the magazine. The test is not competition-oriented, as in the end all children who have solved the playful (cost free) questionnaires receive the *CiciVeselašola* award (ibid.).

The editors also find the visual design of the *Cicido* very important, as the child comes into contact with visual artwork of the best contemporary Slovenian authors for children. As for a nonreader or emerging reader contact with the page or the view of illustration is the most important, the editors pay great attention to this aspect. Longer narratives are richly combined with illustration a fairy tale can thus also be read as a picture book. (Cicido, 2015).

THE USE OF THE *CICIDO* MAGAZINE IN PRESCHOOLS

Based on the acquired data we conclude a majority (86%) of teachers in preschool use the *Cicido*magazine, while 14% do not use the *Cicido* magazine. χ^2-test shows (6.986, P=072) there is no statistically significant difference. In preschool teachers use the *Cicido* magazine irrespective of age. The largest number of preschool teachers (96.6%) who use the *Cicido* magazine are 50 to 59 years old.

Also with regard to the level of education (χ^2=0. 647, P=0.723) we found no statistically significant differences in the responses to the questions about the use of the *Cicido* magazine in practice.

With χ^2-test a statistically significant differences showed regarding the age level of children (χ^2 =10.256, P=0.006). The largest number of preschool teachers use the *Cicido* magazine at the second age level of children (3 to 6 years old children). Only 6.6% of preschool teachers do not use the Cicido at this age level. At the first age level (1 to 3 years old children) 84.6% of preschool teachers use the *Cicido* magazine, while 15.4% of preschool teachers do not use the *Cicido*.

χ^2-test has showed there is no statistically significant difference between the use of *Cicido* in urban and in suburban preschool, there is, however, the tendency (P=0.092) of the *Cicido* magazine being used more frequently in urban than in suburban preschools. In urban preschools 92.3% of teachers use the magazine, and in suburban preschools 81.8% of teachers. We can attribute this to the fact that parents of suburban children cannot afford the additional cost of purchasing the said magazine.

Based on data we conclude there is a statistically significant difference between the education level of preschool teachers and the frequency of the use of the *Cicido* magazine (χ^2 =20.197; P=0.017). We have found younger preschool teachers (often) use the *Cicido* magazine slightly less frequently than older ones. 51.9% of 20 to 29 years old preschool teachers use the magazine once a month, 17% of 50 to 59 years old preschool teachers use the magazine every day. Younger preschool teachers also search for working materials in the Internet and from other sources.

The most frequently preschool teachers – more than half (50.5%) of them – read stories from the *Cicido*. They often use riddles, counting games, and rhymes (48.6%), while they (68.5%) seldom make use of singing songs from the *Cicido*. In the *Cicido* stories also prevail, there are fewer riddles, counting games and rhymes, while songs are present to a lesser extent.

With regard to the way of using the *Cicido* we see there is a statistically significant difference (χ^2=2012.888, P=0.045) in reading stories.The older preschool teachers are, the more often they read stories to children. No statistically significant

differences were found in singing songs and in the use of riddles, counting games, and rhymes – χ^2 =20,197, P=0,017.

Preschool teachers with college education are the ones who read stories the most often (62.5%). We presume due to a higher education level they put more emphasis on developing vocabulary and on cultural capital and thus also read more.

CONCLUSION

Given the fact the *Cicido* magazine is — according to available dat — one of the oldest magazines in Slovenian space published for 2 to 6 years old children, we conclude it is suitable both from the literary point of view as well as from the point of didactics. The basic purpose of the magazine is to offer enough quality material for aesthetic education in the field of literature, art, and music. It offers also materials for learning in all areas of intellectual and physical education, symultaneously also including social learning.

The results of the study have revealed preschool teachers use the *Cicido* magazine regardless of age. Of 129 surveyed preschool teachers 111 use the magazine. It is at 3 to 6 years age level that the most preschool teachers use the magazine. This can be interpreted with the children of this age period already being able to deal with the magazine nicely; they meaningfully integrate pictures into stories and also learn at various didactic games. Both teachers in urban and in suburban preschools use the magazine. We can conclude from this in their work preschool teachers also use printed media as a basis for their educational work in preschool.

Some of the surveyed preschool teachers do not use the *Cicido* magazine, because the preschool is not subscribed to it, some do not use it, because children are not subscribed to the *Cicido*. It is interesting that all the urban preschools in which we carried out the survey are subscribed to the *Cicido*. They do not use it merely because children are not subscribed. In some suburban preschools, however, the preschool is not subscribed to the magazine, so teachers do not use it.

Preschool teachers use the *Cicido* magazine with their work, as in the curriculum for preschools listening to fairy tales, stories, riddles, and songs is stated as an example of activities, and everything listed is contained in the *Cicido*. In addition to the stated it also contains didactic games that are very important for child’s development.

The results of the survey have indicated preschool teachers often read stories to children and talk about them. The education level has no influence on reading stories and talking about them, there is, however, a difference regarding the age levels of children. They read stories to children in the 3 to 6 years age group more often. The preschool teachers who have children in the 1 to 3 years age group do this

less frequently. The preschool teachers more frequently use riddles, counting games, and rhymes. The education level of preschool teachers and the location of the preschool do not influence the use of riddles, counting games and rhymes.

Based on the obtained results we estimate in preschool the *Cicido* plays an important role as a printed medium. Through different stories, riddles, pictures and didactic games children learn about nature, animals, respect toward themselves and toward the other and the like. Because of what has been said the *Cicido* magazine deserves its place in planning and implementing the curriculum in preschool institutions, especially if following the ideas of promoting reading and other literacies that start in the family already and are continued in preschool. The use — or non-use — of the latter should therefore not be left over to the initiative of individual teachers; systemic solutions must be found for more frequent and more active use of the magazine in everyday practice of preschools.

References

Blažič, M. (2002). *Razsežnost komunikacije*. Novo mesto: Visoka šola za upravljanje in poslovanje.

Briggs, A. in A. Burke (2005). *Socialna zgodovina medijev – Od Guttenberga do interneta.* Ljubljana: Sophia.

Cicido (2015). Retrieved May 5, 2015 from the World Wide Web http://s.wikipedia.org.Wiki/Cicido.

Erjavec, K. and Z. Volčič (1999). *Odraščanje z mediji: rezultat iraziskave Mladi in mediji*. Ljubljana: Zve za prijateljev mladine Slovenije.

Kornhauser, A. (1998). *Izobraževanje za 21. stoletje: Močmedijev*. In: A. N. Dragan (ed.): Vzgoja za medije in z mediji. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 11–23.

Košir, M. and R. Ranfl (1996). *Vzgoja za medije*. Ljubljana: DZS.

Lepičnik Vodopivec, J. (2006). *Okoljska vzgoja v vrtcu*. Ljubljana: Awts.

Medved Cvikl, B. (2012). *Otroci in digitalni mediji*. Retrieved 5 May 2015 from the World Wide Web http://www.otroci.si/vzgoja_otrok/otroci_in_digitalni_mediji.html.

Množična občila. (2015). Retrieved May 5, 2015 from the World Wide Web http://sl.wikipedia.org/wiki/Množična_občila.

Oglaševanje (2015.). Retrieved May 5, 2015 from the World Wide Web http://sl.wikipedia.org/wiki/Ogla%C5%A1evanje

Perhavc, J. (2007). *Oglasni mediji MKZ, d.d.* Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.

Pivec, F. (2004). *Informacijska družba*. Maribor: Subkulturni azil.

Rustja, B. (2009). *Izzivi sodobnih medijev*. Koper: Ognjišče.

Јурка Лепичник Водопивец
Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар

ШТАМПАНИ МЕДИЈИ У РАНОМ ДЕТИЊСТВУ

Резиме

Рад приказује анализу коришћења штампаних медија – часописа *Cicido* у предшколским установама у Словенији. У уводу говоримо о важности медија – нарочито штампаних и о медијском образовању у раном детињству. Како институционализовано предшколско образовање у Словенији не предвиђа коришћење прописаних медија у образовној пракси, ми настављамо рад приказом часописа *Cicido* који је један од прикладнијих штампаних часописа за предшколце. У раду су коришћени описни и узрочни, неекспериментални методи. Прво смо извршили квалитативну анализу часописа *Cicido* и његовог садржаја, а затим наставили утврђивањем фреквентности коришћења часописа *Cicido* у предшколским установама. Подаци су прикупљени на узорку од 129 предшколских наставника. Нађено је да наставници у предшколском образовању у Словенији често користе часопис *Cicido* у свакодневној пракси, опажајући његове могућности за испуњење важећег Наставног плана за предшколско образовање.

Кључне речи*: рано детињство, медији, штампани медији.*

УЏБЕНИЦИ ЗА УЧЕЊЕ ЈЕЗИКА

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671:821-82
Изворни научни чланак
стр. 75–90

Далиборка Пурић*
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ЧИТАНКА И МОГУЋНОСТИ ТУМАЧЕЊА КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У НАСТАВИ

Апстракт: У раду се разматра проблем тумачења књижевног дела и допринос методичке апаратуре у читанци тумачењу текста у настави књижевности у млађим разредима основне школе. Техником анализе садржаја методичке апаратуре у читанкама за четврти разред које су уврштене у *Каталог уџбеника за основну школу*, одобрених за период од 2016. до 2019. године, испитује се у којој мери садржај уџбеника српског језика за млађе разреде основне школе пружа могућност за тумачење књижевног дела у настави.

Резултати анализе садржаја показују да су у методичкој апаратури у читанкама најзаступљенији налози који се односе на *тумачење особина и понашања ликова*, док су у најмањој мери заступљена питања и задаци који се односе на *тумачење идејног слоја текста*. Бројност, разноврсност и квалитет налога у читанкама може допринети успешности наставне рецепције у смислу идејних решења. Од учитеља се очекује да осмишљавањем подстицаја за наставно тумачење књижевног дела допуне и дограде методички сегмент читанке, у циљу остварења задатака наставе.

Кључне речи: *читанка, методичка апаратура, тумачење књижевног дела, настава књижевности.*

УВОД

Проучавање књижевне уметности у настави у млађим разредима основне школе комплексан је задатак за све учеснике наставне комуникације. Условљено је, између осталог, особеностима књижевног дела, рецептивним могућностима ученика, компетенцијама и интересовањима учитеља као учесника у процесу литерарне комуникације, али и као организатора и непосредног реализатора наставног процеса, као и другим елементима наставе, од циљева и задатака, преко наставних метода, до уџбеника. Са друге стране, квалитет наставне комуникације са књижевним делом условљава ниво и квалитет развоја сазнајне, афективне и вредносне димензије личности ученика, ниво чи-

* daliborka.puric@gmail.com

талачких интересовања, читалачке културе и културе уопште. Поред оспособљавања ученика за самостално читање, доживљавање, разумевање, свестрано тумачење и вредновање књижевноуметничких дела разних жанрова, програмски захтеви који се односе на наставу књижевности обухватају и васпитнообразовне интенције ширег опсега, које превазилазе предметне, разредне, па и институционалне оквире, као што су: развијање осећаја за аутентичне естетске вредности; упознавање, развијање и чување националног и културног идентитета; поштовање, неговање и унапређивање културне баштине; васпитавање ученика у духу највиших моралних вредности (хуманизма, истинољубивости, солидарности, мира, патриотизма, алтруизма и слично) (*Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања*, 2006).

ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет наставног тумачења јесте свестрано проучавање књижевног дела у његовој уметничкој јединствености, а основни задатак „анализа света књижевног дела и његово ситуирање у шири књижевни и културни контекст“ (Јовановић 1984: 14). Тумачити књижевност у настави значи учити мислити о књижевности, „мислити тако да то мишљење буде непрестани дијалог [...] с оним што књижевна дјела говоре“ (Солар 2001: 61). Актуализовање света књижевног дела и спознавање значења текста отвара читаоцу бројна питања, али и бројне могућности. Сваки текст, а нарочито књижевноуметнички је „нека врста живе материје која пулсира и траје неким својим јединственим и непоновљивим животом“ (Вучковић 1993: 57). Таквих светова за себе има колико и текстова и њихово доживљавање, разумевање и тумачење зависи од онолико чинилаца колико има и читалаца, односно читања. Књижевни текст „једном одвојен од интенције свог пошиљаоца, флуидно егзистира у међупростору где би, условно речено, потенцијално могло да се оствари бесконачно много чинова тумачења“ (Димитријевић 2010: 92). Књижевно дело увек казује „нешто више од онога што јесте његов недоступни дословни смисао, који је изгубљен још на самом почетку одашиљања текста“ (Еко 2001: 6).

Пошто књижевни текст није једнозначан, облици истраживачког приступа практично су неисцрпни. У том смислу и савремена методика наставе књижевности не познаје и не признаје утврђене методолошке и методичке системе које би требало применити у интерпретацији сваког појединачног дела, те стога „нема познатих и једном заувек откривених путева којима се улази у свет сваког појединог књижевноуметничког остварења, већ су ти путеви унеколико увек другачији у приступу сваком поједином књижевноуметничком делу – онолико колико је оно аутономно, самосвојно и непоновљиво уметничко остварење“ (*Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања* 2006: 10). Прави пут и начин тумачења књижевног

текста у настави у млађим разредима основне школе свакако је „унутартекстуални књижевнотеоријски приступ, у којем се не превиђају ни вантекстуалне чињенице“, који „у први план истиче естетска својства књижевне творевине и поштовање њених иманентних својстава“ (Росић 2010: 261).

Критеријуми за проучавање и наставно тумачење књижевне уметности су различити: унутрашња структура или вантекстовне везе и односи, форма или садржај, жанровска кодификованост. Ако се књижевни текст посматра у контексту комуникацијског дијаграма пошиљалац – порука – прималац, деловање писца, текста или читаоца у конституисању естетског предмета био би критеријум тумачења књижевног дела у ширем смислу. Према критеријуму усмерености на писца, текст или читаоца, теоријске концепције тумачења књижевности И. Тартаља класификује на: (1) теорије у којима је писац ослонац тумачу; (2) теорије које се баве анализом издвојеног текста и (3) теорије којима је у средишту пажње читалац (2000: 236–253). Примењујући исти критеријум, П. Милосављевић наводи следећа теоријска усмерења при тумачењу књижевног текста: (1) теорије у чијем је средишту интересовања писац; (2) теорије чији је предмет проучавања књижевноуметничко дело; (3) теорије које у средиште интересовања постављају читаоца, (4) теорије по којима је књижевноуметничко дело дијалектичко јединство димензије текста, димензије писца и димензије примаоца; (5) теорије које књижевноуметничко дело посматрају у контексту књижевне традиције (2006: 32–44).

Сваки теоријски приступ појединачно посматран не може расветлити општеважећи начин тумачења књижевноуметничког дела у наставној пракси. Универзалан и општеважећи начин тумачења било ког књижевног дела у настави не постоји, односно, таква генерализација није иманентна природи књижевности, која је несводива на било какве обрасце. Са друге стране, комбинована употреба различитих методичких поставки превазилази недостатке сваког метода понаособ, при чему књижевноуметнички текст опредељује избор метода и поступака тумачења. Плуралистички приступ неопходан је услов расветљавања изнијансираних уметничких значења књижевних остварења у настави књижевности, при чему је (1) основно методолошко опредељење превасходна усмереност према тексту, али уз укључивање вантекстуалних гледишта и (2) ученик – читалац активни субјекат који истраживачки, проналазачки и стваралачки учествује у проучавању књижевног дела (*Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања* 2006: 10). Књижевни текст је посебно инспиративан за ученика млађег школског узраста, чије су доживљајно-сазнајне могућности на узлазној линији интелектуалног и психичког развоја уопште, као и развоја његових посебних склоности и интересовања. Књижевна уметност увек и изнова отвара нови простор за другачије слике и доживљаје у машти и свести ученика, поетска игра речју и сликом подстиче га да мисли, а процес сазнавања у настави књижевности, у креативном смислу, није затворен систем, јер је уметничко дело неисцрпан извор интересовања унутар кога се могу открити нове везе и односи. То одражава

сву значењску сложеност појма тумачења књижевног дела, са једне, а усложњава наставни процес и улогу наставника у њему, са друге стране.

Операционализовали смо појам тумачења полазећи од теоријских разматрања овог проблема, имајући у виду циљ и задатке наставе књижевности и уважавајући специфичности ове наставе у млађим разредима основне школе. Тумачење књижевног текста у настави у млађим разредима основне школе обухвата следеће категорије:

– тумачење садржинских елемената књижевног текста;
– тумачење жанровских особености књижевног текста;
– тумачење особина и понашања књижевних ликова;
– тумачење идејног слоја књижевног дела.

Тумачење *садржинских елемената књижевног текста* условљено је његовом природом, односно специфичношћу животних појава које се тумаче и обухвата:

– исказивање теме – у смислу градивних елемената или предмета уметничке обраде;
– одређивање мотива/песничких слика. Мотиви су мање тематске целине материјалне или духовне природе, које приказану животну појаву чине конкретнијом и уверљивијом. Смислено садејство више мотива којима се постиже чулна, мисаона и емотивна представа о животној појави у контексту приказаног представља песничке слике.
– уочавање и насловљавање делова текста – подразумева одређивање логичких целина текста – значењских, наративних, доминантних токова радње, песничких слика и слично.
– успостављање редоследа догађаја – у смислу тумачења временске димензије и откривања значења уметничког поступка у садржају наративних текстова.

Жанровске особености текста усмеравају рецепцијску свест и пажњу читаоца. На почетку школовања жанровска одређења су „они невидљиви водичи кроз текст без којих би се пажња ученика распршила у толикој мери да оно што читају и не би доживљавали као књижевни текст“ (Јанићијевић 2007: 9). Коришћење жанровских својстава при тумачењу зависи од природе књижевног текста, узраста ученика, али и компетенција и интересовања учитеља. Наставним програмом предвиђена су дела различитих жанрова, а за потребе овог рада издвајамо поетски текст, басну и бајку, јер су заступљени од првог до четвртог разреда, и у довољној мери да се могу испитивати могућности различитих тумачењских поступака. Стога, тумачење жанровских особености књижевног текста односи се на:

– експресивност песничког језика – фигуративност којом се изражавају снажна и различита песничка расположења;
– алегорију, која подразумева смисаоно повезивање појавности и значења;

– однос фантастично – реално, који представља битна својства бајке, али су елементи фантастичног (чудесног, измишљеног, немогућег) присутни и у текстовима који нису бајке и у којима имају одређену естетску функцију и значење.

Наставно тумачење *особина и понашања књижевних ликова* као посебног елемента структуре дела усмерено је на облике њиховог испољавања, са посебним освртом на доминантне чиниоце њихове уметничке изграђености, а обухвата:

– физичке карактеристике (спољашњи изглед);
– духовне особености (психолошка карактеризација);
– понашање у конкретним ситуацијама (морална и идејна карактеризација, мотивисаност поступака).

Идејни слој књижевног дела тумачи се у садејству са осталим вредносним факторима: тематско-мотивском структуром, ликовима, стилским и естетским особеностима. У том смислу идејни слој дела односи се на:

– поруке (поуке) дела;
– тумачење лика као носиоца идеја дела, али не у смислу упрошћеног и површног посматрања стереотипних модела, афирмативних или негативних, „већ уз уважавање дијалектичког принципа да позитивне личности могу поседовати неке негативне особине, и да се и уз пороке може појавити и понека врлина“ (Николић 1992: 224).

Јасна дистинкција између наведених категорија, дефинисаних за потребе операционализације, не искључује њихово међусобно прожимање, а у настави их је могуће само до извесне мере одвојити и разликовати. Пошто не постоје утврђени, универзални и општеважећи методолошки и методички системи тумачења примењиви на свако појединачно дело, систематичним и инвентивним приступом, уз уважавање рецептивних могућности и нивоа теоријских знања ученика, треба их подстицати да истражују, уочавају, откривају, процењују, закључују поводом наведених категорија тумачења, у мери у којој то омогућује свако појединачно дело. Такво наставно поступање може имплицирати унапређивање доживљајно-сазнајних могућности ученика, подстицање читалачких интересовања, развијање читалачке културе.

Програмски циљеви и задаци наставе књижевности који се односе на тумачење књижевног дела остварују се и читанком, која „на примерен начин транспонује књижевноонаучне податке у одговарајуће методичке системе и поступке“ (Пурић 2013: 388), чиме се објективно утемељује и поспешује комуникација ученика са књижевном уметношћу. Поред тога, читанка је специфичан уџбеник који својим функцијама утиче „и на развијање личности ученика, комуникацију, самосталност, креативност, културни идентитет и развијање навика“ (Цветановић 2007: 80). Иако је тумачење књижевне уметности у млађим разредима основне школе у начелу предтеоријско, увођење ученика у сложени

свет књижевног дела као основна функција читанке остварује се између осталог и посредством методичке апаратуре, која омогућује унапређивање рецепцијских, интерпретативно-аналитичких способности ученика, али и изграђивање његовог књижевног укуса и сензибилитета.

Методичка апаратура обухвата: (1) питања, задатке, усмерења, подстицаје, дефинисане као налоге или захтеве; (2) објашњења речи и књижевних појмова и (3) остале садржаје који су у функцији проучавања књижевног дела. Ови садржински елементи читанке доприносе разумевању књижевноуметничког текста, усмеравају доживљавање и тумачење, интегришу предметна подручја наставе српског језика у јединствену целину, омогућују успостављање корелације са другим наставним предметима, доприносе повезивању школског знања и друштвене стварности у којој ученик живи. Основне функције методичке апаратуре према критеријуму основних смерница које пружају за остваривање различитих васпитнообразовних задатака, као и према томе како утичу на развијање опште културе ученика су: рецептивна, сазнајна, трансмисивна, делотворна, интегративна, стваралачка, језичка, развојна и васпитна (Цветановић, 2007). Тим делом „методичког инструментарија читанке који обухвата вежбе стваралачког, истраживачког и репродуктивног типа“ (Росандић 1986: 306) остварују се принципи поступности, систематичности и функционалности у композицији грађе, успоставља се активан однос са учеником и постиже се начело унутрашњег јединства програмске грађе и корелације са другим наставним предметима (Вучковић 1984: 116).

Имајући у виду да методичка апаратура истовремено доприноси остваривању естетске и васпитнообразовне функције читанке у настави и да има важну „посредничку“ улогу не само између штива и ученика, већ и између ученика и учитеља (Стојковић 1987: 18), интересовало нас је на који начин и у којој мери ова структурна компонента читанке доприноси тумачењу књижевног дела у настави у млађим разредима основне школе.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У *циљу* испитивања доприноса читанки за млађе разреде основне школе тумачењу књижевног дела, истраживачки *задатак* био је да се истражи у којој мери су питања, задаци, усмерења, подстицаји према дефинисаним категоријама тумачења књижевног дела заступљени у читанкама за четврти разред основне школе. Питање, задатак, усмерење, подстицај као јединица анализе садржаја уџбеника представља сваки појединачни налог или захтев у оквиру дидактичко-методичке апаратуре у читанци.

Истраживање је засновано на примени дескриптивне *методе*, а обављено је *техником* анализе садржаја, уз коришћење протокола анализе као *ин-*

струмента истраживања. Анализом садржаја методичке апаратуре у читанкама идентификоване су категорије тумачења књижевног текста: *(1) Тумачење садржинских елемената књижевног текста*: (а) исказивање теме, (б) одређивање мотива/песничких слика, (в) уочавање и наслављавање делова текста и текста у целини, (г) успостављање редоследа догађаја; *(2) Тумачење жанровских особености књижевног текста*: (а) експресивност песничког језика, (б) алегорија, (в) однос фантастично – реално; *(3) Тумачење особина и понашања књижевних ликова*: (а) физичке карактеристике, (б) духовне особености, (в) понашање у конкретним ситуацијама; (4) *Тумачење идејног слоја књижевног дела*: (а) поруке (поуке), (б) тумачење лика као носиоца идеја дела.

Узорак истраживања чинило је 5 читанки, које су које су уврштене у *Каталог уџбеника за основну школу*, одобрених за период од 2016. до 2019. године. Структура узорка приказана је у Табели 1.

Табела 1. *Узорак читанки за четврти разред основне школе*

Р.бр.	Читанке за четврти разред основне школе
1.	Аранђеловић, М. Ј. (2015): *Читанка за четврти разред основне школе*. Београд: БИГЗ школство.
2.	Жежељ Ралић, Р. (2015): *Маша и Раша, Речи чаробнице*. Београд: Клет.
3.	Маринковић С. и С. Марковић (2015): *Читанка за четврти разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
4.	Станковић-Шошо, Н. и С. Чабрић (2015): *Бескрајне речи*. Београд: Логос.
5.	Тодоров, Н., Цветковић, С. и М. Плавшић (2015): *Трешња у цвету*. Београд: Едука.

Добијени подаци из протокола анализе исказани су статистичким мерама пребројавања, релативног односа и просека.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Анализа садржаја методичке апаратуре у читанкама за четврти разред основне школе показује да налози који се односе на тумачење чине око једне петине (21,88%) од укупног броја питања, задатака, усмерења, подстицаја у методичкој апаратури.

Посматрано на нивоу категорија операционализованог појма тумачења, најзаступљенија категорија у овом корпусу налога је *тумачење особина и понашања ликова* (306 питања, задатака, усмерења, подстицаја или 37,09%), а најмање заступљена – *тумачење идејног слоја текста* (79 налога или 9,58%) (Табела 2). Две преостале категорије – *тумачење садржинских елемената* (216

или 26,18%) и *тумачење жанровских особености* (224 или 27,15%) заступљене су са мањим бројем налога и са релативно малом разликом у броју питања, задатака, усмерења, подстицаја у укупном збиру. Овакав резултат би могао бити очекиван ако се има у виду сложеност тумачења идејног слоја текста, али изненађује с обзиром на то да су ликови носиоци пишчевих идеја.

Табела 2. *Заступљеност питања, задатака, усмерења, подстицаја према категоријама тумачења у читанкама за четврти разред основне школе*

Категорије тумачења		f	%
Тумачење садржинских елемената	Мотиви, песничке слике	132	16,0
	Тема	37	4,49
	Уочавање и наслављавање делова текста	27	3,27
	Успостављање редоследа догађаја	20	2,42
Укупно:		216	26,18
Тумачење жанровских особености	Експресивност песничког језика	190	23,03
	Алегорија	4	0,48
	Фантастично/реално	30	3,64
Укупно:		224	27,15
Тумачење особина и понашања ликова	Физичке карактеристике	76	9,21
	Духовне особености	148	17,94
	Понашање у конкретним ситуацијама	82	9,94
Укупно:		306	37,09
Тумачење идејног слоја текста	Поруке	73	8,85
	Лик као носилац главне идеје	6	0,73
Укупно:		79	9,58
Укупно:		825	100

Посматрано на нивоу поткатегорија, највише питања, задатака, усмерења, подстицаја односи се на *експресивност песничког језика* (190 или 23,03%), а најмање је налога из корпуса *тумачења алегорије* (4 или 0,48%). Овако мали број питања, задатака, усмерења, подстицаја који се односе на тумачење алегорије последица је малог броја басни у програму за четврти разред основне школе. Мањим бројем налога заступљене су и поткатегорије: *лик као носилац главне идеје* (6 или 0,73%); *успостављање редоследа догађаја* (20 или 2,42%); *уочавање и наслављавање делова текста и текста у целини* (27 или 3,27%); *жанровске особености: фантастично – реално* (30 или 3,64%); *тумачење теме* (37 или 4,49%).

Неравномерна заступљеност питања, задатака, усмерења, подстицаја који се односе на поједине категорије тумачења може се објаснити чињеницом да нису сви књижевни текстови предвиђени Наставним програмом по-

годни за разматрање свих категорија које су дефинисане при операционализацији појма тумачења. Одређени елементи структуре књижевног дела представљају повод за разматрање појединих категорија. У том смислу, ако нема повода, не мора бити ни разматрања.

Стога, приказ квантитативне заступљености питања, задатака, усмерења, подстицаја који се односе на поједине категорије тумачења не имплицира препоруку ауторима читанки за уједначавањем дефинисаних категорија. Желели смо да испитамо да ли су све категорије заступљене у читанкама и да укажемо на потребу да се свакој од њих, посматрано на нивоу наставе књижевности у млађим разредима основне школе у целини, посвети довољно пажње. У том смислу, потребно је испитати каква је заступљеност питања, задатака, усмерења, подстицаја према категоријама тумачења у читанкама за први, други и трећи разред.

Квалитативна анализа осветљава овај проблем са другачијег аспекта и може представљати примере добре праксе и додатне смернице учитељима за наставно тумачење књижевног дела. Примери налога према категоријама тумачења дати су у табелама које следе.

Садржински елементи књижевног текста представљају полазиште наставног тумачења. Инвентивним и разноврсним подстицајима може се допринети истраживачком и стваралачком приступу ученика у комуникацији са уметношћу писане речи.

(а) Тумачење – мотиви, песничке слике:

1. *Који је основни мотив ове песме: љубав; пријатељство; храброст; срећа?* (Маринковић, Марковић 2015: 19)
2. *Каква је разлика између тишине на почетку и тишине на крају текста?* (Жежељ Ралић 2015: 25)
3. *Колико целина различитих по тону и расположењу разликујемо у песми?* (Жежељ Ралић 2015: 101)
4. *Свака строфа ове песме представља песничку слику. Изабери једну песничку слику и пронађи у њој речи којима песник дочарава звук. Наведи их.* (Маринковић, Марковић 2015: 13)

(б) Тумачење – тема:

1. *Шта је главна тема приче?*
   а) тужно детињство дечака;
   б) љубав дечака према науци;
   в) фантастични месечев пут по свету;
   г) тврдичлук власника дућана. (Маринковић, Марковић 2015: 23)
2. *Одабери стих у коме се налази тема песме*. (Аранђеловић 2015: 113)
3. *О чему говори ова песма?* (Жежељ Ралић 2015: 21)

(в) Тумачење – уочавање и насловљавање делова текста и текста у целини:

1. *Уочи целине у причи и дај свакој целини поднаслове*. (Станковић Шошо, Чабрић 2015: 26)
2. *Како тумачиш наслов песме?* (Тодоров и сар. 2015: 15)
3. *Који би још наслови одговарали овом тексту? Наброј их*. (Жежељ Ралић 2015: 11)

(г) Тумачење – успостављање редоследа догађаја:

1. *Одреди реченице из текста које одговарају уводу, оне које одговарају почетку заплета и оне које означавају расплет.*

   Једном га три дана није било. Брат и ја смо се просто разболели...

   Босоноги је, међутим, отишао у неки други град...

   Годинама покушавам да се сетим његовог имена, па ништа.

   (Маринковић, Марковић 2015: 10)
2. *Направи план препричавања овог драмског текста. Одреди делове радње као што је започето.*

   1) Деца нагађају који је разлог свађе између Сунца и Месеца

   2) Сунце посматра децу која поскакују око млекара

   (Маринковић, Марковић 2015: 119)
3. *Наведи догађаје оним редоследом како су исприповедани у причи*. (Станковић Шошо, Чабрић 2015: 79)

Разумевање књижевних родова и врста често је од пресудне важности за доживљавање и разумевање књижевности уопште. М. Солар наглашава да „суочени са књижевним текстом ми тако никада не прихваћамо тај књижевни текст напросто као књижевност. Ми га увек читамо као роман, као новелу, као сонет или као драму; укратко: читамо свако књижевно дјело у оквиру неког схваћања књижевне врсте којој оно припада или којој сматрамо да оно припада“ (1984: 122). Избор питања, задатака, усмерења, подстицаја у анализираним читанкама илуструје начин активирања и усмеравања дечје пажње на жанровске одреднице текста.

(а) Тумачење жанровских особености – експресивност песничког језика:

1. *Пронађи речи које употпуњују наш доживљај боја, звукова и мириса трешње*. (Жежељ Ралић 2015: 141)
2. *Прати ли ритам песме радњу?* (Тодоров и сар. 2015: 18)
3. *Песник у овој песми гради хумор тако што користи преувеличавања. Наведи места у песми из којих се то може закључити*. (Маринковић, Марковић 2015: 84)

4. *Ко је у песми персонификован? Пронађи изразе којима то можеш потврдити*. (Аранђеловић 2015: 21)
5. *Објасни шта је помоћу понављања истакнуто у песми*. (Станковић Шошо, Чабрић 2015: 74)

(б) Тумачење жанровских особености – алегорија:

1. *Чије особине имају јунаци ове приче?* (Жежељ Ралић 2015: 95)
2. *Које сличности налазиш у понашању јунака ове народне приче и људи?* (Тодоров и сар. 2015: 82)
3. *Којим људским особинама се писац подсмева?* (Тодоров и сар. 2015: 51)

(в) Тумачење жанровских особености – фантастично–реално:

1. *Шта је маштовито, а шта стварно у опису трећег капетана?* (Станковић Шошо, Чабрић 2015: 82)
2. *Који делови бајке су чудесни?* (Тодоров и сар. 2015: 68)
3. *Шта је бајковито у Олданиним вртовима?* (Аранђеловић 2015: 45)

Поступци, понашања, начин размишљања, поглед на свет књижевних ликова ангажују пажњу, интригирају, утичу на естетски и етички доживљај. У менталној игри ученик-читалац поистовећује се са књижевним ликом, емпатично се уживљава у његов фиктивни свет. Примери питања, задатака, усмерења, подстицаја издвојени су са циљем да укажу на разноврсност подстицаја за тумачење физичких карактеристика, духовних особености и понашања књижевних ликова.

(а) Тумачење особина и понашања ликова – физичке карактеристике:

1. *Опиши како замишљаш Ковиљку.* (Тодоров и сар. 2015: 15)
2. *Опиши паче које се последње излегло*. (Жежељ Ралић 2015: 53)
3. *Којим је детаљима описан Фолков спољашњи изглед?* (Маринковић, Марковић 2015: 17)
4. *Примерима из текста илуструј како је Леси изгледала пре одласка, а како на повратку кући.* (Станковић Шошо, Чабрић 2015: 45)

(б) Тумачење особина и понашања ликова – духовне особености:

1. *Које су особине хајдука приказане следећим изразима: хитре ноге, јуначке руке, варљиве очи?* (Маринковић, Марковић 2015: 19)
2. *Да ли је лисица мудра? Наведи делове текста који су одговор на ово питање*. (Маринковић, Марковић 2015: 56)
3. *Који се од наведених појмова на левој страни односи на наведене стихове на десној страни?*

племенитост *(великодушност, поштење, доброта, честитост)*	*Ој, бога ти, моја мила мајко –* *јер за другу бољу не знам мајку –* *кад смо били у боју првоме,* *пуче пушка из те ватре прве,* *пуче прва те уби Маринка!*
искреност *(отвореност, присност, оданост)*	*Кадно свето Васкрсење дође,* *кад на децу рухо покројише,* *какво Мирку, онако Маринку,* *чисти скерлет и зелену свилу.*
правичност *(праведност)*	*Ковиљка је срца милостива,* *она знаде шта је сиротиљство* *(од малоће сиротица ј' била):* *прије Мирку бела хлепца даје,* *прије Мирку нег' своме Маринку.*

(Маринковић, Марковић 2015: 136)

4. *По којим особинама се Радојица разликује од тврдице?* (Станковић Шошо, Чабриħ 2015: 107)

(в) Тумачење особина и понашања ликова – понашање у конкретним ситуацијама:

1. *Чиме је Фолко показао да му је веома стало до Беле Гриве?* (Жежељ Ралиħ 2015: 73)
2. *Редитељ је имао проблем да нађе глумца за улогу магарца. Да се није појавила идеја са штрудлом, шта би редитељ радио? Смисли бар четири решења. Ми ћемо почети, а ти настави да смишљаш.*
   – Могао је да откаже представу. (Маринковић, Марковић 2015: 80)
3. *Примерима из текста илуструј како се Хајди понаша према баки и деки. Шта на основу њеног понашања закључујеш о њој?* (Станковић Шошо, Чабриħ 2015: 187)
4. *Да ли можеш да претпоставиш како ће се Алиса понашати у том дугачком ходнику осветљеном многим светиљкама? Објасни зашто тако мислиш.* (Маринковић, Марковић 2015: 99)

Наставно тумачење књижевног лика значајно је како на доживљајном, тако и на вредносном плану. У складу са нивоом развоја моралности читалац се опредељује за књижевног јунака, опонаша његове особине јер жели да личи на њега. „За дете није питање – Желим ли бити добро?, већ – На кога желим да личим?“ (Вуковић 1996: 176). У том смислу могу се разматрати не само функције јунака, већ и тумачење идејног слоја текста. Примери налога само делимично илуструју широки корпус усмерења која се односе на тумачење ликова и идејно-естетских елемената књижевног дела.

(а) Тумачење идејног слоја текста – поруке (поуке):

1. *Издвој и објасни пословицу која највише одговара овој песми:*

Чега се мудар стиди, тим се луд поноси.

Добро се добрим враћа.

Срећан је кога туђа несрећа учи памети. (Маринковић, Марковић 2015: 136)

2. *Прочитај још једном претпоследњи пасус из овог одломка. Која је основна порука изречена у њему?* (Маринковић, Марковић 2015: 93)
3. *Откриј поруке приче.* (Тодоров и други 2015: 101)
4. *Размисли у чему је васпитна вредност бајке. Које поруке она пружа?* (Станковић Шошо, Чабриђ 2015: 121)

(б) Тумачење идејног слоја текста – лик као носилац главне идеје:

1. *Којим ликовима из приче одговарају следеће пословице:*
   - *Тражећи веће, изгуби из вреће.*
   - *Боље је не обећати, него реч не одржати.* (Аранђеловић 2015: 26)
2. *Шта значе народне изреке „Навео га на танак лед“ и „Лети као ждребе пред руду“? На кога би се оне могле применити у причи?* (Жежељ Ралић 2015: 95)
3. *Који делови приче показују да су уметници стваоци дивног и чудног света?* (Тодоров и сар. 2015: 39)

Питања, задаци, усмерења, подстицаји у читанкама за четврти разред основне школе који се односе на тумачење књижевног дела разноврсни су и инвентивни, али недовољно заступљени. Аутори уџбеника требало би више пажње да посвете овој категорији, која у великој мери утиче на ученичку рецепцију књижевне уметности, као и на припремање учитеља за наставу књижевности.

ЗАКЉУЧАК

У наставном тумачењу књижевне уметности читанка има улогу поузданог саговорника ученику, који у комуникацији са књижевним текстом активира и подстиче његов емоционални, фантазијски, интелектуални и стваралачки потенцијал. Та улога се остварује „добро смишљеним и усмереним питањима, истраживачким и проблемским задацима који су језички јасно и стилски узорно дати“ (Вучковић 1984: 116). Анализа садржаја методичке апаратуре у читанкама за четврти разред основне школе показује да налози који се односе на тумачење чине око једне петине (21,88%) од укупног броја питања, задатака, усмерења, подстицаја у методичкој апаратури.

Посматрано на нивоу категорија операционализованог појма тумачења, највише пажње посвећује се *тумачењу особина и понашања ликова* (306 питања, задатака, усмерења, подстицаја или 37,09%), док су у најмањој мери заступљени налози који се односе на *тумачење идејног слоја текста* (79 или

9,58%). Приказ квантитативне заступљености налога показује да су све категорије тумачења заступљене у корпусу питања и задатака сваке од читанки одобрених за употребу у настави. Ова анализа садржаја методичке апаратуре не имплицира потребу за квантитативним уједначавањем категорија тумачења у читанкама, већ може користити учитељу као смерница којим категоријама треба посветити више пажње у настави. Квалитативна анализа питања, задатака, усмерења, подстицаја који се односе на поједине категорије тумачења показује разноврсност налога и инвентивност ауторских решења, што може значајно допринети успешности наставне рецепције књижевних дела, јер налози представљају значајан ресурс за учитеље, „који у дидактичко-методичкој апаратури у читанкама могу пронаћи мноштво идеја за проучавање књижевног текста у настави“ (Мркаљ, Плут 2007: 59–60).

Имајући у виду како сложеност задатака наставе који се односе на тумачење књижевног дела, тако и важност њиховог остваривања, а с обзиром на то да је читанка један од елемената наставе, од учитеља се очекује да осмишљавањем питања, задатака, усмерења, подстицаја за наставно тумачење књижевног дела допуне и дограде садржаје дате у читанци.

Извори

Аранђеловић, М. Ј. (2015). *Читанка за четврти разред основне школе*. Београд: БИГЗ школство.

Жежељ Ралић, Р. (2015). *Маша и Раша, Речи чаробнице*. Београд: Клет.

Маринковић, С. и С. Марковић (2015). *Читанка за четврти разред основне школе*. Београд: Креативни центар.

Станковић-Шошо, Н. и С. Чабрић (2015). *Бескрајне речи*. Београд: Логос.

Тодоров, Н., Цветковић, С. и М. Плавшић (2015). *Трешња у цвету*. Београд: Едука.

Литература

Vuković, N. (1996). *Uvod u književnost za djecu i omladinu*. Podgorica: Unireks.

Вучковић, М. (1993). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Димитријевић, М. (2010). Дете-читалац и јунаци уметничке приче – рецепцијски капацитети, *Узданица*, VII, 2, 87–99.

Eko, U. (2001). *Granice tumačenja*. Prevela Milana Piletić. Beograd: Paidea.

Јанићијевић, Ј. (2007). *Комуникација и култура, са уводом у семиотичка истраживања*. Сремски Карловци. Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Јовановић, А. (1984). *Како предавати књижевност – теоријске основе наставе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Милосављевић, П. (2006). *Теорија књижевности*. Ваљево: Књиготворница Логос, Исток: Хвосно, Дом културе „Свети Сава“.

Мркаљ, З. и Д. Плут (2007). Квалитет читанки за млађе разреде основне школе. У: Дијана Плут (ур.): *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*. Београд: Институт за психологију, Филозофски факултет, 51–95.

Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања. Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, бр. 10, 2006.

Пурић, Д. и Б. Стојановић (2013). Читанка у функцији доживљавања, разумевања и тумачења књижевног дела у настави у млађим разредима основне школе. У: Радмила Николић (ур.): *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса*. Ужице: Учитељски факултет, 387–396.

Rosandić, D. (1986). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Росић, Т. (2010). Значење песничког текста у настави. У: С. Денић (ур.): *Савремени тренутак књижевности за децу у настави и науци*. Врање: Учитељски факултет.

Solar, M. (2001). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.

Стојковић, Љ. (1987). *Облици учења у основношколским читанкама*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Тартаља, И. (2000). *Теорија књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Цветановић, З. (2007). Дидактичко-методичка апаратура у читанкама за млађе разреде основне школе – структура и функција, *Иновације у настави*, XIX, 3, 75–83.

Daliborka Puric
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty in Uzice

TEXTBOOK AND THE POSSIBILITIES OF INTERPRETING A LITERARY WORK IN TEACHING

Summary

This paper discusses the problem of interpretation of a literary work and the contribution of methodical apparatus in textbook to the interpretation of the text in teaching literature in the elementary grades. By technique of content analysis of methodical apparatus in textbooks for the fourth grade of elementary school that have been included in the *Catalogue of textbooks for elementary school* approved for the period from 2016. to 2019., it is examined to what extent the contents of Serbian language textbooks for younger grades of elementary school provide an opportunity for the interpretation of a literary work.

The results of the analysis show that in the content of the methodical apparatus of the textbooks the most common tasks are those related to the interpretation of the characteristics and behavior of the characters, while the least number of the issues and tasks is related to the interpretation of the text ideas. The number, diversity and quality of tasks in textbooks can contribute to the effectiveness of teaching reception in the sense of designs. Teachers are expected to devise incentives for the interpretation of literary works in teaching supplement and upgrade the methodical segment of textbooks, in order to accomplish teaching tasks.

Keywords: *textbook, methodical apparatus, the interpretation of a literary work, teaching literature*.

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671:811.163.41
Изворни научни чланак
стр. 91–104

Мирјана М. Стакић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу
Мирјана М. Чутовић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

СТАВОВИ УЧИТЕЉА О УЏБЕНИКУ ИЗ ГРАМАТИКЕ КАО МОТИВАЦИОНОМ СРЕДСТВУ ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ

Апстракт: У раду испитујемо ставове учитеља о уџбенику из граматике као мотивационом средству за самостално учење и истраживање језичких појмова. Циљ је да се утврди да ли квалитет уџбеника из граматике непосредно мотивационо утиче и подстиче радозналост, истраживачки дух, критичност и самосталност ученика у овладавању наставним садржајима из матерњег језика у четвртом разреду основне школе. Истраживање је спроведено школске 2015/2016. године на узорку од 126 наставника, који наставу држе у четвртом разреду основне школе. Примењена је техника анкетирања са скалирањем. Резултати показују да учитељи препознају значај квалитета уџбеника из граматике и његову мотивациону улогу, али сматрају да он не утиче у великој мери на подстицање самосталног учења. Јасно се уочава њихова оријентисаност на сопствено знање и вештину примене стручних метода у наставном процесу. Наведено упућује да је у наставној пракси неопходно променити начин на који ученици стичу знања из граматике и превазићи још увек постојећу монологичност наставе.

Кључне речи: *српски језик, граматика, уџбеник, самостално учење, четврти разред основне школе.*

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Детету је рођењем природно дата способност говора и оно прва знања о језичким појавама усваја спонтано, слушајући говор одраслих у свом окружењу. Реч је о језичком знању које није свесно знање. Оно је „представљено у менталној граматици“, која „нас не учи правилима одређеног језика, већ описује правила која већ знамо и која смо усвојили када смо у детињству усвајали и усвојили језик“ (Subotić i sar. 2012: 12). Поступно и систематично овладавањем језичким појмовима и фонолошким, морфолошким и синтаксичким правилима граматичког система матерњег језика организује се већ на почетним

[*] mirjanastakic073@gmail.com
[*] cutoiko@open.telekom.rs

нивоима васпитно-образовног рада и континуирано траје кроз целокупно обавезно школовање. О важности познавања граматике матерњег језика не говори само дужина њеног изучавања, већ и чињеница да се вредносни суд о људима често формира на основу њихове писмености. На пример, човек који не познаје правописну норму, лако може добити, без обзира на професију којом се бави, погрдни квалификатив неписменог. Наведено показује да граматика „није повластица појединца коју он може употребљавати по свом нахођењу, већ је граматика ствар друштвеног договора унутар једне дискурсне заједнице“ (Dobrić 2009: 48).

Упркос неоспорној важности не само познавања већ и практичне примене и овладавања у свакодневној комуникацији нормираним правилима која владају унутар језичког система српског језика, изучавање граматике у наставном процесу традиционално је окарактерисано као тешко, сувопарно, и деци незанимљиво. Разлоге томе можемо наћи у доминацији лингвистичког и когнитивног аспекта у настави језика на почетку школовања (Miljević-Riđički i sar., 2004) и великом значају који се даје учењу граматичких правила и дефиниција (Pavličević-Franić, Aladronović, 2009). И савремена истраживања показују да је настава српског језика још увек углавном традиционална, више формалистичка, него подстицајна и функционална (Јоцић, 2007; Петровачки, 2000). Поставља се питање шта променити и како у наставном процесу олакшати и учинити деци интересантним изучавање граматике и какву улогу у том процесу има уџбеник граматике.

Школски уџбеник је „извор знања и носилац садржаја образовања“ (Зујев, 1980, према: Лакета 1993: 8–9). Педагози, дидактичари и методичари се слажу у тврдњи да је уџбеник књига која на систематски начин излаже основе научних знања одређеног наставног предмета према узрасту ученика (Ђорђевић, 1999); уводи ученике у процес усвајања знања развијајући њихове сазнајне способности и омогућава различите врсте активности које су повезане са успешним усвајањем знања (Поткоњак, 1999). Неоспорно је да квалитет уџбеника доприноси подизању квалитета знања ученика. И *Законом о уџбеницима* (2015) прописана је когнитивна улога и утицај уџбеника на формирање вредносних ставова и развој интелектуалних и емоционалних способности ученика.

Међутим, какав је заиста у нашој наставној пракси утицај уџбеника на развој интелектуалних и емоционалних способности ученика, односно, да ли уџбеник пасивизира ученика нудећи му готова знања или га подстиче на самостални рад. Слична питања предмет су теоријских разматрања и у нашем окружењу, рецимо у Републици Хрватској, где Жужул упозорава да уџбеник и даље представља пасивно средство које не подстиче ученике на активност (Žužul, 2007). Дубовицки указује на присутну тенденцију у структури уџбеника која је више окренута традиционалној настави, него стваралачкој, откривају је питања репродуктивног типа, ретки су задаци који од ученика захтевају нове идеје или вишеструка решења, а најмање је оних која подстичу машту (Dubovicki 2012: 213).

За наше истраживање значајна је мотивациона функција уџбеника, односно, колико уџбеници из граматике српског језика подстичу ученике на самостално учење, развијајући код њих радозналост, истраживачки дух, критичност и самосталност у овладавању наставним садржајима из матерњег језика.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања јесте да се идентификују ставови и мишљења учитеља о уџбенику из граматике српског језика за четврти разред основне школе као мотивационом средству које подстиче ученике на самостално истраживање и учење.

У истраживању смо пошли од следећих задатака:

1. Утврдити ставове учитеља о томе да ли уџбеник из граматике српског језика мотивационо подстиче ученике на самостално истраживање језичких појава и изучавање граматичких правила и појмова.
2. Утврдити да ли се учитељи у припреми часова из језика у осмишљавању задатака за вежбање служе примерима који су дати у уџбенику, или их сами припремају користећи друге изворе литературе, своје знање стечено током школовања и методичко и методолошко искуство.

Истраживање је спроведено школске 2015/2016. године на узорку од 126 наставника, који наставу држе у четвртом разреду основне школе на територији Републике Србије. Узорак су чинили учитељи из 30 школа у општинама: Ужице, Чачак, Ариље, Чајетина, Ивањица, Горњи Милановац, Ниш, Врање, Лепосавић и Бујановац. Подаци су прикупљени анонимним анкетним упитником затвореног типа и обрађени дескриптивном статистиком у статистичком пакету IBM SRSS Statistics 20. Резултати истраживања приказани су табеларно и исказани статистичким мерама пребројавања, релативног односа и просека и закључивања посредством примене хи квадрат теста.

Зависну варијаблу истраживања представљали су: ставови и мишљења учитеља о уџбенику из граматике српског језика за четврти разред основне школе као мотивационом средству које подстиче ученике на самостално истраживање и учење.

Независне варијабле представљали су: 1) године радног искуства учитеља у настави и 2) уџбеник из граматике српског језика за четврти разред основне школе који учитељи у наставном раду користе.

Испитаници су према годинама радног искуства у струци разврстани у три категорије: 1. до 12 година радног стажа; 2. од 12 до 25 година радног стажа; 3. преко двадесет пет година радног стажа. Најбројнији су били испитаници који имају од 12 до 25 година радног искуства (55 или 43,7%), следе наставници са преко 25 година рада у настави (52 или 41,3%), а најмање је оних који имају мање од 12 година радног искуства у настави (19 или 15,1%).

Према уџбенику из граматике српског језика за четврти разред основне школе за који су се у испитаници наставном раду определили, уџбеници су разврстани према издавачким кућама: Klett, Едука, Завод за уџбенике, Нови Логос и Нова школа.[1]

Највећи број испитаника користи уџбеник издавачке куће Klett (66 или 52,4%), следе учитељи који у настави примењују уџбеник чији је издавач Едука (28 или 22,2%), затим подједнаки број испитаника који ради по уџбенику издавачких кућа Нови логос и Завод за уџбенике (11 или 8,7%), и најмање је оних који користе уџбеник чији је издавач Нова школа (10 или 7,9%).

РЕЗУЛТАТИ ДИСКУСИЈА

Први задатак истраживања односио се на испитивање ставова учитеља о томе да ли уџбеник из граматике српског језика за четврти разред основне школе подстиче ученике на самостално истраживање језичких појава и изучавање граматичких правила и појмова.

Табела 1. *Процена мотивационог деловања уџбеника из граматике матерњег језика на ученике у циљу њиховог подстицања на истраживање и самостално учење*

Процена мотивационог деловања уџбеника на ученике	Фреквенција	Проценат
Не подстиче	3	2,4
Подстиче у малој мери	5	4,0
Подстиче у довољној мери	93	73,8
Подстиче у великој мери	25	19,8
Укупно	126	100

Резултати истраживања (Табела 1) показују да највећи број истраживањем обухваћених учитеља изражава став да уџбеник из граматике матерњег је-

[1] Реч је о следећим уџбеницима:
1. Ралић Жежељ, Р. (2013). *Маша и Раша – О језику, Српски језик за 4. разред основне школе*. Београд: Klett.
2. Цветановић, Б. М., и Б. Првуловић (2013). *Поуке о језику за четврти разред*. Београд: Едука.
3. Драгићевић, Р. (2014). *Српски језик и култура изражавања*. Београд: Завод за уџбенике.
4. Срдић, Ј. и З. Петковић-Живановић (2015). *Дар речи 4 – граматика за 4. разред основне школе*. Београд: Нови Логос.
5. Ћук, М., Арсенијевић, Д. и Д. Марковић (2103). Српски *језик – граматика, правопис, језичка култура, за 4. разред основне школе*. Београд: Нова школа.

зика у довољној мери подстиче ученике на истраживање и самостално учење (93 или 73,8). Негативно конотиране ставове, када је реч о мотивационом деловању уџбеника у циљу подстицања ученика на самостално учење, имало је свега 6,4% испитаних, од чега 2,4% да не подстиче уопште, а 4% да подстиче у малој мери. Да уџбеник у великој мери подстиче ученике на истраживање и самостално учење, изјаснило се 25 учитеља, што представља 19,8% испитаних.

Анализа мишљења учитеља различитог радног искуства показује да најпозитивније уџбеник граматике из српског језика оцењују учитељи који имају највише радног искуства у настави (више од 25 година), а најнегативније учитељи који имају најмање радног искуства. Међутим, те разлике нису статистички значајне. Статистичку значајност разлика у односу на године радног искуства у ставовима учитеља да ли уџбеник из граматике српског језика за четврти разред основне школе подстиче ученике на самостално истраживање и учење проверили смо хи квадрат тестом. Резултати које смо добили (Табела 2) показују да повезаност није статистички значајна, јер се (χ^2=3,760 уз df=9 и p=0,721) налазе испод граничних вредности. Наведено упућује да радно искуство учитеља значајно не утиче на разлике у ставовима када је реч о мотивационом деловању уџбеника у циљу подстицања ученика на истраживање и самостално учење.

Табела 2. *Процена мотивационог деловања уџбеника из граматике матерњег језика на ученике у циљу њиховог подстицања на истраживање и самостално учење у зависности од година радног искуства учитеља*

Године искуства у струци	Не подстиче	Подстиче у малој мери	Подстиче у довољној мери	Подстиче у великој мери	Укупно
До 12	1 5,3%	1 5,3%	13 68,4%	4 21,4%	19 100%
Од 12 до 25	0 0%	2 3,6%	44 80%	9 16,4%	55 100%
Преко 25	2 3,8%	2 3,8%	36 69,2%	12 23,1%	52 100%
Укупно	3 2,4%	5 4,0%	93 73,8%	25 19,8%	126 100%

χ^2=3,760 df=9 p=0,721

Пошто сви истраживањем обухваћени учитељи не раде по истим уџбеницима, испитивали смо и да ли избор уџбеника из граматике матерњег језика утиче на разлике у ставовима о уџбенику као мотивационом средству. Добијени резултати (Табела 3) налазе се испод граничних вредности (χ^2=9,747 уз df=12 и p=0,638), што показује да избор различитих уџбеника у настави граматике значајно не утиче на разлике у ставовима учитеља када је реч о

мотивационом деловању уџбеника у циљу подстицања ученика на истраживање и самостално учење.

Табела 3. *Процена мотивационог деловања уџбеника из граматике матерњег језика на ученике у циљу њиховог подстицања на истраживање и самостално учење у зависности од избора уџбеника (издавачке куће)*

Издавачка кућа	Не подстиче	Подстиче у малој мери	Подстиче у довољној мери	Подстиче у великој мери	Укупно
Klett	2 3%	2 3%	48 72,7%	14 21,2%	66 100%
Едука	1 3,6%	2 7,1%	21 75,0%	4 14,3%	28 100%
Логос	0 0%	0 0%	6 54,5%	5 45,5%	11 100%
Завод за уџбенике	0 0%	1 9,1%	9 81,8%	1 9,1%	11 100%
Нова школа	0 0%	0 0%	9 90,0 %	1 10%	10 100%
Укупно	3 2,4%	5 4%	93 73,8%	25 19,8%	126 100%

χ^2=9,74 df=12 p=0,638

Анализа резултата првог задатка истраживања довела је до закључка да су учитељи јединствени у оцени улоге уџбеника граматике као мотивационог средства за учење и да не постоји значајност разлике у ставовима која би била условљена радним искуством или конкретним избором уџбеника који у наставном раду користе. Будући да су јединствени у ставу да уџбеник граматике из српског језика у четвртом разреду основне школе не утиче у великој мери на подстицање самосталног учења, другим истраживачким задатком желели смо да испитамо да ли се у припреми часова из језика, у осмишљавању задатака за вежбање, служе примерима који су дати у уџбенику, или их сами припремају користећи друге изворе литературе, знање стечено током школовања и методичко и методолошко искуство.

Добијени резултати (Табела 4) показују да највећи број испитаних углавном користи уџбеник у комбинацији са додатном литературом, сопственим знањем и методичким искуством (79 испитаних или 62,7%). Да не користи уџбеник из граматике у припреми часова изјаснио се мали број испитаних (10 или 7,9%), док је нешто је већи број оних који се уџбеником ретко служи у припреми часова (11 или 8,7%). Да се у припреми часова, искључиво увек користе уџбеником из граматике, изјаснило се 26 испитаних или 20,6%.

Табела 4. *Коришћење уџбеника из граматике у припреми часова*

Примена уџбеника у припреми часова	Фреквенција	Проценат
Не користим уџбеник, ослањам се на друге изворе и сопствено знање и методичко искуство	10	7,9
Ретко користим уџбеник, углавном се ослањам на друге изворе и сопствено знање и методичко искуство	11	8,7
Углавном користим уџбеник у комбинацији са другим изворима, сопственим знањем и методичким искуством	79	62,7
Увек користим искључиво уџбеник	26	20,6
Укупно	126	100

Највећи проценат испитаних изјаснио се да у припреми часова из језика у осмишљавању задатака за вежбање углавном користи уџбеник у комбинацији са другим изворима, сопственим знањем и методичким искуством (62,7%), што показује да они вреднују уџбеник као важно дидактичко средство и незаменљиву радну књигу, која у настави, остварује „посредничку мисију на релацији наставни садржај – ученик – наставник“ (Мијановић 1998: 153). Није занемарљив ни проценат испитаних (37,3%) који прецењују или потцењују улогу уџбеника у наставном процесу учења матерњег језика, што није у складу са улогом коју уџбеник има у савременом процесу наставе. Наведени податак имплицира потребу даљих истраживања у циљу побољшања квалитета уџбеника, али и потребу подизања свести код учитеља о њиховој обавези сталног континуираног стручног усавршавања, које је у области језика усмерено и на праћење савремене научне и стручне литературе.

Значајност разлика у тврдњама учитеља о примени уџбеника из граматике у припреми за час у односу на године радног искуства испитаника упућује на резултате који показују да повезаност није статистички значајна (χ^2=8,646 уз степен df=6 и p=0,195), јер се налази испод граничних вредности (Табела 5).

Табела 5. *Коришћење уџбеника из граматике у припреми часова у зависности од година радног искуства учитеља*

Године искуства у струци	Не користим уџбеник, ослањам се на друге изворе и сопствено знање и методичко искуство	Ретко користим уџбеник, углавном се ослањам на друге изворе и сопствено знање и методичко искуство	Углавном користим уџбеник у комбинацији са другим изворима, сопственим знањем и методичким искуством	Увек користим искључиво уџбеник	Укупно
До 12	1 5,3%	2 10,5%	9 47,4%	7 36,8%	19 100%
Од 12 до 25	7 12,7%	4 7,3%	32 58,2%	9 21,8%	55 100%
Преко 25	2 3,8%	5 9,6%	38 73,1%	7 13,5%	52 100%
Укупно	10 7,9%	11 8,7%	79 62,7%	26 20,6%	126 100%

$\chi 2=8,646$ df=6 p=0,195

Иако није утврђена значајност разлика у тврдњама учитеља о примени уџбеника из граматике у припреми за час у односу на године радног искуства, пажњу привлачи податак да се учитељи са најмање радног искуства највише ослањају на уџбеник у припреми часова (36,8%), а најмање то чине учитељи са највише радног искуства (13,5%), где највећи број њих уџбеник у припреми комбинује са другим изворима и сопственим знањем. Резултат показује значај искуства у настави у припреми учитеља за час, односно да се учитељи са мање методичког искуства у припреми за час ослањају на уџбеник као основни извор знања. Наведено, иако указује колики значај има радно искуство у настави када је реч о припреми учитеља за час, може да има и негативне последице уколико се прецењује значај радног искуства. Реч је о случајевима када се учитељи у припреми за час углавном ослањају на лично знање које се акумулирало током вишегодишњег рада у настави или само на оне додатне изворе и примере које су током вишегодишње праксе навикли да примењују. Аутори уџбеника су у обавези да прате како прописани наставни програм тако и савремена научна достигнућа из области језика, јер се стручна терминологија, како и много правила, нарочито она која важе у области правописне норме, мењају. Из наведеног произилази да за учитеља, без обзира на године радног искуства, уџбеник мора да представља „основну и обавезну књигу“ (Круљ 1997: 64) што,

наравно, не искључује примену других извора знања и њихову пожељну и узрасту ученика прилагођену комбинацију са садржајима уџбеника.

Значајна разлика у тврдњама учитеља постоји када је реч о примени уџбеника из граматике у припреми за час, у осмишљавању задатака за вежбање, у односу на сам избор уџбеника (Табела 6). Резултати добијени примени применом хи квадрат теста налазе се испод граничних вредности (χ^2=44,574 уз степен df=12 и p=0,000), што показује уочену значајност разлике у тврдњама која је условљена конкретним избором уџбеника.

Табела 6. *Коришћење уџбеника из граматике у припреми часова у зависности од избора уџбеника (издавачке куће)*

Издавачка кућа	Не користим уџбеник, ослањам се на друге изворе и сопствено знање и методичко искуство	Ретко користим уџбеник, углавном се ослањам на друге изворе и сопствено знање и методичко искуство	Углавном користим уџбеник у комбинацији са другим изворима, сопственим знањем и методичким искуством	Увек користим искључиво уџбеник	Укупно
Klett	3 4,5%	6 9,1%	46 69,7%	11 16,7%	66 100%
Едука	1 3,6%	4 14,3%	16 57,1,0%	7 25,0%	28 100%
Логос	6 54,5%	0 0%	2 18,2%	3 27,3%	11 100%
Завод за уџбенике	0 0%	1 9,1%	9 81,8,%	1 9,1%	11 100%
Нова школа	0 0%	0 0%	6 60,0%	4 40%	10 100%
Укупно	10 7,9%	11 8,7%	79 62,7%	26 20,6,%	126 100%

χ^2=44,574 df=12 p=0,000

Значајност разлике у тврдњама када је реч о примени уџбеника из граматике у припреми за час постоји само код испитаника који у настави граматике користе уџбеник издавачке куће Нови Логос (в. Табела 6), јер се 54,5% учитеља изјаснило да у припреми за час не користи Логосов уџбеник грама-

тике, већ се ослања на друге изворе знања, сопствено знање и методичко искуство. Наведено намеће питања која се тичу самог начина избора уџбеника у настави, јер зашто учитељ (иако је то у обавези) не користи уџбеник који је изабран у његовој школи као основно дидактичко средство за стицање знања из језика у одређеном разреду.

ЗАКЉУЧАК ИСТРАЖИВАЊА

Испитивање ставова и мишљења учитеља о уџбенику граматике за четврти разред основне школе као мотивационом средству показује да уџбеник самостално мотивационо не подстиче у великој мери ученике на самостално истраживање и учење. Не постоји значајна разлика у ставовима учитеља о уџбенику из граматике српског језика за четврти разред основне школе као мотивационом средству у овладавању наставним садржајима из матерњег језика у односу на године њиховог радног искуства и избор конкретног уџбеника који примењују у наставном процесу. Пошто уџбеник из граматике мотивационо не подстиче у великој мери ученике на самостално истраживање и учење, учитељи се у припреми часова и осмишљавању задатака за вежбање не ослањају искључиво на уџбеник, већ комбинују уџбеник са другим изворима знања, сопственим знањем, методичким искуством и вештином примене стручних метода у настави граматике. Радно искуство учитеља не утиче на начин и квалитет њихове припреме за час, али утиче сам избор конкретног уџбеника као основног дидактичког материјала.

Из наведеног закључка да уџбеник граматике мотивационо не подстиче у великој мери ученике на самостално истраживање и учење, произилазе потенцијалне негативне последице које не само када је реч о учењу граматике српског језика, већ и о настави уопште, може да има немотивационо деловање уџбеника на ученике у наставном процесу. Ученик је директно упућен на уџбеник као на основни извор знања и уколико га уџбеник не подстиче и не мотивише на даље учење и самостално истраживање, чини се озбиљан искорак у односу на циљеве савременог образовања који су усмерени ка подстицању и оспособљавању ученика за самостално учење које траје током читавог живота. Закључак истраживања који показује да избор конкретног уџбеника утиче на његову примену од стране учитеља у припреми за час и осмишљавању задатака за вежбање, имплицира да је нужно урадити компаративну анализу садржаја уџбеника граматике различитих издавачких кућа како би се утврдили разлози оваквих ставова и намеће питања која се тичу самог избора уџбеника у настави.

ЗАКЉУЧНО РАЗМАТРАЊЕ

Концепт самосталног учења у савременој дидактичкој литератури прихваћен је као важан циљ образовања (Whitebread et al., 2005), јер је реч о процесу стицања знања у коме индивидуа преузима иницијативу да утврди своју потребу за учењем, формулише циљеве учења, проналази ресурсе и бира стратегију учења, оцењује резултате и добија повратну информацију, чиме је укључен највећи степен активизације ученика (Andrilović, 2001). У концепту самосталног учења функција уџбеника није да понуди готова знања, већ он има „развојно-формативу“ функцију (Ивић и сар. 2009: 24) и његова улога је да ученике подстакне да знања самостално стекну. Резултати нашег истраживања о мотивационом деловању уџбеника из граматике за четврти разред основне школе на самостално учење показују да уџбеник граматике у нашем школском систему још увек не подстиче у великој мери ученике на самосталан рад и истраживање, што упућује на неопходност његовог континуираног иновирања и усавршавања, при чему је нужно у конципирању усмерити пажњу „на стваралачке сазнајне поступке“ (Микановић 2009: 183). Наведено настојање за концепцијским иновирањем уџбеника граматике у складу је са методичким захтевима да „савремена настава граматике подразумева потпуно активирање ученика, свих његових снага и способности кроз самосталан и проблемско-стваралачки рад“ (Јоцић 2010: 249). И наставни програми за млађе разреде основне школе јасно имплицирају подстицање самосталног учења и као изразито функционалне у настави граматике истичу оне поступке који сузбијају мисаону инертност ученика (*Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања*, 2006).

Резултати истраживања показују и да учитељи препознају значај квалитета уџбеника из граматике, али не мисле да он у потпуности остварује функцију на плану подстицања и мотивисања ученика на самостално учење. Због тога, јасно се уочава њихова оријентисаност у осмишљавања задатака и примера за вежбање и на друге изворе сазнања, сопствено знање и вештину примене стручних метода у наставном процесу. Охрабрује присуство свести о не само образовној већ и „развојној функцији“ уџбеника (Златић 1997: 274) и препознавање његове улоге у мењању наставе (Поткоњак 1997: 33). Условљеност начина припреме за час самим избором конкретног уџбеника упућује на једну од слабости методичке апаратуре савременог уџбеника граматике. Реч је о још увек присутној доминацији репродуктивних задатака у односу на стваралачке, којима би се не само проверавало знање већ и стицало ново, подстицала радозналост, истраживачки дух, критичност и самосталност ученика у овладавању наставним садржајима из матерњег језика. Стога је потребно у уџбеницима обим репродуктивног свести на минимум, а повећати удео стваралачког и проблемског у приступу наставним јединицама из језика.

Знатно је отежан рад и дужа припрема за обраду наставне јединице из језика уколико учитељ није у могућности да се ослони на квалитетан уџбеник. Данас се у настави граматике користи више акредитованих уџбеника различитих издавачких кућа. Самим школама као образовно-васпитним институцијама дозвољено је да се слободно определе за избор жељеног уџбеника и то се питање решава, углавном, у оквиру стручних актива и предмет је договора, консултација, размене мишљења, знања и искуства предметних наставника. Резултати нашег истраживања доводе у питање сам начин избора уџбеника у школама, односно, поставља се питање да ли је учитељ директно укључен у процес избора уџбеника из граматике и уколико јесте, каква је његова лична одговорност ако се определио за уџбеник који не користи, већ се ослања на друге изворе знања, сопствено знање и методичко искуство.

Неопходно је и извршити компаративну анализу методичке апаратуре у уџбеницима граматике у млађим разредима основне школе, и проширити истраживање у правцу укључивања не само већег узорка учитеља, већ и на све разреде основне школе, како би се стекла целовита слика о мотивационом утицају уџбеника из граматике на самостално учење ученика, а у циљу иновирања наставног процеса и превазилажења монологичности у настави језика.

Оспособљеност ученика за самосталним учењем граматике индикатор је ефикасности наставног рада и показује колико је настава матерњег језика интересантна ученицима, колико су они мотивисани да самостално истражују језичке појаве, а у циљу њиховог разумевања и практичне примене. Самоучење, када је реч о граматици српског језика, показатељ је и љубави ученика према матерњем језику, као трајном духовном богатству народа коме припадају и развијене свести о вредности његовог очувања.

Литература

Andrilović, V. (2001). *Samostalno učenje*. Jastrebarsko: Naklada slap.

Dobrić, N. (2009). Korpusna lingvistika kao osnovna paradigma istraživanja jezika, *Philologia*, No. 7, 47–58.

Dubovicki, S. (2013). Poticanje kreativnosti u udžbenicima razredne nastave, *Pedagogijska istraživanja*, 9(1–2), 205–221.

Miljević-Riđički, R., Miljković, D., Pavličević-Franić, D., Rijavec, M., Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V. i P. Zarevski (2000).*Učitelji za učitelje*. Zagreb: UNICEF i IEP.

Pavličević-Franić, D. i K. Aladrović, (2009). Psiholingvistiške i humanističke odrednice u nastavi hrvatskoga jezika. U: V. Šimović (ur.): *Zbornik RUHJ-2*. Zagreb: ECNSI i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 165–187.

Subotić, Lj., Sredojević, D. i I. Bjelaković (2012). *Fonetika i fonologija: Ortoepska i ortografska norma standardnog srpskog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, C., Pino Pasternak, D. and S. Mehta (2005). Developing independent learning in the early years, *International Journal of Primary, Elementary and Earl*, 33(1), 40–50.

Žužul, A. (2007). Udžbenik u nacionalnom kurikulumu. U: V. Previšić (ur.): *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 413–423.

Ђорђевић, Б. (1999). Уџбеник и подстицање развоја мишљења ученика. У: Н. Лакета (ур.): *Вредности савременог уџбеника III*. Ужице: Учитељски факултет, 31–41.

Закон о уџбеницима. Службени гласник РС, број 68/2015.

Златић, Л. (1997). Самообразовна функција уџбеника из угла активне наставе. У: Н. Лакета (ур.): *Вредности савременог уџбеника I*. Ужице: Учитељски факултет, 274–282.

Зујев, Д. (1988). *Школски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ивић, И., Пешикан, А. и С. Антић (2009). *Водич за добар уџбеник – општи стандарди квалитета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Јоцић, З. (2007). *Језичко стваралаштво ученика у настави граматике*. Београд: Учитељски факултет.

Јоцић, З. (2010). Утицај проблемске наставе граматике на постигнућа ученика у савременој школи, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 42(2), 247–262.

Круљ, Р. (1997). Од традиционалног ка програмираном уџбенику. У: Н. Лакета (ур.): *Вредности савременог уџбеникаI. Ужице*: Учитељски факултет, 64–69.

Лакета, Н. (1993). *Вредности савременог уџбеника*. Београд: Научна књига.

Мијановић, Н. (1998). Методолошко-дидактички проблеми развоја уџбеника. У: Н. Лакета (ур.): *Вредности савременог уџбеника II*. Ужице: Учитељски факултет, 153–164.

Петровачки, Љ. (2000). *Синтакса у настави српског језика и књижевности*. Нови Сад: Змај.

Поткоњак, Н. (1997). Уџбеник – чинилац мењања наставе? У: Н. Лакета (ур.): *Вредности савременог уџбеника I. Ужице*: Учитељски факултет, 33–40.

Поткоњак, Н. (1999). За континуитет у проучавању и истраживању вредности уџбеника. У: Н. Лакета (ур.): *Вредности савременог уџбеника III. Ужице*: Учитељски факултет, 13–22.

Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања, Просветни преглед, Београд, специјални број, 2006, 3–13.

Mirjana M. Stakic
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty in Uzice
Mirjana M. Cutovic
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty in Uzice

TEACHERS' ATTITUDES TOWARD THE GRAMMAR TEXTBOOK AS A MOTIVATIONAL TOOL FOR INDEPENDENT LEARNING

Summary

This paper examines teachers' attitudes toward the Serbian Grammar Textbook for the fourth grade of primary school as a motivational tool for independent learning and research of linguistic terms. The objective was to determine if the quality of the textbook directly affects motivation and encourages curiosity, spirit of exploration, critical attitude and students' independence in mastering the teaching content from their mother tongue in the fourth grade of primary school. The research was conducted in the school year 2015/2016 on a sample of 126 teachers of the fourth grade. We implemented the technique of scaling interview. Results show that teachers recognize the importance of the grammar textbook quality and its motivational role, but they also believe that it does not encourage independent learning in any significant way. We can clearly perceive their orientation toward their personal knowledge and the skill of implementing expert methods in the teaching process. These results indicate that it is necessary to change the way in which students adopt knowledge of grammar and overcome the prevailing monologic quality of teaching.

Keywords: *Serbian language, grammar, textbook, independent learning, fourth grade of primary school.*

Научни скуп *„Настава и учење“* –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671:821-82
Изворни научни чланак
стр. 105–114

Милена Б. Митровић[*]
Универзитет у Београду, Учитељски факултет
Ивана П. Стојков[*]
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

ЧИТАНКА ЗА ЧЕТВРТИ РАЗРЕД КАО УЏБЕНИК ШИРЕГ КУЛТУРНОГ КОНТЕКСТА

Апстракт: Читанку као уџбеник у настави књижевности одређује специфична структура. Аутори читанки поред обавезујућих целина имају простора да наставнике усмере, а ученике упуте на шири културни контекст одређеног књижевног текста или једног ствараоца текста. Циљ рада је да се анализира актуелна уџбеничка литература из наставе књижевности у четвртом разреду основне школе у погледу додатних упутстава и садржаја који се тичу ширења културног видика, унапређивања и очувања, пре свега, српске културне баштине. Бројни програмски текстови су полазишта за уџбеничку методичку апаратуру којом аутори могу утицати на очување, развијање и подстицање културног и националног идентитета што јесте и један од циљева наставе српског језика и књижевности и образовања уопште.

Кључне речи: *читанка, књижевни текст, српска култура, наставни програм*.

УВОД

Читанка је основни уџбеник у настави књижевности. Осмишљена је као збирка књижевних текстова уз одговарајућа методички обликована научна знања, упутства и усмерења. Бројни задаци дати наставним програмом за предмет Српски језик, али и за образовање и васпитање уопште, реализују се обрадом текстова из лектире. Постоје програмски захтеви који су јасно дати и неоспорно битни, нпр. доживљавање, разумевање и тумачење уметничких остварења, усвајања основних књижевних и функционалних појмова и преношење љубави према читању. С друге стране, ту су и програмски задаци чија је реализација везана за поједине текстове и могућа је уколико аутор уџбеника посебном сугестијом у методичкој апаратури усмери ученика или се наставник са више пажње посвети таквим задацима.

[*] milenamitrovic123@gmail.com
[*] istojkov90@gmail.com

У овом раду интересовање ће бити усмерено на оне задатке који утичу на развијање, очување и поштовања свега онога што чини део српске културе. Тако је програмом дато: „упознавање, развијање, чување и поштовање властитог националног и културног идентитета на делима српске књижевности, позоришне и филмске уметности, као и других уметничких остварења; развијање поштовања према културној баштини и потребе да се она негује и унапређује; васпитавање ученика за живот и рад у духу хуманизма, истинољубивости, солидарности и других моралних вредности; развијање патриотизма и васпитавање у духу мира, културних односа и сарадње међу људима и развијање љубави према матерњем језику и потребе да се он негује и унапређује“ (Правилник о наставном програму 2006: 4). Како програм даље не разрађује начин остваривања наведених задатака, аутори уџбеника и наставници имају могућност, али и обавезу да понуђене садржаје, у овом случају књижевне текстове, користе за реализацију предвиђених захтева. У поље проучавања улазе читаначки садржаји који се могу довести у везу са поменутим програмским задацима и српским културним контекстом. Критеријум за селекцију и вредновање материјала била је другачија, односно богатија перспектива одабира садржаја који прати текст.

Уџбеник у настави књижевности чине уметнички текстови, али и дефиниције, објашњења, питања и илустрације које су у вези са природом самог текста. Поред тога „може садржати и додатне прилоге, текстове који говоре о писцима и времену у којем је настао одређени књижевни текст“ (Цветановић 2012: 22). Бројни су разлози за потпуно или делимично изостављање појединих сегмената. Тако су неки књижевни текстови из читанке због своје природе, естетске вредности, друштвеног контекста који осликавају, погодни за проширивање налога, као „што на извесним местима треба знатно умањити број налога, јер их је непотребно много, те престају да буду сврсисходни“ (Мркаљ 2016: 56).

Читанка садржи бројне текстове који чувају етнографску грађу одређене културе. Због обимности и ширине свега онога што култура обухвата, анализирани су садржаји који се тичу контекста српске културе. Велики број текстова и напомена аутора читанки у четвртом разреду пружају могућност за шире сагледавање богатог културног наслеђа. Наведене програмске задатке усмерене на поштовање према културној баштини могуће је остварити кроз читанку, али је неопходно и да наставник методички обликује и користи уџбеничке и програмске смернице, допуњује их и продубљује.

КУЛТУРНИ КОНТЕКСТ У ЧИТАНКАМА

Проучаване садржаје чине осам читанки за четврти разред основне школе.[1] Како би се систематизовала грађа, формирани су нивои према којима се сагледавао шири контекст српске културе у уџбеницима. Критеријум за формирање нивоа јесте груписање сродних садржаја који улазе у читанку. На једном нивоу проучавани су књижевни текстови и питања која ти текстови покрећу, на другом сви прилози које прате текстове, а на трећем илустрације помоћу којих је могуће утицати на остваривање програмских садржаја. Целокупни садржаји читанки чине предмет анализе, али су се за ову тему издвојила дела народне књижевности, домаћих писаца и научника који директно сликају елементе српске културе.

Први ниво представљају књижевни текстови који се налазе у читанкама и питања која се на њих односе. Често фабула, мотиви, ликови и њихови поступци носе дух времена, обичаје и веровања, друштвене (не)прилике, системе вредности и историјске чињенице. Исти текстови мотивишу ауторе уџбеника, а затим и наставнике, да низом питања искористе садржаје и утичу на чување и поштовање националног идентитета. То није низ репродуктивних питања чији се одговори проналазе директно у тексту. Већ та питања подразумевају коришћење чињеница из текста, повезивања знања из других предмета и ученичка искуства. Односно, то су продуктивна питања која су „намењена изазивању радозналости, истраживачке пажње, саморадње и спремности за решавање неког проблема“ (Николић 2006: 34).

Дела народне књижевности, која су програмски обавезна, углавном са собом преносе део српске културе. Епска песма *Стари Вујадин* велича храброст, истиче особине тадашњих јунака и изазива поштовање према времену и околностима које се песмом доносе. Јасно је да се овим жанром жели представити „морални и образовни значај који пружа наша епика“ (Јанићијевић 2015: 55). У читанкама се може приметити низ питања која инсистирају на овим моментима. Тако се у Заводовом уџбенику траже одговори: „Зашто су хајдуци раскошно одевени? О чему нам то говори? Шта поручује Вујадин синовима? Објасни израз *срце удовичко*? […] Чиме зрачи Вујадинов говор Турцима?“ (Опачић, Пантовић 2012: 91). Читанка издавачке куће Епоха (Трнавац 2008: 37) доноси богату методичку апаратуру којом су истакнути и етички мотиви својствени јунацима**.** Преосталих шест читанки углавном репродуктивним питањима усмеравају ученике на делове текста, као на пример „Зашто је девојка

[1] За школску 2015/16. Министарство просвете одобрило је за четврти разред читанке осам издавача: БИГЗ (М. Аранђеловић), Eduka (Н. Тодоров, С. Цветковић и М. Плавшић), Епоха (М. Трнавац), Завод за уџбенике (З. Опачић, и Д. Пантовић), Нови Логос (Н. Станковић Шошо и С. Чабрић), Креативног центра (С. Маринковић и С. Марковић), Klett (Р. Жежељ Ралић) и Нова школа (М. Ћук и В. Петровић Перић).

своје очи клела? На шта Вујадин припрема синове? Како се понаша Вујадин?“ (Жежељ Ралић 2015: 93), али не и на моменте који су у претходна две уџбеника споменути. За потпунију анализу недостају питања чије би тежиште било на догађајима и личностима који су у непосредној вези са песмом јер њено тумачење не значи само познавање фабуле, већ и шире сагледавање контекста песме. Епско-лирска песма *Јетрвица адамско колено* истиче се као значајна за ову тему. Осликава родбинске односе, прилике тога доба, друштвено прихватљиво понашање, место и улогу жене у васпитању детета. У читанци Креативног центра (Маринковић, Марковић 2012: 135) питањима која се односе на тумачење песме истакнуте су пожељне особине: племенитост, великодушност, честитост, доброта, искреност, оданост, правичност... Неминовно је да све ове особине скрећу пажњу као културни модел којем треба тежити и данас. Овом песмом истиче се значај жене иако је она била „на супротном полу социјалне димензије у односу на мушкарца“ у српској патријархалној култури (Требјешанин 2000: 192). У песми *Наджњева се момак и девојка* и српској бајци *Пепељуга* могуће је уочити слике народног живота. Улога мобе и радост коју она носи, дневне обавезе у кући и ван ње, одлазак у цркву приказују живот младих и преносе део свакодневног живота обичног човека. Народна легенда *Најбоље задужбине* говори о хришћанским врлинама, лепоти даривања и истиче предност духовног богатства над материјалним. Питања из Епохине читанке издвајају се у наглашавању наведених особина: „Са каквом су жељом у прошлости људи чинили, себи за душу, задужбине? У ком је значењу реч задужбина у Вуковом *Рјечнику* преведена на латински језик? Шта је све по схватању нашег народа значило градити или начинити задужбину себи? Када су код нас изграђене многе зграде као задужбине? Ко их је градио? У чију част се чине задужбине у новије и наше време? Шта се у наше време може подизати као задужбина? Шта представља храм Светог Саве на Врачару?“ (Трнавац 2008: 73). Аутор уџбеника овим низом продубљује причу, пореди са данашњим задужбинарством, подстиче на истраживање архитектонских остварења некада и сада. Веза историје и књижевности најбоље се уочава у две приче Светлане Велмар Јанковић – *Златно јагње* и *Стефаново дрво*. Ликови су само повод за упознавање ученика са личностима из ових прича, али и из других прича из *Књиге за Марка*. Питања која следе након ових текстова у читанкама иду ка откривању и историјских чињеница из живота Србије у доба Немањића.

Ученици се са животом научника упознају кроз обраду одређених одломака. Такви текстови су погодни за ширење културног видика ученика причом о њиховим заслугама, животу и утицају који данас имају. Поред Милутина Миланковића и Николе Тесле, издвојили бисмо Михајла Пупина. У свом делу *Од пашњака до научењака* је „на путу од посела до балова, од дечака за кога се зна само у Идвору до научника за кога зна цео свет, несвесно задао етички модел понашања, дао пример доброчинитеља, научника и патриоте. Изузетно је ценио све оно што је српско и залагао се за све што је Србима доносило добро“ (Митровић 2013: 536). Читаначка питања у свим проучаваним уџбеницима

усмерена су на улогу мајке у животу научника, образовање и традицију кроз утицај Светог Саве, значај јуначких песама и посела. Заправо, то би био и аргумент за издвајање ових текстова као погодних за ширења свести и стварање целовитије слике о српској култури.

Ванпрограмски текстови у читанкама могу бити повод за проширивање ученичких знања о нашој култури. Од свих осам читанки, избор ауторског тима Нове школе највише одговара проучаваној теми јер доноси текстове који говоре о детињству два знаменита Србина: први – Миодрага Поповића о Вуку Караџићу и други Војислава Поповића о Николи Тесли. Оскудна методичка апаратура након одломка оставља наставнику простор да пружи ширу слику заслуга споменутих великана. Оно што текстови дати у виду одломка носе са собом као посебну драгоценост јесте могућност да ученици прочитају целокупна дела или друга дела тих аутора. И наставни програм и писци уџбеника, а и наставници имају задатак да мотивишу ученика на такво читање.

Непознате речи из текстова, подаци о стваоцима и њиховом делу, прилози и методичка упутства, садржаји су другог нивоа проучавања. Избором и обликовањем ове грађе подстиче се „доживљај културне припадности“ и неизоставно је да „творац уџбеника мора да размишља и о дидактичко-методичком апарату помоћу којег ће утицати на развој оних особина личности ученика које га везују за идентитет културе којој припада рођењем“ (Аврамовић 1997: 113). Мање познате речи често припадају сфери лексике српског језика који није у свакодневној употреби. Многе речи ђаци „немају у језичком осећају у мери у којој би требало, посебно речи народне књижевности и народни језик који су још увек у бази књижевног језика“ (Радовић Тешић 2009: 252). Баш такве речи, из народног говора, пружају могућност на проширену причу о традицији, обичајима и васпитању. Познато је да су „ретке читанке у којима се понешто проговори о писцу (нпр. о Бранку Ћопићу или Десанки Максимовић). Можда би и те садржаје требало делимично проширити у уџбеницима намењеним узрасту од првог до четвртог разреда“ (Мркаљ 2016: 59). Било би значајно поменутим непознатим речима проширивати активан речник ученика и да знања о животу писаца постану део опште културе ученика.

„Оно што се често подразумева јесте да се садржајем уџбеника преноси култура, тј. општецивилизацијске и национално специфичне тековине“ (Ивић и сар. 2008: 22). Прилози у читанкама подразумевају ауторски додатак или сугестију која се односи на упознавање значења неког појма, појаве, друштвених прилика и историјских личности. Тако се ученици могу увести у словенску митологију, добити препоруку за читање дела књижевности за децу, остварити корелацију са другим уметностима, може им се објаснити значење хришћанских празника, али и приближити друштвене околности у којима је настало одређено дело (Завод за уџбенике, Креативни центар, БИГЗ, Нови Логос, Eduka). Неопходно је да наставник истакне значај наведеног како би се уџбенички садржај ваљано искористио за спознају српске културе. Налозима, ученици се

углавном упућују на самостални, стваралачки и истраживачки рад који има за циљ даље проучавање, унапређивање и неговање онога што може бити део културног наслеђа.

Када је реч о стваралачким портретима писаца, оно што се очекује да ће дуже ученици памтити јесу сведочења самих писаца, њихови догађаји и згоде у време док су они били ђаци, као и споменици културе који се односе на њих. Примери који осликавају наведено читају се о Десанки Максимовић, Војиславу Илићу, Бранку Ћопићу, Михајлу Петровићу Аласу. У Заводовом уџбенику након песме *Пауково дело* издвајају се подаци из детињства Десанке Максимовић: „Нисам знала за градске спортове, нисам се возила железницом и трамвајем, али сам имала санке од три неотесане дашчице, возила сам се коњским и воловским колима“ (Опачић, Пантовић 2012: 19). У Епохиној читанци издваја се и место где се налази споменик Десанке Максимовић у Бранковини, али и задужбина у Београду (Трнавац 2008: 125). Занимљива је прича о животу Бранка Ћопића: „Стриц Ниџо знао је вазда којекаквих народних прича и пјесама, а имао је и својих доживљаја, па нам је у зимске вечери често причао до дубоко у ноћ. Тако се, захваљујући стрицу Ниџу, преда мном први пут отворио богати свијет који је створила *народна машта, видео сам змајеве, виле, дивове, патуљке, вампире, јунаке, чаробне ратнике*“ (Тодоров и сар. 2011: 71). Прича о именовању улице Мике Аласе има упечатљив, шаљиви тон јер је говори сам научник. Представља и занимљиву чињеницу о граду Београду, а улица се сасвим случајно и симболично налази у близини реке (Жежељ Ралић 2015: 75). Дакле, биографије, поред образовног, имају и васпитни карактер. Њихово представљање у уџбеницима не треба занемарити јер је драгоцено за остваривање даљих циљева и исхода наставне праксе.

Речник мање познатих речи и израза, са објашњењем значења или без, садрже све проучаване читанке. Било да је реч издвојена уз сам текст или на крају уџбеника, она може бити повод за разговор. Објашњења речи које припадају лексици народне књижевности са собом доносе можда и највише могућности да се културни живот Срба дубље и обухватније сагледа. Тако, на пример, речи јетрва, адамско колено, аманет, благосиљати (*Јетрвица адамско колено*), чељад, гуњ, задужбина (*Најбоље задужбине*) и многе друге, важно је да послуже и за сагледавање ширег значења речи у времену на које се односи. Разумевање ових речи требало би да послужи и за откривање одређених прилика у којима се дати израз употребљава и о коме се говори, начина употребе предмета и евентуалног подстицања коришћења речи у свакодневном говору ученика.

И дела савремене књижевности могу бити извор проучавања значења речи и њиховог уланчавања у културни систем. Након избора из поезије Милована Данојлића даје се објашњење уз петровданске и илињске јабуке: „Јабуке које доспевају у време летњих црквених празника, Петровдана у јулу, и Илиндана у августу“ (Жежељ Ралић 2015: 89). Неоспорно да је циљ тумачења текста примаран, али треба користити могућност да се баш оваквим изразима

поклони више пажње. Ученичко сазнања биће проширено разговором о црквеним празницима, начину празновања и веровањима.

Развијање поштовања према културној баштини и потребе да се она негује и унапређује на делима српске књижевности остварује се и кроз објашњења речи које су неопходне за схватање текста. Издвајају се дела *Стефаново дрво* и *Златно јагње* у читанкама Завода за уџбенике и Епохе где је поред објашњења непознатих речи из текста, дато и усмерење на географска места и личности који су везани за историјски тренутак о којем приче говоре. Може се рећи да су ови сегменти апаратуре мала историјска читанка јер садрже податке о Расу, Стефану Немањи, Растку Немањићу, Вукану, Стефану Првовенчаном, Атосу, кнезу Лазару Хребељановићу, књегињи Милици, Југ-Богдану, Милошу Обилићу, Ивану Косанчићу, Стефану Лазаревићу и Косовском бој у (Опачић, Пантовић 2012: 81; Трнавац 2008: 66, 147).

Генерално, аутори уџбеника су препознали могућности да књижевни текст искористе и у прилозима након њих направе ризнице информација из српске културе. Занимљиви су они подаци који нису очекивани из разлога што немају директну везу са текстом. Реч је о добротворима Миши Анастасијевићу и Илији Коларцу, историји позоришта у Србији и Народном позоришту у Београду (Аранђеловић 2011: 64, 111), истакнутој сликарки Надежди Петровић и првом нашем фотографу (Жежељ Ралић 2015: 31, 58).

Читаве „лекције“ дате су о Светом Сави, Вуку Караџићу, Николи Тесли, Михајлу Пупину и Милутину Миланковићу. Избор личности о којим је писано не изненађује, али је обим и избор информација у њима оно што читанку чини хрестоматијом текстова и научних чињеница прилагођених ученицима. У прилог оваквом закључку иду и чланци о словенској митологији (Опачић, Пантовић 2012: 75), значењима натприродних бића (Опачић, Пантовић 2012: 50), обичајима везаним за хришћанске празнике (Тодоров и сар., 2011: 109; Маринковић, Марковић 2012: 27), народним веровањима који се тичу пољских послова (Аранђеловић 2011: 90; Станковић Шошо 2105: 199), потпуна објашњења традиционалних појмова из Вуковог *Рјечника* (Опачић, Пантовић 2012: 94), али и својство српског народа да све послове прати одговарајућа песма (Маринковић, Марковић, 2012: 26). Драгоцено је што аутор уџбеника после текста *Свитац пшеничар и воденичар* Добрице Ерића у одељку „Сазнај више“, пише о хлебу јер је он у православним обредима веома важан: „На дан славе припрема се славски колач, украшен посебним знамењем. То су четири фигурице голуба, слова утиснута у крст, клас жита и разне друге фигурице од теста које означавају плодност“ (Аранђеловић 2011: 21).

Последњи ниво проучавања припада илустрацијама и другим ликовно-графичким решењима у читанкама. Овде се не мисли на илустровање ликова и односа међу њима, догађаја из текста и осталог што естетски употпуњује уџбеничке странице. Акценат је на репродукцијама уметничких дела, графикама, фрескама, фотографијама, географским картама и мапама јер се оне могу користити као под-

стицај за ширење опште културе ученика. Дакле, „илустрацијама се, као прво, приказују одређени садржаји и информације које није могуће или је много теже, мање ефикасно приказати вербално: изглед објеката и појава, приказивање просторних, хијерархијских и функционалних односа“ (Мркаљ, Плут 2007: 29).

Аутори уџбеника уз информације о писцу доносе и његову фотографију. То је битно за ученике млађег узраста јер лакше памте визуелне садржаје и оспособљавају се да препознају знамените личности у осталим уџбеницима и другим ситуацијама. Најзаступљенији ликовно-графички прикази у читанкама односе се на средњовековну Србију, односно династију Немањића. У Заводовом уџбенику представљена је слика чувене фреске лозе Немањића из манастира Дечани, фреска Светог Саве која се налази у манастиру Милешеви, а ученицима значајна јер је то фреска која се користи као слика и у осталим школским уџбеницима (Опачић, Пантовић 2012: 81, 83). Принцип очигледности су искористили аутори и за приближавање изгледа првог издања Вуковог *Рјечника* и *Песнарице* (Опачић, Пантовић 2012: 92), као и часописа *Невен* (Тодоров и сар. 2011: 79). Повезивање текста и са другим уметностима остварено је кроз репродукцију слике *Свети Сава благосиља Српчад* Уроша Предића (Трнавац 2008: 77) и *Ресник* Надежде Петровић (Жежељ Ралић 2015: 39). Фотографије архитектонских дела која прате читаначку апаратуру издвајају се у уџбенику Нове школе и Епохе. Представљени су ћуприја на Дрини (Ћук, Перић 2012: 22; Трнавац 2008: 72), као и манастири Жича и Милешева (Трнавац 2008: 72). Сваку од наведених илустрација прати одговарајући текст о приказаном. У читанци издавачке куће БИГЗ постоје бројна ликовна решења која су у вези са темом овог рада, али би већи формат и кратко објашњење сваке илустрације (повезаност са текстом, додатна упутства о самој слици, време и место које су приказани) допринели већој функционалности. Одабир илустрација је адекватан, али организација простора у читанкама могла би бити боља. Постоји доста празног простора на страницама читанке које би могле бити допуњене одговарајућом величином илустрација. Аутори су, углавном, препознали место где је за ученички доживљај текста важнија представа о ономе што је стварно некада постојало и што има везу са широм културом него илустрација која је резултат доживљаја књижевног текста самог илустратора.

ЗАКЉУЧАК

Читанка као својеврсна збирка текстова из књижевности може и треба више да се искористи као уџбеник ширег културног контекста. Бројни примери показују да аутори имају на уму програмске захтеве који су у вези са традицијом и наслеђем. Свакако, простора има још. Циљ није био набројати све примере добре уџбеничке праксе или навести све оно што није одговарајуће, већ показати небројане могућности које читанка и сам књижевни текст доносе. Поред текста, прилога, питања и многобројне илустрације пружају ученицима

могућност за целовито сагледавање контекста које дело носи са собом или утицаја који писци тих дела имају. И наставним листовима, који чине део уџбеничког комплета, могу се допунити или умањити недостаци читанке. У пракси наставник сам треба да препозна и искористи садржај како би остварио задатке дате програмом. Читаначке материјале може користити за моделовање структуре часова у настави књижевности, за истраживачки рад ученика и тематско планирање, али и за остваривање корелације са наставом природе и друштва, веронауке и народне традиције.

Бројна грађа, која је дата у уџбеницима, помаже читаоцима да схвате и уоче разноликост и богатство традиционалне културе. Некада је за разумевање одређеног културног феномена неопходно да се поменути нивои прожимају, а некада је довољан само један сегмент адекватно испоштовати. Очување и развијање културног и националног идентитета и свега доброг што се са њима доноси, данас нешто више него раније, треба свакако да буде подстакнуто читанкама.

Литература

Аврамовић, З. (1997). Уџбеник и културни идентитет, *Вредности савременог уџбеника 1*. Ужице: Учитељски факултет.

Ивић И., Пешикан А. и С. Антић (2009). *Водич за добар уџбеник, општи стандарди квалитета уџбеника*. Београд: Завод за уџбенике.

Јанићијевић, В. (2015). Од моралног ка јуначком – одређење жанра епска песма у програмима и читанкама за разредну наставу, *Иновације у настави*, 4, 54–63.

Лексикон образовних термина (2014). Београд: Учитељски факултет.

Митровић, М. (2013). Ода образовању – Михајло Пупин, *Методичка пракса*, 3, 535–538.

Мркаљ, З. и Д. Плут (2007). Квалитет читанки за млађе ученике основне школе, *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*, Институт за психологију Филозофског факултета, Београд, 51–95.

Николић, М. (2009). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике.

Радовић Тешић, М. (2009). *Са речима и речником*. Београд: Учитељски факултет.

Требјешанин, Ж. (2000). *Представа детета у српској култури*. Београд: Југословенски центар за права детета.

Цветановић, З. (2012). *Читанка у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет.

Извори

Аранђеловић, Ј. М. (2011). *Читанка за четврти разред основне школе*. Београд: БИГЗ.

Жежељ Ралић, Р. (2015). *Речи чаробнице, читанка за четврти разред основне школе*. Београд: Klett.

Маринковић, С. и С. Марковић (2012). *Читанка за четврти разред основне школе*. Београд: Креативни центар.

Опачић, З. и Д. Пантовић (2012). *Прича без краја, читанка за четврти разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.

Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања. Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, бр. 3, 2006.

Станковић Шошо, Н. и С. Чабрић (2015). *Бескрајне речи, читанка за четврти разред основне школе*. Београд: Нови Логос.

Тодоров, Н., Цветковић, С. и М. Плавшић (2011). *Трешња у цвету, читанка за четврти разред основне школе*. Београд: Eduka.

Трнавац, М. (2008). *Кућа у разреду, читанка за четврти разред основне школе*. Пожега: Епоха.

Ћук, М. и В. Петровић Перић (2012). *Свет маште и знања, читанка за четврти разред основне школе*. Београд: Нова школа.

Milena B. Mitrovic
University of Belgrade, Teacher Education Faculty
Ivana P. Stojkov
University of Belgrade, Teacher Education Faculty

READER FOR THE FOURTH GRADE AS A TEXTBOOK OF WIDER CULTURAL CONTEXT

Summary

Reader as a textbook in teaching literature is defined by its specific structure. The authors of the readers, besides the compulsory units, have room to direct teachers, and to give students the instructions on the broader cultural context of a particular literary text or to direct them to one of the creators of the text. The aim is to analyze current textbooks of teaching literature in the fourth grade of elementary school in terms of additional guidance and content to the spread of cultural point of view, the promotion and preservation of Serbian cultural heritage. Numerous chosen texts are the starting point for textbook methodical apparatus by which the authors may affect the conservation, development and encouragement of cultural and national identity which is one of the goals of Serbian language and literature and education in general.

Keywords: *reader, literary texts, Serbian culture, teaching program.*

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.3::003-028.31
Прегледни научни чланак
стр. 115–132

Буба Д. Стојановић[*]
Универзитет у Нишу, Педагошки факултет у Врању

ПОТРЕБА ЗА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈОМ САДРЖАЈА У НАСТАВИ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА И САВРЕМЕНИ БУКВАРИ

Апстракт: Имајући у виду велике индивидуалне разлике међу децом при поласку у школу, потреба за индивидуализацијом наставе, па самим тим и садржаја, постаје неминовност савремене школе. Када је реч о настави почетног читања и писања, велике индивидуалне разлике обавезују учитеља да води рачуна о њима већ при избору поступка обраде слова, а самим тим и уџбеника које ће користити. Будући да је настава почетног читања и писања у данашњим школама углавном организована комбинацијом монографске и групне обраде слова, у раду ћемо се задржати на буквару као основном уџбенику који прати процес описмењавања ученика првог разреда применом ова два поступка.

Предмет истраживања биће буквари савремених издавача из угла индивидуализације садржаја као и могућности диференцијације наставе као важног предуслова успеха при усвајању читања и писања, које је темељ за савладавање садржаја осталих предмета, али и самобразовање ученика.

Кључне речи: *буквар, наставни садржај, почетно читање и писање, ученик, индивидуализација, настава.*

УВОД

Савремено друштво подразумева појединца који стално учи и перманентно прати промене у послу којим се бави што захтева другачији однос ученика према школи данас, односно школе према њему. Насупрот меморисању и репродукцији наученог, што је био задатак традиционалне школе, школа данас као примарни циљ треба да има оспособљавање ученика за учење, проналажење и критичко процењивање информација, њихову селекцију и успешну примену у животу.

[*] bubast@ucfak.ni.ac.rs

Традиционална настава била је оријентисана на поучавање наставника да пренесе што више знања и „опреми“ ученика да током школовања испуни задатке које друштво пред њим поставља, док савремена школа и друштво које учи намећу потребу за крупним променама у односу наставника, али и уџбеника према ученику. Основни задаци савременог уџбеника јесу: уважавање претходних знања ученика, оснаживање његове личности, осамостаљивање у процесу стицања знања, развијање љубави према књизи и потреби перманентног образовања. Однос ученика према књизи треба да се заснива на радозналости да завири међу њене корице, мотивисаности да сазна нешто ново, подстицају да самостално истражује, сазнаје и учи. У свему томе „наставникова дужност више није само да ‘пренесе’ знање, већ и у томе да научи ученика како да нађе знање у књизи, у медију и да га искористи“ (Сузић 1999: 45), односно да самосталним ангажовањем задовољава своје потребе и развија способности.

Први корак у свему томе је настава почетног читања и писања и рад са букваром као књигом која отвара прозор у свет писане речи, свет знања, шири видике, развија мисао, богати речник. Буквар, још увек важан ослонац, како учитељу тако посебно ученику, требало би да буде примерен могућностима ученика, обавезном индивидуализацијом садржаја, чиме би се обезбедила мотивација првацима да успешно науче да читају и пишу и тиме развију позитиван однос према школи, раду и учењу, љубав према књизи.

УВАЖАВАЊЕ ИНДИВИДУАЛНИХ РАЗЛИКА МЕЂУ УЧЕНИЦИМА НЕМИНОВНОСТ НАСТАВЕ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

Савремени начин живота учинио је да деца данас долазе у школу са одређеним искуством и предзнањем које не треба занемаривати. Понекад је предзнање толико различито да је тешко створити услове да свако напредује својим темпом. Упркос обавезном предшколском програму разлике у познавању слова и овладаности техником читања и писања су велике. Утицај савремених медија, као и различити социо-културни услови породица из којих деца долазе, намећу потребу индивидуализације наставе почетног читања и писања.

„Познајући добро индивидуалне разлике ученика, наставник мора синхронизовано да делује: ученицима који знају да читају треба помоћи да вежбањем усавршавају тај процес, ученици који заостају да брже напредују итд.“ (Милатовић 2011: 44). Велика помоћ у свему томе биће добро конципиран буквар у коме је испоштован принцип индивидуализације, који уважава постојеће разлике и подстиче даљи развој и напредак сваког у одељењу.

Рани старт (предшколско учење), али и учење и успех у почетним разредима основне школе кључни су за позитиван однос појединца према школи и учењу. „Рано увођење детета у учење резултира каснијом академском предношћу тако да се може очекивати како ће дете које рано, већ са три године, почне

учити слова и бројевне односе касније бити ослобођено фрустрације од школског неуспеха, јер ће са лакоћом савлађивати школске обавезе, за шта постоје истраживачки докази (Campbell et al., 1998; Roeser, Eccles, Freedman / Doan, 1999, према: Сузић 2010: 162).

Имајући у виду предности добре припреме за полазак у школу, као и важност самопоуздања првака за прихватање озбиљних школских обавеза, које су далеко од игре и безбрижног детињства на какво су навикли, учитељ ће, уз добар избор буквара и индивидуализацију садржаја у њему, различитим методама и поступцима обезбедити прилику сваком да успешно уради постављени задатак, реши проблемску ситуацију и тако оснажи своју личност, осети задовољство и радост учења читања и писања.

Учећи и радећи на тај начин, уз елементе игре која за циљ има учење, прваци ће бити мисаоно, али и језички, моторички и манипулативно дуго активни, без осећаја умора, што претпоставља сваки час учења слова, а посебно читања и писања. Учитељ, добар познавалац овог проблема, свестан значаја раног почетка за успех и самообразовање појединца, стварaће прилику да ученици буду доминантни на часу, да до изражаја дођу њихова предзнања, сами дају предлоге, траже решења, уочавају разлике, откривају сличности. Томе би требало да теже и савремени издавачи уџбеника, посебно буквара, имајући на уму комплексност технике читања и писања и захтевност када је о истрајности и мотивисаности ученика реч.

БУКВАР КАО ПОСЕБАН УЏБЕНИК У ОБРАЗОВАЊУ

У литератури најчешће срећемо да је уџбеник један од извора знања, средство помоћу којег се, стичући знање, развијају способности ученика, почев од сензорних и практичних до изражајних и менталних као највиших. Међутим, уџбеник је и један од значајнијих чинилаца који учествује у формирању целовите личности. Буквар као прва књига са којом се ученик среће и уз помоћ које открива свет писане речи заслужује посебну пажњу.

Упркос развоју науке и технике, појави електронских уџбеника, он остаје обавезан када је о монографској и групној обради слова реч. Као такав привлачи пажњу шире стручне јавности почев од методичара, аутора уџбеника, до учитеља, родитеља, па и самих ученика који, уколико постоји воља издавача, могу да допринесу његовом квалитету износећи своје мишљење (*Креативни центар*).

Структуром, посебном наменом и задацима које помоћу њега треба реализовати, буквар намеће потребу, али и обавезу ауторима за озбиљним приступом, великом посвећеношћу проблему као и неопходности да се испуне стандарди које уџбеник оваквог типа треба да задовољи. У време експанзије на-

ставне технологије и појаве електронских медија, када су слика, звук и покрет много ближи и дражи ученицима првог разреда него писана реч, то свакако није лако. Будући да је буквар уџбеник који је у непосредном и сталном контакту са учеником првог разреда, свакодневним радом на њему, изразитом мисаоном активношћу коју захтева, треба да омогући ефикасно смислено учење слова, усвајање технике читања и писања, али и да „подстиче, усмерава и води развој ученика у опсегу који му је као образовно-васпитном средству доступан, и то првенствено у оним дометима развоја у којима су могући доприноси школовања највећи. То су, свакако, домен когнитивног, метакогнитивног и мотивационог развоја, али и развоја вредности и ставова, односно, одређеног погледа на свет“ (Коцић, Требјешанин 2001: 15).

Имајући у виду бројне задатке које радом на садржајима из буквара треба реализовати, обавезно је да концепцијом задовољи принцип интеракције, али и индивидуализације. Полазећи од Маријеве теорије о потребама човека (Murray, 1938, према: Сузић 1999: 47), по којој постоји осам физиолошких и двадесет шест психолошких потреба, каснији аутори су извели три кључне потребе када је о школском учењу реч. То су:

1. потреба за припадањем и љубављу,
2. потреба за моћи и
3. потреба за постигнућем.

Потребу за љубављу дете задовољава у породици, мада се она задовољава и у вртићу и школи, где је део групе пред којом се постављају озбиљни задаци, те су љубав васпитача/учитеља, стрпљење и вера у његове способности преко потребне. Буквар има значајну улогу у задовољавању дететових потреба за моћи и за постигнућем. Обрадом слова и савладавањем читања и писања ученик осећа задовољство и моћ што успешно дешифрује писане поруке и постаје богатији за бројне информације које је досад могао да сазна само уз помоћ неког ко зна да чита. Радећи континуирано на садржајима датим у буквару, уз могућност да максимално ангажује своје способности, постиже успехе при савладавању новог слова, учењу читања и писања, ученик задовољава потребу за самоостварењем. Познато је да ништа тако добро не успева као сам успех, те је обезбеђивање прилике за успешно решавање постављених задатака, почев од првог разреда, потреба ученика, али и обавеза учитеља.

За ученика првог разреда навикнутог на игру и задовољство важно је само оно што га води остваривању личног циља. Зато је добро да буквар садржи задатке који ће бити у тесној вези са његовим интересовањима и потребама. Честа повратна информација, сараднички императиви, обраћање у првом лицу множине, пригодни текстови о ђаку прваку, стихови о школи, читању и писању и сл. добра су мотивација да се обавести о вредностима ових вештина које тек треба да развије, а које захтевају стална вежбања и велики мисаони напор. Повремена охрабрења и емоционално обојени подстицаји доприносе да осети да га и аутори разумеју; свесни су напора које улаже у савладавање новог сло-

ва, стрпљења и истрајности да овлада читањем, упорности и издржљивости када је о писању реч.

Дете има потребу да својим одговорима и активношћу у настави, па самим тим и радом на буквару или наставним листовима који га прате, испуни своја очекивања, али и очекивања других, буде уважено, искористи се његово предзнање, дође до изражаја оригиналност, испољи креативност. Има жељу да буде питано, саслушано.

Тачним одговорима и успешним испуњавањем захтева у смислу цртања, бојења, препознавања, закључивања, а онда и читања, писања, преписивања, исправљања, ученик снажи своју личност, осећа се моћним, али и одговорним за свој успех. Ако га наводимо да сам поставља циљеве, његов труд при остваривању истих биће већи па ће брже и успешније савладати читање и писање, обогатити речник, развити навику дружења са књигом.

ОБЛИЦИ УЧЕЊА, НИВОИ И ВРСТЕ ЗНАЊА У БУКВАРУ

Иако се школско учење у развојном смислу може сматрати водећом активношћу школског детињства, игра је и даље веома значајна за дететов развој. Зато су игре и игролике активности важне, како на часу, у непосредном раду са ученицима првог разреда, тако и у буквару (Стојановић 2012: 203–218). У оквиру припреме за почетно читање и писање значајне су језичке игре, али и игре у којима је дете моторички активно, игре са правилима, интелектуалне игре: ребуси, скривалице, допуњалке, укрштенице, палиндроми и сличне, којих треба да буде што више на страницама буквара. Игре маште, игре улога, стваралачке игре посебно су важне јер ангажују различите дететове способности.

Што се облика учења у буквару тиче, требало би да буде заступљено *учење увиђањем*, форма учења „нарочито значајна у учењу вербално датих садржаја какви преовлађују у уџбенику“ (Лазаревић 2001: 65). Учење увиђањем неопходно је при изговору гласова, анализи речи, обради слова, анализи графичке структуре, уочавању сличности и разлика међу њима, као и између облика слова и облика предмета у окружењу. Стварање што више проблемских ситуација на страницама буквара, које визуелним (уколико је штампана верзија у питању) или аудио-визуелним симболима (ако је о електронском издању реч) значајно развијају оштроумност ученика, оспособљава га за тумачење језика симбола, шири видике, ангажује искуство, пружа прилику за самопотврђивање, самоактивност.

Осим учења увиђањем веома је важно и *учење по моделу* које посебну примену налази на страницама посвећеним обради штампаних и писаних слова, пре свега поступку писања, где пратећи стрелице и обележени редослед ли-

нија – елемената слова, ученик може успешно да усвоји поступак писања и прецизно повезивање без сувишних потеза које је важно при лепом писању.

У буквару треба да буду заступљени и садржаји који подстичу *смислено рецептивно учење* или учење са разумевањем, при чему се подразумева усклађеност са могућностима ученика како би он био у прилици да повезујући старо и ново, знано и незнано, мисаоно прерађује садржаје, реорганизује изложено, открива значење и смисао, уклапа нови садржај у постојеће структуре знања и тако активно учи. Само на тај начин долази до успешног учења, у овом случају усвајања изговора гласова, технике читања, правилног и лепог писања и исправног повезивања слова.

Ако као критеријум анализе буквара узмемо нивое знања, онда је потребно да он садржи мање задатака на нивоу препознавања, више оних којима се захтева знање на нивоу репродукције, а посебно знање на нивоу примене или оперативно знање, уз способност самосталне анализе и синтезе, као и евалуацију сазнатог.

На почетку странице обично је заступљено *знање на нивоу препознавања* (гласа, слова, његове позиције у речи, облика на које подсећа, начина писања, појма речи, реченице), али и *репродукције* (при изговору гласа, писањем по тачкицама које „сликају“ слово, читањем и писањем по моделу). Посебно је важна примена, односно *оперативно знање* које подразумева захтеве за слагањем речи и реченица на словарици, читањем, преписивањем, заменом слике, исписивањем речи, решавањем укрштеница, допуњалки и сл. *Продукција*, односно *стваралаштво*, креирање новог, највиши је ниво знања, нарочито пожељан јер обезбеђује напредак даровитима. Ту велику улогу имају апликације и приче у сликама као подстицај маште која продукује говорну активност: описи чланова породице, причање доживљаја, цртање на основу сазнатог, оживљавање и облачење слова, креирање реченица од задатих речи, препричавање са проширивањем, са изменом, писање приче на основу датог наслова, или датог почетка, израда стрипа и сл.

Када је о врстама знања у буквару реч, карактеристична су процедурална знања типа „како да“: прочиташ, научиш, сазнаш, изговориш, напишеш, повежеш, обликујеш, нацрташ, осмислиш... Посредством одговарајућих акција кроз примерене задатке могуће је да ученик успешно усвоји правилан изговор гласова, технику читања, поступак писања. Тако стечено знање је оперативно и своју функционалност потврђује одмах на часу или при изради домаћег задатка: читањем, артикулацијом гласова, акцентовањем, интонирањем, али и писањем, правилним повезивањем и обликовањем слова. Каква је ситуација у букварима савремених издавача када је о напред изнетом реч, показаће анализа која следи.

МОГУЋНОСТИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈЕ У БУКВАРИМА САВРЕМЕНИХ ИЗДАВАЧА

Кључни предуслов за настанак квалитетног уџбеника за основну школу јесте „познавање и уважавање карактеристика психичког развоја деце основношколског узраста са одређеним фокусирањем на карактеристике потпериода коме припадају деца за чији се узраст уџбеник ствара и знање о индивидуалним разликама у развоју деце тог узраста“ (Лазаревић 2001: 60). Дакле, аутори буквара морају да имају на уму да је дете целовита личност, те у складу са особеностима свога развоја ступа или не у интеракцију са књигом, од чега ће, у случају буквара, зависити да ли ће и у ком степену овладати техником читања и писања.

Последњих година у нашим школама у употреби су уџбеници различитих издавача. Од стране Министарства просвете Републике Србије у школској 2016/17. години, између осталих, одобрени су следећи буквари: *Буквар* Вука Милатовића и Анастасије Ивковић, издавачке куће Завод за уџбенике и наставна средства, *Буквар* Симеона Маринковића у издању Креативног центра, *Кућа слова* – буквар и почетница Нове школе, аутора Милице Ћук и сарадника, *Нови буквар* Бранке Матијевић и сарадника, издавачке куће Едука, и *Маша и Раша – игра словима*, буквар издавачке куће Klett, аутора Зорана Гавриића и Мирјане Ковачевић. Они ће бити предмет наше анализе.

Избор циљно обухвата букваре који су доживели више издања и букваре који су новијег датума. Критеријуми анализе биће типови задатака, облици учења, врсте и нивои знања који се очекују, подстицаји за учење, при чему је принцип индивидуализације веома важна одредница. Дакле, у буквару би требало да се нађу разноврсни садржаји: за оне који препознају мањи број слова и не умеју да читају и пишу, оне који знају већи број слова, али још увек не читају и оне који знају сва слова и успешно читају и пишу. С обзиром да се настава почетног читања и писања дели на предбукварски, букварски и постбукварски период, у односу на њих смо и анализирали садржаје у наведеним буквари.

Буквар издавачке куће Завод за уџбенике аутора Вука Милатовића и Анастасије Ивковић, са досад највећим бројем издања, одмерено и поступно, систематски и прецизно, уводи ученике у изговор гласова, обраду слова, али и читање и писање, посебно настојећи да успешно формирају појмове: глас, слово, реч, реченица. Стихови песме *Првак* Десанке Максимовић и *Добро дошли прваци* Благоја Рогача, уз подстицајне и маштовите илустрације, прилика су онима који знају слова и умеју да читају да покажу своје умеће већ на почетку.

Од 8. до 23. стране, у циљу квалитетне припреме за обраду слова, али и ближег упознавања способности ученика, учитељу је дата могућност да уз квалитетан и добро осмишљен дијалог са првацима упозна њихове говорне спо-

собности, артикулацију гласова, богатство речника, маштовитост и креативност. Примери су занимљиви, актуелни, примерени узрасту. Илустрације су прикладне и подстицајне за оне који још увек не знају да читају и пишу, док они који могу више, имају прилику да читају речи и реченице, али и да их преписују по моделу штампаним словима.

Именовањем илустрованих предмета могуће је проверити богатство речника ученика као и квалитет формираних појмова, чути изговор гласова и наводити их да увиђањем откривају позицију гласа у речи. При дну стране дате су моторичке вежбе. Радећи на њима, ученици могу да уочавају елементе појединих, како штампаних, тако и писаних слова.

Велика пажња посвећена је појмовима: глас, реч и реченица, као и употреби великог слова и знаковима интерпункције. Теме су разноврсне и у складу са програмом. Заступљени садржаји драгоцени су материјал учитељу за успешно организовање разноврсних вежби. Слике, речи, реченице, ономатопеје, линије, облици, симболи, саобраћајни знакови и други садржаји чине да свако добије прилику да искаже себе и успешно започне дуготрајан посао учења слова који следи.

Букварски период представљен је кроз целину *Ми учимо слова* где су аутори узели у обзир индивидуалне разлике међу ученицима, те су учитељу понудили могућност да првих седам слова (А, М, И, Т, О, Н, С) обрађује монографским поступком, најпре штампана, а онда писана или упоредо, у зависности од способности ученика. Када ученици стекну одређену рутину, планирана је групна обрада. Треба напоменути да су аутори имали на уму комплексност графичке структуре слова, као и захтевност при изговору и замену појединих гласова, па су и код њих предложили монографску обраду, која подразумева детаљнији рад. Задаци захтевају увиђање, мисаону анализу, откривање, синтезу и закључивање. Допуњалке, ребуси, облици из природе који подсећају на слова, подстицаји за писање по моделу, назначен поступак писања и повезивања, задаци бојења, издвајање новог слова, приче у сликама, разноврсне теме, словни ребуси, примери творбе речи заменом, додавањем или одузимањем слова, прилика су за ученике различитих способности да са успехом савладају слова и науче читање и писање.

Увођење краћих текстова који су комбиновани са илустрацијама у циљу замене речи занимљив је начин да се вежбе читања учине врстом игре где слика олакшава читање, али и снажи првака. Текстови се постепено усложњавају, добијају на квалитету. Укрштенице, допуњалке, једносмерке, палиндроми, шаљиве изреке, пословице, загонетке развијају оштроумност, меморију, визуелно памћење, али и језички богате и испуњавају задовољством ученика који добија повратну информацију.

Посебну вредност чини *Мала школа лепог писања*, дата на две стране, што сведочи да аутори настоје да развију свест првака о лепом и уредном рукопису, што је посебан изазов за даровите.

Постбукварски део је с разлогом посвећен Вуку Караџићу, творцу азбуке. Уз портрет дате су загонетке, пословице, поређења, питалице, стихови које су други посветили њему и занимљива илустрација где он показује на земљу Србију на глобусу. Подстицајни облици учења, много изазова за размишљање, говор, читање и писање, увиђање, откривање, закључивање, примену наученог, одлике су овог буквара, што сведочи да је избор садржаја дело аутора од којих је један био врхунски методичар који истиче „да учење читања и писања треба за учитеља да буде задовољство, а за ученике радост“ (Милатовић 2011: 37).

Издавачка кућа Креативни центар у последњој деценији прошлог века понудила је уџбенике за основну школу са потпуно другачијом концепцијом, нудећи већу слободу ученицима. *Буквар* у издању Креативног центра пружа детету прилику да најпре цртањем, а касније и писањем, уколико то зна, улепша његове странице. Слободније се приступа садржајима. На почетку се даје *Водич кроз буквар* како би се ученик лакше снашао. Иконицама су јасно назначене активности које се очекују. За оне који знају да читају дата су појмовна објашњења. Осим задатака дати су налози за цртање, бојење, провере, прилика за глуму, задаци за писање, вежбе читања, говорне вежбе, откривалице, проблемски задаци, подстицаји за причање и писање, речник непознатих речи. Занимљиви и лако памтљиви стихови добра су прилика за тумачење нелинеарног текста, чиме се већ од првог разреда ученици упућују у тумачење симбола и подстиче се дивергентно мишљење.

На почетку је *Поздрав првацима* уз прикладну илустрацију, као и текст Јована Јовановића Змаја *Сада је већ велика*, као подршка прваку. Испод стихова деца се упућују у коришћење речника. Постепено се уводе у анализу текста питањима која траже да опишу шта девојчица уме да уради сама, како се због тога осећа, али и шта они умеју даураде, што доприноси формирању позитивне слике о себи и подизању самопоуздања. Подстицајна илустрација, занимљив текст и продуктивна питања на овој страни прилика су да свако искаже своје могућности.

Садржаји који су намењени предбукварском периоду тичу се илустровања, усменог описивања, али и писања, украшавања и бојења оквира, причања по моделу. Број тема је сужен, недостају аудитивне вежбе и вежбе артикулације, као и корелација са другим областима како би се задовољила различита интересовања деце.

Подстиче се знање на нивоу препознавања (облика слова, линија) и репродукције (именовање слова, изговор гласова, читање). Недостају задаци који захтевају оперативно и стваралачко знање. На две стране обрађени су појмови: слово, реч, реченица, уз подстицаје читања. Нема довољно прилике да ученици покажу како су разумели ове појмове.

Обрада штампаних слова одвојена је од писаних. Предложена је групна обрада, најпре великих, а онда малих. Групе броје по три слова сличне графичке структуре. Појмови су дати илустративно, нема довољно речи и реченица за читање. Није истакнута јасна веза између облика слова и облика у природи. Заступљене су моторичке вежбе, као и по један ред линија за писање слова са назначеним редоследом. Будући да је реч о великим словима, дате су само две линије и велика празнина, што је недовољно имајући у виду потешкоће ученика при сналажењу у систему линија са великим и малим празнинама. Писање великих слова само у великој празнини створиће проблем ученицима при писању када треба ускладити писање великих и малих слова. За оне који знају слова нема довољно примера за писање речи и реченица, а реченице су написане великим словима што може да унесе забуну код употребе великог слова.

Задаци су намењени углавном просечним ученицима. Мало је оних за напредније. После неколико обрађених слова дати су текстови за читање, мада су неки због дужине непримерени с обзиром на број обрађених слова. Испод текстова су задаци за драматизацију.

Већ после неколико обрађених слова ученици се уводе у рад на тексту. Честе су сликовне укрштенице, азбука са истакнутим новим словима, моторичке вежбе, подстицаји за бојење како би се локализовао глас, приче у сликама, шифроване поруке, реченице које треба открити у спојеној речи и правилно их записати, испремештана слова у речима, задаци за тумачење тајних порука представљених сликом. Овим се ученик оспособљава за размишљање, визуелно памћење, дешифровање, описивање, језичко изражавање, али и симболичку комуникацију коју захтева савремено доба. Садржаји се постепено усложњавају, мада би требало да их је више.

После обраде половине великих штампаних слова следи обрада истих малих, која су, такође, смештена у велику празнину. Ученик тако не може да направи разлику у величини слова. Опет се прелази на обраду само великих слова, а онда следи истовремена обрада великог и малог. Групе не садрже слова сличне графичке структуре. Недостају проблемски задаци, маштовити подстицаји, захтеви за језичку анализу, прилике за богаћење речника, уметнички вредни текстови, већи број питања за анализу, као и захтеви за писање.

Похвално је то што се обрада слова повремено прекида текстовима у којима су речи са необрађеним словима замењене сликом, што подстиче ученике на читање. За оне који знају више на суседној страни је исти текст, при чему илустровани појам из претходног треба записати словима. Ту су и подстицаји за смишљање нових, смешних прича.

Део са писаним словима подразумева групну обраду. Дат је систем линија са великом и малом празнином. Прецизно је назначен редослед писања линија. Поједини краћи текстови домаћих аутора погодни су за читање, препричавање, преписивање и анализу на коју аутор упућује. Број питања би мо-

гао да буде већи, па самим тим и усклађенији са могућностима деце. Водило се рачуна о искуству, па су чести задаци који захтевају причање доживљаја. Загонеткама се подстиче асоцијативност, откривање и интелектуална радозналост, али и оштроумност. Словне укрштенице, мноштво ребуса, изазовни задаци за творбу речи, моторичке вежбе, подстицаји за ликовно изражавање у виду стрипа драгоцени су првацима да кроз игру обогате знање и остваре успех у границама својих могућности. Има доста задатака са повратном информацијом. Мало је садржаја где треба преписати речи или реченице. Уопште се не скреће пажња на правилно повезивање, а тиме и леп рукопис.

Да аутор инсистира на самосталности, самопотврђивању и функционалности наученог, сведочи текст *Воћни јогурт за зеца* у коме се ученику предлаже да по рецепту направи воћни јогурт. Примерима свакодневних разговора са пожељним, али и непожељним исходом, ученици треба да закључе како треба разговарати. Изражен је васпитни моменат и ненасилно понашање.

Постбукварски део садржи мали број текстова за читање, са по једним питањем, што свакако није довољно да се испоштују индивидуалне разлике, подстакне мишљење, изазове критичко расуђивање. Већа пажња посвећена је језичком стваралаштву, подстицајима да осмисле разговор, смисле речи које се римују, наставе басну, опишу доживљај на снегу, смисле загонетку. Оно што је позитивно – ученици на крају имају прилику да оцене буквар и тако дају свој допринос унапређењу његовог квалитета.

Укупна оцена јесте да има садржаје за читање и писање, али недовољно без диференцијације. Без обзира што је радни уџбеник, већа пажња посвећује се читању и језичкој култури, а мање писању, правилном обликовању слова, повезивању. Недостају садржаји за напредније, подстицаји за самостално закључивање, стваралаштво, језичко изражавање. Свакако треба истаћи захтеве за практичном применом наученог која се огледа у саветима, упутствима, подстицајима за културно понашање и ненасилно поступање. Захтеви индивидуализације нису на завидном нивоу.

Буквар и почетница издавачке куће Нова школа под занимљивим насловом *Кућа слова*, аутора Милице Ћук и сарадника, доноси освежење у сваком смислу. Спирални повез уз могућност тродимензионалног постављања са јарким бојама и пригодним илустрацијама делује привлачно ученику.

Стиховима песме *Првак* Десанке Максимовић и овде је истакнута одговорност која се очекује од првака према обавезама које следе. Доста је моторичких вежби. Тек од 6. стране ученици који знају да читају имају прилику да покажу своје умеће. Причање, цртање и бојење су најчешће активности које се очекују. Нема садржаја и задатака усклађених са различитим могућностима ученика, што је приметан недостатак овог дела буквара. Ипак, јасно и визуелно је истакнута разлика између појмова: глас, слово, реч и реченица. За оне који знају да читају дати су примери. Захтева се и писање оних слова која знају,

као и састављање и записивање речи и реченица. Дат је систем линија са великим и малим празнинама. Задаци се поступно усложњавају. Јасно су диференцирани *За оне који знају више*. Прво слово обрађено је монографски, а онда следи групна обрада по два слова. У наставку се група повећава на три слова.

Свака страница почиње великим и малим штампаним словом, при чему се указује на разлику између гласа и слова, а онда се наводе илустровани појмови и речи које их именују за оне који знају да читају. Реч је о радном уџбенику с тим што нема довољно простора за рад. Један ред за исписивање слова није довољан да би се увежбало писање. Свако слово исписано је у систему линија са стрелицама обележеним поступком без редоследа. За оне који могу више дат је пригодан текст уз илустрацију. Илустрације садрже јасно истакнута нова слова, чиме се подстиче учење откривањем, увиђањем и учење по моделу. Богате су и словима која још нису обрађена, што је велики изазов за оне који могу више.

Странице су опремљене разноврсним задацима за уочавање, именовање, изговарање, читање, писање, преписивање, допуњавање, цртање, састављање и записивање речи од задатих слова. Разноврсност задатака, добре илустрације, бројни примери, речи са истакнутим словом, задаци за писање и преписивање, пажљиво бирани текстови за читање, допуњавање речи на основу илустрација, рад на речима и реченицама подразумевају појачану активност, што је прилика да ученици кроз игру науче слова, технику читања и писања.

За оне који знају више дате су сликовне укрштенице са додатним захтевом да открију коначно решење, да пратећи умршену нит са словима открију речи које се крију, именујући појмове ликовно дате попуне речима разне облике, саставе реченице, играју се на слово на слово, открију назив воћа у испретураним словима, прате испреплетане шеме, откривају нове речи, решавају ребусе, спајају листове са речима по боји и тако добију реченицу, откривају како се ко креће, исписују речи супротног значења, описују годишња доба, анализирају краће текстове, откривају деминутиве и синониме за поједине речи.

Осим читању, значајна пажња посвећена је и писању: допуњавању и састављању нових речи, уочавању једносложних у сложеницама, састављању реченица, попуњавању укрштеница на основу слика, сналажењу и проналажењу речи у мрежи слова.

Пригодним текстовима промовише се вредност азбуке, умеће писања, значај читања. Дужина текстова постепено се повећава. Испоштована је поступност. Писана слова се обрађују у групама од три по сличности. Значајна пажња посвећена је повезивању. Има више простора за писање. Није прецизиран поступак и редослед писања линија. Доста је садржаја за читање и писање. Упоредо са текстом који је написан писаним словима дат је исти штампаним словима. Има и текстова који нису довољно засићени новим словом.

У постбукварском делу недостају питања за анализу и дубље разумевање садржине текста. Недостају задаци за напредније, а нема ни довољно подстицаја за стваралаштво. Задаци су скоро идентични на свакој страни, само се тичу новог текста, што прети да изазове монотонију и предвидљивост код првака. Недостаје веза са личним искуством како би до изражаја дошла самосталност, али и оригиналност ученика.

О игри и игроликим активностима као важном подстицају за успешно усвајање технике читања и писања у буквару издавачке куће Едука (претходно издање), већ смо писали (Стојановић 2012: 203–218). *Нови буквар* по концепцији подсећа на досад анализиране. Није радни уџбеник. Прецизно упућује на нови глас и ново слово. Могуће је користити монографски и групни поступак обраде слова или њихову комбинацију, што пружа прилику за индивидуализацију. Поступак писања је детаљно објашњен у систему линија. Садржаји су иконицама обележени. Добро су одабрани, разноврсни, занимљиви и подстицајни. Осим велике илустрације која је повод за говорну активност и обраду гласа, ту су и друге занимљиве и подстицајне илустрације складних боја.

Иза текста су питања која подстичу на размишљање, истраживање, језичку анализу, откривање значења речи, стваралаштво. Осим учења увиђањем од ученика се тражи да уочавају, проналазе, упоређују, процењују, повезују, закључују, примењују. Садржаји су диференцирани. Поступно и систематично су организовани, почев од илустрације, написаног слова у заглављу стране, низа речи са истакнутим новим словом, илустрацијама појмова, речима намењеним за читање и писање, до квалитетних текстова, тематски блиских ученицима, са подстицајима за анализу. Заступљене су лексичке и синтаксичке, као и примери правописних вежби. Загонетке са ликовним решењем, изреке, ономатопеје, приче у сликама, подстицаји за говорну активност, објашњења непознатих речи и израза посебна су вредност овог уџбеника. После обраде сва штампана слова азбуке дата су на посебној страни са илустрацијом појма уз слику Вука Караџића, што је права прилика за разговор о нашем писму.

Писана слова се обрађују монографски с обзиром на комплексност графичке структуре и недостатак искуства првака. Илустрације појмова, елементи из којих се слово састоји, бројевима обележене линије, речи исписане у систему линија са великим и малим празнинама, одају поступност, прецизност и одмереност аутора. Нарочита пажња посвећена је техници писања, правилном обликовању слова, начину повезивања, што све иде у прилог лепом писању као једном од важних задатака наставе почетног читања и писања.

Текстови су пажљиво бирани, духовити и занимљиви са подстицајним задацима. Осим читања треба анализирати прочитано, уочити ко је ко, ко је с ким у сродству, допунити текст задатим речима, описати ликове, испричати догађај као један од учесника, поставити питање у вези са текстом, уочити знакове интерпункције, пронаћи реч, уочити туђе речи, решити словни ребус, загонетку. Осим букварских текстова на страницама су и уметнички вредни текстови са-

времених аутора са хумористичким тоном, што све доприноси животном оптимизму ученика првог разреда и развијању љубави према писаној речи.

Постбукварски део почиње песмом Ранка Симовића *О Вуку Караџићу*, илустрацијом творца наше азбуке, изрекама, загонетком, пословицом, брзалицом и застарелим изразима које треба употпунити савременим значењем. Иза текстова дати су подстицаји да ученици сазнају више о одређеној теми. Питања су проблемског типа. Ради се на оспособљавању ученика да разуме текст. Често се упућује да пронађе вредне књиге, сазна нешто ново, усавршивши технику читања и писања, осети задовољство учења и рада на тексту.

Буквар *Маша и Раша – Игра словима* издавачке куће Klett умногоме се разликује од претходних. Подељен је на три целине: *Цртанка*, *Писанка* и *Песме и приче*, које би требало да су усклађене са предбукварским, букварским и постбукварским делом. Дата су и два прилога на крају. Поред *Водича кроз уџбеник* на почетку је дата *Игра словима* Бјере Вукадиновић Стефановић као позив ученицима на занимљиве активности које прате рад на словима. У оквиру предбукварског дела дато је 19 тема са бројним задацима за писање, причање, бојење и цртање. Углавном се на свакој следећој страни понављају захтеви типа: обој, упиши, нацртај, повежи, доврши, испричај, украси, смисли, подебљај, пронађи, прати, одглуми, вежбај. Велики број глагола указује да су аутори настојали да ученици буду што активнији, мада заповедни начин баш и не прија овом узрасту те би сараднички императиви били прикладнији. Поступност није испоштована, као ни индивидуализација. Приметно је да настојање да се што више мисаоно, али и манипулативно (прављење пужа, птице, црва) и моторички ангажују прваци, што је добра припрема за писање, али не и читање.

Заступљено је учење увиђањем, откривањем и по моделу. Међутим, имајући у виду значај артикулације гласова за процес читања, недостају подстицаји за говорну активност. Већина илустрација није у боји што чини да овај „први школски уџбеник“, како су га назвали сами аутори, делује као и било који други.

Букварски део прилагођен је групној обради слова. Планирана је обрада три слова у групи, при чему је само делимично испоштован принцип сличности по графичкој структури. Задаци се поступно ређају: од изговора гласа, бојења облика, увиђања илустрација предмета који подсећају на слово, повлачења линија како би се увидео поступак писања, до писања. међутим, нема довољно простора за писање. Слова су већ исписана па се од ученика тражи само да оловком пређу преко написаног што ограничава слободу покрета. Више се инсистира на преписивању реченица. Недостаје рад на појму гласа. Нема довољно визуелних подстицаја за говорну активност. Од ученика се тражи да прецртавају слова и на квадратној мрежи. Све групе слова покривене су садржајима који су распоређени на четири стране, при чему нису јасно издвојени по тежини. Има их довољно, разноврсни су, занимљиви, подстицајни, али би требало да буду поступно поређани и јасно издвојени по тежини. Тако би уче-

ници могли да прате свој напредак и имају повратну информацију до ког нивоа су стигли, колико су успешни.

Странице су опремљене илустрацијама, ребусима, укрштеницама, скривалицама, бојанкама, допуњалкама. Код сваке групе слова налазе се два текста. Један је у циљу вежби читања, па су нова слова другом бојом издвојена, а сврха другог је анализа уз одговоре на постављена питања. При дну стране дата је прикладна моторичка вежба, која би требало да буде део предбукварског дела.

Текстови за читање и анализу су васпитног карактера, као и стихови Ранка Симовића посвећени Вуку Караџићу уз подстицаје за разговор о његовом животу. У наставку су краће народне умотворине, занимљивости, текстови који говоре о вредности читања и објашњења појединих израза у народу. Ту су и правила о употреби великог слова, тачке, упитника и узвичника.

Групе писаних слова су идентичне као и штампаних, што није прихватљиво ако се узме у обзир значај сличности при обради. Све странице су организоване на исти начин. Има више простора за писање. И даље се захтева писање у квадратној мрежи. Доста је задатака, можда и превише, али нису диференцирани по тежини, што умањује вредност овог уџбеника. Чини се да су аутори били преамбициозни у жељи да првацима открију што више, те су унели многе занимљивости о животињама, биљкама и природним појавама које помало оптерећују ову врсту уџбеника. Када је реч о текстовима, дати су и они који треба да се нађу у читанци. Постбукварски део обилује књижевним појмовима попут басне, строфе, стиха што је прерано. Имајући у виду значај принципа поступности и систематичности, као и примерености узрасту за успешно усвајање садржаја почетног читања и писања, уочене појединости озбиљно умањују вредност овог уџбеника.

ЗАКЉУЧАК

Описмењавање ученика је примарни задатак школе, а настава почетног читања и писања кључна за позитиван однос појединца према учењу. Буквар као први школски уџбеник јесте аутономан чинилац наставе, покретач мисаоне и сваке друге активности на часу, али и водич и организатор самосталног рада ученика код куће. Важан показатељ успеха у почетним месецима школовања јесте задовољство детета, осећање радости и среће, самопостигнућа које треба да прожима његове школске активности, а посебно наставу почетног читања и писања. Буквар као велики ослонац учитељу, а посебно ученику, важан је чинилац успеха, али и стварања позитивне слике о себи.

Анализом буквара доминантних издавачких кућа у Србији утврдили смо да су по концепцији слични. Поштују садржаје дате у програму. Међутим, чињеница је да само мали број аутора познаје развојне карактеристике ученика

првог разреда, па тиме и посвећује довољно пажње индивидуалним разликама при избору и креирању садржаја у буквару. Недовољно познавање узрасних карактеристика и неуважавање разлика међу ученицима озбиљно доводи у питање њихову успешност у процесу описмењавања, што за последицу има даљи (не)успех у образовању. Детаљна анализа буквара пет издавачких кућа показује да су у њима присутни разноврсни садржаји којима се инсистира на знању на нивоу препознавања, репродукције, а мање на примени и стваралаштву. Углавном је заступљено учење увиђањем и учење по моделу с обзиром да је реч о читању и писању. Смислено учење је присутно само у појединим етапама обраде слова, тумачења текста, препричавања, описивања, причања. Недостају јасно диференцирани садржаји чијим савлађивањем би ученик могао сам да прати колико напредује и тиме развија одговорност за свој успех, али и жељу да буде бољи.

Развој говора слушањем, читањем и писањем, посебно његове синтаксичке и семантичке стране евидентан је током почетних разреда основне школе. Стално се преплиће са развојем мишљења, памћења и процеса учења, али је условљен и емоцијама које прате тај период, а настају на релацији учитељ – ученик – уџбеник (у овом случају буквар). Да би дошло до успеха и самопостигнућа при учењу читања и писања, развоју језика и богаћењу речника ученик треба радећи на садржајима из буквара да улаже мисаони напор у складу са својим могућностима, да садржаји за њега буду изазовни, али остварљиви: ни прелаки, ни претешки како би их успешно савладао и тиме осетио задовољство. Зато је неопходна њихова израженија диференцијација почев од буквара, као прве књиге, која би учитељу обезбедила могућност индивидуализације, како приступа, тако и поступака, метода и облика рада које ће користити, а ученику прилику да максимално развија своју личност.

Литература

Коцић, Љ. и Б. Требјешанин (2001). Основношколски уџбеник као предмет разматрања. У: Б. Требјешанин и Д. Лазаревић (прир.): *Савремени основношколски уџбеник*, теоријско-методолошке основе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 13–18.

Лазаревић, Д. (2001). Психолошки развој детета основношколског узраста и уџбеник. У: Б. Требјешанин и Д. Лазаревић (прир.): *Савремени основношколски уџбеник*, теоријско-методолошке основе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 59–68.

Милатовић, В. (2011). *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави* (прир. Зорица Цветановић и сар.). Београд: Учитељски факултет.

Савремени основношколски уџбеник теоријско-методолошке основе (прир. Б. Требјешанин и Д. Лазаревић). Београд: Завод за наставна средства.

Стојановић, Б. (2012). Игра и игролике активности у настави почетног читања и писања. У: *Образовне иновације у информационом друштву*. Ужице: Српска академија образовања, 203–218.

Сузић, Н. (1999). Потребе дјетета и савремени уџбеник. У: Н. Лакета (прир.): *Вредности савременог уџбеника III*. Ужице: Учитељски факултет, 43–63.

Сузић, Н. (2010). Академска будућност зависи од раног старта, *Нова школа* 7. Бијељина: Педагошки факултет, 160–175. Доступно на www.pfb.unssa.rs.ba /Casopis/Nenad**Suzic**.pdf посећено 24. 7. 2016.

Извори

Милатовић, В. и А. Ивковић (2003). *Буквар* за први разред основне школе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Маринковић, С. (2004). *Буквар* за први разред основне школе. Београд: Креативни центар.

Ћук, М. и сар. (2006). *Кућа слова*, буквар и почетница. Београд: Нова школа.

Гаврић, З. и М. Ковачевић (2014). *Маша и Раша – Игра словима*, Буквар за први разред основне школе. Београд: Klett.

Матијевић, Б. и сар. (2012). *Нови Буквар*, уџбеник за 1. разред. Београд: Едука.

Buba D. Stojanovic
University in Niš, Pedagogical faculty in Vranje

THE NEED FOR INDIVIDUALIZATION OF CONTENTS IN TEACHING READING AND WRITING TO BEGINNERS AND MODERN SPELLING BOOKS

Summary

Bearing in mind significant individual differences among children entering elementary school, the need for individualization of teaching, therefore of the teaching contents, becomes the necessity of contemporary school. As far as teaching reading and writing to beginners is concerned great individual differences oblige teachers to pay attention to them when choosing the procedure of teaching letters and the textbooks they are going to use. Taking in consideration that teaching reading and writing to beginners in schools today is mainly organized by combining monographic and group teaching of letters, we shall focus on the spelling book as the basic textbook that follows the process of acquiring literacy by the first elementary grade students by application of these two procedures.

The subject of study shall be modern publishers' spelling books from the viewpoint of contents individualization as well as the possibilities of differentiation of teaching as the important precondition for success in acquisition of reading and writing, which is the foundation for mastering the contents of other subjects and self education of students.

Keywords: *spelling book, teaching contents, beginners' reading and writing, student, individualization, teaching.*

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671:003.344-028.31
Прегледни научни чланак
стр. 133–144

Зорица В. Цветановић[*]
Универзитет у Београду, Учитељски факултет
Маринел А. Негру[*]
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

МЕТОДИЧКА СТРУКТУРА УЏБЕНИКА ЗА УЧЕЊЕ ДРУГОГ ПИСМА − ЛАТИНИЦЕ

Апстракт: Учење латинице као другог писма српског језика предвиђено је за друго полугодиште другог разреда основне школе. У Наставном програму, у делу који се односи на начин остваривања програма, јасно стоји како се остварују циљеви и задаци ове наставе. Специфичност је то што су деца већ описмењена, већ знају да читају и пишу, а сада уче друго писмо. Сви издавачи припремили су посебан уџбеник за учење латинице, са различитим називима, концепцијама и обимом. Уџбеници за учење латинице су веома различити и више се ослањају на наставу почетног читања и писања, односно више личе на буквар, него на уџбеник намењен описмењеним ученицима. У раду су анализиране методичке концепције три уџбеника за учење латинице. Методичка анализа усредсређена је на више критеријума: на груписање и редослед учења слова, на текстове за учење читања и писања, као и на задатке за ученике. Циљ рада је утврђивање методичке структуре уџбеника за учење латинице, уз предлоге за унапређења ове школске књиге.

Кључне речи: *описмењавање ученика, учење латинице, уџбеник за учење латинице, обрада слова, текстови за учење читања и писања*.

УВОД

Читање и писање ћириличким писмом у Републици Србији учи се у оквиру предмета Српски језик у првом разреду основне школе. У следећем разреду ученици уче латиницу, а та настава, иако има своје специфичности, не представља почетно описмењавање у правом смислу, јер ученици већ знају да читају и пишу. Поступак обраде слова у настави српског језика подразумева начин организације учења слова на часу без обзира на то да ли је реч о ћирилици или латиници. Избор поступка (монографски, групни или ком-

[*] zorica.cvetanovic@uf.bg.ac.rs
[*] marinel.negru@uf.bg.ac.rs

плексни) врши наставник на основу одређених фактора који утичу на избор метода и поступака у наставни почетног читања и писања (Cvetanović, Šulović Petković, 2009). Ипак, учење ова два писма се разликује, јер је ученик научио да чита и пише ћирилицом.

У другом разреду основне школе Наставни програм (*Наставни програм образовања и васпитања за први и други разред основног образовања и васпитања*, 2004: 3) прописује учење латинице као другог писма. Настава се изводи у другом полугодишту (како стоји у *Програму*) и не може се рећи да обухвата почетно читање и писање какво се одвија у првом разреду. Ученици већ увелико пишу ћирилицом, читају школску и домаћу лектиру, а учење латинице треба да буде другачије од учења првог писма. У нашој методичкој литератури мало је писано о учењу латинице, а још мање о уџбеницима који су предвиђени за савладавање другог писма. У наставку рада бавићемо се специфичностима учења латинице и анализом уџбеника за наставу учења читања и писања на другом писму.

Последњих година у нашим школама у употреби су уџбеници различитих издавача, а сваки од њих мора имати одобрење Министарства просвете Републике Србије. У 2016. години све школе биле су у обавези да одлуче које ће уџбенике користити у наредне три школске године. Све књиге које су одабране, рангиране су и на листи су остали уџбеници које ће користити више од пет посто од укупног броја ученика у земљи. Ако су наставници раније бирали уџбенике који нису остали на листи, сада су морали да се одлуче за неки уџбенички комплет који је прешао предвиђене проценте. Бирани уџбеници се налазе у *Каталогу уџбеника за основну школу одобрених за школску 2016/2017., 2017/2018. и 2018/2019. годину* (2016). У овом Каталогу, за учење латинице у другом разреду основне школе има шест уџбеника пет издавачких кућа. То су (наведени редоследом из *Каталога*): *Маша и Раша „Slovo do slova“* аутора Радмиле Жежељ Ралић (2015), издавачке куће Клет (Klett); затим *„Латиница“* чији су аутори Душка Милић и Татјана Митић (2014), у издању Новог Логоса; потом два уџбеника издавача Едука, *„Латиница откривалица“*, Зоре Милошевић (2013) и *„Латица по латица – латиница“* Миланке Јузбашић и Натали Тркуље (2014); *„Латиница 2“* Неде Смоловић и Александре Ивезић (2013) у издању БИГЗ школства и *„Мала абецеда“* Симеона Маринковића (2007), Креативног центра.

У раду је размотрена структура уџбеника за учење латинице, а методичка анализа је усредсређена на више критеријума: на начине учења слова, на текстове за учење читања и писања, са освртом на задатке за ученике. Анализирана су четири од шест уџбеника из *Каталога одобрених уџбеника*, и то прва два и пети и шести на листи. У свима постоји простор предвиђен за писање, односно то су *радни* уџбеници.

МЕТОДИЧКЕ ОСНОВЕ УЧЕЊА ДРУГОГ ПИСМА И СТРУКТУРА УЏБЕНИКА

Методичка организација наставе учења читања и писања латиницом, као и избор уџбеника зависи од Наставног програма. У Републици Србији Програм за други разред основне школе у оквиру области *Језик* прописује „усвајање латинице − читање и писање у другом полугодишту“ (*Наставни програм образовања и васпитања за први и други разред основног образовања и васпитања*, 2004: 5). „Начин остваривања програма“ (*Наставни програм образовања и васпитања за први и други разред основног образовања и васпитања*, 2004: 5) доноси упутства за реализацију, која се односе на усвајање слова − прво штампана, затим писана. Препоручује се и групна обрада слова и редослед њиховог усвајања. Према упутствима прво се обрађују слова која су потпуно или приближно иста у ћирилици и латиници, затим она која су потпуно различита и, на крају, слова која су истог облика, а различито се изговарају. Наглашава се да такав редослед треба применити и за обраду штампаних и писаних слова. Инсистира се и на организовању вежби преписивања текстова са ћирилице на латиницу и обрнуто. Посебно се издваја стална пракса наизменичне употребе ћириличког и латиничког писма у настави.

Осим програмских захтева, методика наставе српског језика има теоријске поставке у литератури која се бави описмењавањем ученика. У методичким књигама мало је упутстава за учење другог писма. Вук Милатовић (2011: 232) доноси питања и одговоре који су, у суштини, упутства за учење латинице. Она се односе на упоредо или одвојено учење штампаних и писаних слова латинице које је пожељно, али ипак зависи од књига за ученике, које могу бити и различито конципиране. Такође, редослед учења штампаних и писаних слова не мора бити исти. Слова латинице усвајају се у групама, које се могу различито формирати, али се ипак предлаже учење према сличностима и разликама слова ћирилице и латинице. Упутства се односе и на поступак обраде, са методичким радњама које се реализују исто као и код обраде првог писма, док поједине изостају. Посебно се инсистира на увежбавању читања и писања и каснијем коришћењу оба писма, и ћирилице и латинице. Још једна методика (Хубијар 2010: 166) доноси упутства за учење другог писма, које може бити латиница, али и ћирилица. То значи да ученици усвоје читање и писање првог, па тек онда другог писма. И у овој методици учење другог писма темељи се на већ наученом првом писму и полази се од сличности и разлика које имају слова у оба писма и њихове читљивости, а посебан нагласак је на писаним словима. У појединим методикама наставе почетног читања и писања из земаља у окружењу није поменуто учење другог писма (Ђаковић, 2002; Илић, 2000).

У другом разреду основне школе књижевни текстови, односно обавезна школска лектира представља основу за учениково увежбавање читања и тумачење текста, као и усвајање књижевнотеоријских појмова, али и учење латинице. У уџбеницима за учење латинице треба да буде и књижевних текстова за

вежбање читања. У научној литератури обично се говори о брзини читања и разумевању прочитаног, као и о одабиру текстова за увежбавање читања. Методичари дају одређене основе за избор текстова у настави почетног читања и писања (Бут, Сворц, 2009; Лучић, 2005; Милатовић, Ивковић, 2006; Хубијар, 2010; Цветановић и сар., 2010; Cvetanović, Janićijević, 2016). Учење другог писма, посебно читања, треба организовати и уз коришћење књижевних текстова, који своје место могу наћи у уџбеницима за учење латинице.

МЕТОДИЧКА СТРУКТУРА АКТУЕЛНИХ УЏБЕНИКА ЗА УЧЕЊЕ ЛАТИНИЦЕ

Наставни програм за други разред основне школе препоручује учење прво штампаних, а затим писаних слова латинице (*Наставни програм образовања и васпитања за први и други разред основног образовања и васпитања*, 2004: 7). Актуелни уџбеници углавном следе ова упутства, иако има разлика у њиховој концепцији.

Прво што се уочава је методичка неуједначеност у називима књига. Док се у првом разреду основне школе за описмењавање користе књиге које имају широко прихваћен назив (буквар или почетница), уџбеници за учење латинице имају различите називе. Наслови су једноставни − *Латиница*, или упућују на учење писма − *Мала абецеда*, *Слово до слова*, а поред сваког стоји да је књига уџбеник за учење латинице. Занимљиво је да су поједине књиге насловљене ћирилицом, а једна – *Маша и Раша ‚Slovo do slova' уџбеник за учење латинице за други разред основне школе* (Жежељ Ралић, 2015) – у самом наслову доноси лоше решење које није у складу са правописом. Наиме, не препоручује се употреба два писма у писању, а овде је то урађено у називу саме књиге. Такође, водећи се тиме да деца знају ћирилицу, на почетку књиге текстови су написани ћирилицом, што је логично. Међутим, на првим страницама књиге поново се заједно употребљавају ћирилица и латиница, што није методички оправдано. Тако, на пример, на почетку учења слова стоји текст написан латиницом, док је само наслов исписан ћирилицом (Жежељ Ралић 2015: 18). Као и у претходној књизи, у још две (Милић, Митић, 2014; Смоловић, Ивезић, 2013) налози за ученике на почетку књиге написани су ћирилицом, а од другог дела књиге сви текстови и налози штампани су латиницом. Овакав приступ, који се оправдава претходним знањем ученика, не оправдава васпитну функцију књиге у којој треба да се поштује правописна норма коју ученици треба да усвоје. Налози су такође написани ћирилицом, што је могло бити избегнуто јасним пиктограмима који упућују ученике на то шта треба даураде. Овако је страница у књизи написана мало ћирилицом, мало латиницом, што упућује ученике на погрешан закључак да је то уобичајена пракса у писању. Ипак, од другог поглавља, када су ученици научили штампана слова, сви текстови и налози у уџбеницима написани су латиницом.

У анализираним уџбеницима за учење латинице прво се налазе штампана, а затим писана слова (Жежељ Ралић, 2015; Милић, Митић, 2014; Смоловић, Ивезић, 2013). Једна књига има потпуно другачију методичку структуру, у њој је предвиђено упоредо учење штампаних и писаних слова (Маринковић, 2007).

Прве странице свих уџбеника доносе кратке уводе у књигу, који немају посебне наднаслове. Оне садрже упутство за употребу уџбеника и неколико задатака за ученике. Осим једне (Маринковић, 2007), све књиге већ на почетку имају исписана слова ћирилице и латинице. Аутори подразумевају да ученици већ знају да читају и пишу и да је методички оправдано одмах ставити оба писма. Међутим, коришћење ових табела за упоређивање истих слова у оба писма није увек добро решење. У *Латиници* (Милић, Митић, 2014) одмах су дати задаци за ученике који их упућују да сами пронађу иста слова и напишу их. Ученици знају да читају и пишу, али није пожељно да у првим сусретима са свим словима и азбуке и абецеде ученици само напишу иста слова у једном задатку. Иако су слова означена другом бојом (која је једва препознатљива), потребно је да се јасно види која су слова иста. У другом уџбенику (Смоловић, Ивезић 2013: 4) на почетку књиге, на левој страници налази се азбука, а на десној абецеда. Свако слово има свој квадрат у којем је и илустрација. Табеле немају додатне коментаре, који се могу наћи у другим књигама. Тако се у уџбенику ауторке Жежељ Ралић (2015: 10) поред слова налази и пригодан текст о ћирилици („Да се подсетимо“) и о латиници („Да научимо“), са основним подацима о оба писма. Затим се на једној посебној страни налазе слова ћирилице (азбучним редом), поред којих су латиничка слова (такође азбучним редом). Иако то није потпуно исправно, односно било би логично да су слова латинице поређана абецедним редом, овакав приступ помаже ученицима који уче да упореде графичку структуру слова оба писма.

Маша и Раша ‚Slovo do slova’ уџбеник за учење латинице за други разред основне школе (Жежељ Ралић, 2015) има укупно 96 страна. Овај уџбеник је *радни* и има четири целине: „Штампано слово до слова“, „Читање проблема нема“, „Још писана слова и латиница је готова“ и „Мали тестови знања“. Дакле, одвојено је учење штампаних и писаних слова, а групе слова су исте. Између ова два поглавља налазе се књижевни текстови за вежбе читања, а након њих долази дидактичко-методичка апаратура у којој је предвиђено да ученици писмено одговарају на питања. То је добар спој вежби читања и писања уз помоћ књижевних текстова. На крају књиге налазе се тестови знања под насловима „Тестић 1“, „Тестић 2“, итд. Није јасно зашто је коришћен деминутив који се иначе не користи у школи, већ ученици знају да се тестом проверава знање. Да ли се деминутивом умањује и значај провере знања? Углавном је увек боље користити реч која се и иначе употребљава у школском речнику. У овом уџбенику по две стране обухватају обраду једне групе слова. Лева има троделну структуру: истакнута слова која се обрађују у абецеди, текст засићен новим словима и део са задацима. Текст за читање и задаци мењају редослед на страни, али су увек у функцији увежбавања читања. На десној страни налазе се за-

даци за ученике од којих је први писање по једног реда нових слова, а затим следе захтеви за преписивање или писање на основу датих подстицаја. Задаци за ученике су разноврсни и поштује се принцип од лакшег ка тежем.

Латиница, радни уџбеник за други разред основне школе (Милић, Митић, 2015) у свом наслову има одредницу која показује да се у књизи налази простор за писање и има 101 страну. Књига има три дела: „Учимо штампана слова латинице“, „Учимо писана слова латинице“ и „А сада читамо!“. Први део књиге на самом почетку има песму Б. Рогача „Азбука и абецеда“ и слова ћирилице и латинице, затим групе слова предвиђене за обраду. Између група слова стоји шест поднаслова за утврђивање, на пример, „Научили смо слова Ф, Х”. На крају овог дела је „Песма за дописивање“ Љ. Ршумовића и квиз „У свету бајки”. Следи поглавље са писаним словима која су дата истим редоследом, али су групе слова другачије. У овом делу књиге, такође, постоје посебне јединице за утврђивање. У трећем поглављу уџбеника налазе се књижевни текстови са дидактичко-методичком апаратуром, која садржи објашњења непознатих речи и питања у вези са текстом, а завршава се двема играма за децу. На крају књиге написана су решења свих задатака. Овај уџбеник има предвиђене по две стране за слова која се обрађују, на којима је од пет до седам задатака са усмерењима на читање, преписивање и писање. Задаци су, осим бројевима, означени и звездама које показују тежину задатка, што је методички адекватно, јер и сами ученици знају да ли је неки задатак тежи или лакши. Након текстова за читање дата су по два или три питања за разумевање прочитаног. Задаци за ученике су функционални и разноврсни.

Мала абецеда за други разред основне школе (Маринковић, 2007) је радни уџбеник у којем се упоредо уче штампана и писана слова латинице. Има 48 страна. На једној страни је написано велико и мало штампано и велико и мало писано слово. Испод су линијски систем за писање, текстови и задаци за ученике. Ова књига нема целине које обједињују поједине садржаје. Први наслов је „Ово је моје име“, који је и уводна страница, затим слова која се обрађују представљају наслове, чији низ прекида шест „Вежби“, са по једним задатком за ученике. На крају књиге стоје следећи наслови: „Штампана и писана слова“; „Мачак иде мишу у сватове“, Ј. Јовановић Змај; „Две козе“, Д. Обрадовић; затим „Писмо некоме кога волим“ и „Речник“. Структура уџбеника је таква да прати монографски поступак обраде слова и упоредо учење писаних и штампаних слова, што није у складу са упутствима Програма. За обраду сваког слову у овом уџбенику предвиђена је једна страна са троделном структуром. На почетку се налазе истакнута слова, штампано и писано, са сликом и текстом, а затим простор за писање по једног реда слова. Преостали део стране садржи кратак текст засићен словом које се обрађује и задатке за дописивање слова, преписивање или писање. Концепција стране је таква да доминирају илустрације уз мало задатака за ученике.

Латиница 2, радни уџбеник за други разред основне школе (Смоловић, Ивезић, 2013) има две одреднице у наслову. Број у наслову сваког уџбеника

означава разред у свим издањима издавачке куће БИГЗ школство. Међутим, овде је број сувишан. Јасно је да не постоји књига за учење латинице у неком другом разреду, али је логично да, ако постоји број два у наслову књиге, њему претходи један, односно први део. Овако је број у овом наслову (иако је типски) потпуно сувишан. У самом наслову стоји да је *радни*, односно да има простора за писање. Уџбеник нема издвојен садржај, што је велики пропуст у писању и уређивању књиге. На почетку уџбеника је неколико уводних страна, на којима су и сва слова ћирилице и латинице. Затим следе групе слова, прво групе штампаних, а затим исте групе писаних. Штампана и писана слова одвојена су азбуком и абецедом, које су написане писаним словима. Између појединих лекција и на крају књиге налазе се задаци за ученике под насловом „Шарена словарица“. Од прве стране ученике кроз књигу текстом у облачићима „води“ илустровани лик (сова), или је он ознака за задатак, односно представља пиктограм. Међутим, ту нема доследности, па су за неке задатке постављени пиктограми, док су неки означени црвеном тачком, што може да збуни ученике. У овом уџбенику свака групи слова има по две стране. На левој су истакнута слова са илустрацијама, затим следе задаци који су означени пиктограмима или тачкама. Сви задаци усмерени су на преписивање и писање, а нема текстова за вежбање читања, што није методички оправдано. Тако овај уџбеник више подсећа на радну свеску, којој су потребни текстови штампани латиничким писмом у функцији учења читања.

Методичка структура анализираних уџбеника за учење латинице је, иако на први поглед различита, веома слична. Два уџбеника (Жежељ Ралић, 2015; Милић, Митић, 2014) имају методичку структуру и то: штампана слова, писана слова, посебно поглавље са текстовима за читање (између штампаних и писаних слова или на крају књиге) и поглавље са додацима (тестовима или решењима задатака). Према методичким принципима обраде прво штампаних, а затим писаних слова структуриран је још један уџбеник (Смоловић, Ивезић, 2013), али без додатних текстова за читање. Један анализирани уџбеник (Маринковић, 2007) се по својој концепцији и структури потпуно разликује од осталих, јер је припремљен за монографски поступак учења, односно слово по слово, и то учење штампаних и писаних слова заједно.

Анализирани уџбеници за учење латинице имају троделну структуру страница на којима се обрађују слова. У три уџбеника (Жежељ Ралић, 2015; Милић, Митић, 2014; Смоловић, Ивезић, 2013) свака група слова има по две стране на којима се налазе нова слова, простор за писање и задаци. У једном уџбенику нема текстова за читање (Смоловић, Ивезић, 2013) што је методички пропуст. Књига која се разликује од осталих има потпуно другачију методичку структуру и другачији изглед стране (Маринковић, 2007). Ипак, и овде се издвајају целине које одговарају троделној структури стране, препознавање слова, писање и читање. Може се закључити да су готово сви аутори концепцију стране припремили тако да се остварују основне методичке радње у учењу читања и писања, од писања слова, преко читања текстова, до преписивања и записивања.

Уџбеници за учење латинице међу собом имају много сличности, али и различитости. Концепција и структура уџбеника које чине поглавља за учење штампаних, затим писаних слова и групе слова чине да се ови уџбеници ослањају на наставу почетног читања и писања. Овакву концепцију имају књиге које се користе у првом разреду основне школе, па се може закључити да уџбеници за учење латинице прате централни део буквара који је припремљен за групни поступак обраде слова и не доносе иновативне приступе учењу другог писма у настави.

У анализираним уџбеницима налазе се и текстови за увежбавање читања, и то у поглављима за учење слова или су груписани у посебним деловима у средини или на крају књиге. То су углавном књижевни текстови прилагођени узрасту ученика – песме, басне, приче за децу. У појединим књигама је велики број ових текстова са дидактичко-методичком апаратуром, док их у појединим има веома мало или их нема уопште.

Највише књижевних текстова има у уџбенику *Слово до слова* (Жежељ Ралић, 2015), који има посебно поглавље – „Читање проблема нема“ – са текстовима и питањима о њима. Садржи три одломка (два из приче и један из песме), три песме и четири приче. Сви књижевни текстови штампани су на левој страни, док су на десној задаци за ученике који имају предвиђен простор за писање. Сви задаци су функционални, проверавају прочитано, улазе у тумачење текста или подстичу стваралаштво ученика. *Латиница* (Милић, Митић, 2015) садржи књижевне текстове у одељку за учење штампаних слова. То су стихови за допуњавање Б. Рогача, односно песме под истим насловом „Чик погоди“, којих укупно има једанаест. Осима ових стихова, у овом уџбенику се налази још пет песама и три приче.

За разлику од претходних уџбеника, у преостала два анализирана је веома мало књижевних текстова. Тако се у *Латиници 2* (Смоловић, Ивезић, 2013) налазе три песме, један одломак и једна прича у целини. У *Малој абецеди* (Маринковић, 2007) тек се на крају књиге налазе по једна песма и басна. У току обраде слова нема књижевних, већ текстова засићених словом које се обрађује.

Уџбеници за учење латинице се веома разликују по заступљености књижевних текстова. У појединим уџбеницима их је мало, док је у другима велики број са разрађеном дидактичко-методичком апаратуром. Дакле, када су у питању књижевни текстови, њихов број и апаратура која их прати, уџбеници за учење латинице се веома разликују.

ЗАКЉУЧАК

Читање и писање другим, латиничким писмом у Републици Србији учи се у оквиру предмета Српски језик у другом полугодишту другог разреда основне школе. Ученици су тада већ описмењени, увелико читају и пишу ћирилицом, а учење латинице управо због тога треба да буде другачије од савладавања првог писма. Методичка организација наставе учења читања и писања латиницом, као и избор уџбеника зависи од Наставног програма, у којем се препоручује групна обрада слова и редослед њиховог усвајања, који треба да буде исти за штампана и писана слова. У методичкој литератури мало је писано о учењу латинице, а више пажње посвећено је избору текстова за учење и увежбавање почетног читања. Структура уџбеника за учење латинице обухвата учење слова, штампаних и писаних, текстове и задатке за ученике. Анализирана су четири од шест одобрених уџбеника у којима постоји предвиђен простор за писање.

Структура анализираних уџбеника за учење латинице је, иако на први поглед различита, ипак и методичка слична. Уџбеници су структурирани на два начина, од којих први подразумева обраду штампаних слова, обраду писаних слова и утврђивање читања и писања (текстови, разноврсни задаци). Други начин се структурално по својој концепцији потпуно разликује, јер подразумева обраду сваког слова појединачно, и то штампаног и писаног заједно. У зависности од целокупне концепције уџбеника, има разлика и у распореду садржаја на странама у књизи. Анализирани уџбеници углавном имају по две стране на којима се налазе нова слова, текстови, простор за писање и задаци. Један анализирани уџбеник има другачији изглед стране, односно свако слово има своју страну, али се и овде издвајају целине које одговарају троделној структури (препознавање слова, писање и читање). Може се закључити да концепција страна у уџбеницима прати основне методичке радње у учењу читања и писања.

Усвајање технике читања књижевних текстова на другом писму јесте процес, али у њему не треба занемарити и доживљавање задовољства уз уметничко дело. Баш зато се вежбе читања организују уз помоћ књижевних текстова, који треба да имају своје место и улогу у учењу латинице. У актуелним уџбеницима има највише песама и прича за децу наших писаца. Један уџбеник, осим већег броја текстова него у другим анализираним књигама, има и разрађену дидактичко-методичку апаратуру са задацима који вешто повезују учење читања и писања са осталим предметним областима. Међутим, два од четири анализирана уџбеника имају веома мало таквих текстова, што показује да аутори нису увидели везу између књижевности и језика, коју је могуће веома успешно остварити у учењу другог писма.

Концепција уџбеника за учење латинице која се темељи на деловима за учење штампаних, затим писаних слова и одабраних група слова одговара на-

стави почетног читања и писања, посебно групном поступку обраде слова. Анализирани уџбеници за ученике који су описмењени, а сада уче друго писмо не доносе иновативне приступе у учењу латинице у настави. За то се више могу користити садржаји из правописа и граматике, књижевности, језичке културе и, прожимањем ових области, ученици могу савладавати читање и писање на другом писму. Такође, комплексни поступак није коришћен ни у једном уџбенику за учење латинице, јер није ни предвиђен као један од могућих у самом Програму. Уџбеници за учење латинице могу се унапредити ако се ревидира део који се односи на начин остваривања у Програму за други разред основне школе, ако се на методички адекватан начин користе претходна знања ученика и повезују све области предмета Српски језик у овом разреду.

Литература

а)

Бут Д. и Л. Сворц (2009). *Успешно читање и писање, технике за развој писмености*. Београд: Креативни центар.

Ђаковић, П. (2002). *Почетно читање и писање по комлексном поступку*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Илић, М. (2000). *Методика наставе почетног читања и писања*. Бања Лука: Филозофски факултет.

Лучић К. (2005). *Прожимање ријечи, слике и глазбе у методици књижевности у разредној настави*. Загреб: Школска књига.

Милатовић В. (2011). *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*. З. Цветановић, В. Јанићијевић, В. Мићић (прир.). Београд: Учитељски факултет.

Хубијар З. (2010). *Методика наставе читања и писања*. Сарајево: Босанска ријеч.

Cvetanović Z. i K. Šulović Petković (2009). The role of a teacher in chosing the alphabet teaching technique in teaching the basic of reading and writing of the Serbian language. In: M. Sovilj (eds.): *Speech and Language 3*. Beograd: Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora, 236–244.

Цветановић З., Јанићијевић В. и В. Мићић (2010). Методички аспекти савременог буквара. У: Б. Јордановић (ур.): *Буквари и букварска настава код Срба*. Београд: Педагошки музеј, 287– 305.

Cvetanović Z. i V. Janićijević (2016). Literary texts in the early teaching of reading and writing. In: I. Radovanović, Z. Zaclona (eds.): *Modern trends in teaching and education*. Belgrade – Nowy Sącz, University of Belgrade, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, 139–151.

б)

Жежељ Ралић, Р. (2015). *Маша и Раша „Slovo do slova”, уџбеник за учење латинице за други разред основне школе*. Београд: Klett.

Јузбашић М. и Т. Натали (2014). *Латица по латица – латиница за други разред основне школе*. Београд: Едука.

Каталог уџбеника за основну школу одобрених за школску 2016/2017., 2017/2018. и 2018/2019. годину. Retrieved August 8, 2016 from the World Wide Web: http://www.mpn.gov.rs/udzbenici-2/izbor-udzbenika/.

Маринковић С. (2007). *Мала абецеда за други разред основне школе*. Београд: Креативни центар.

Милић Д. и Т. Митић (2015) *„Латиница”, радни уџбеник за други разред основне школе*. Београд: Нови Логос.

Милошевић, З. (2013). *Латиница откривалица за други разред основне школе*. Београд: Едука.

Наставни програм образовања и васпитања за први и други разред основног образовања и васпитања. Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, бр. 10, 2004.

Смоловић Н. и А. Ивезић (2013). *Латиница 2*. Београд: БИГЗ школство.

Zorica V. Cvetanovic
University of Belgrade, Teacher Education Faculty
Marinel A. Negru
University of Belgrade, Teacher Education Faculty

METHODICAL STRUCTURE OF TEXTBOOKS FOR LEARNING ANOTHER ALPHABET – LATIN ALPHABET

Summary

Learning the Latin alphabet as the second alphabet of the Serbian language is planned for the second term of the second grade of primary school. In the part of the curriculum that refers to the implementation of the programme, it is clearly stated how to achieve these class goals and tasks. Specifically, children are already literate, they can read and write, and now they are learning another alphabet. All publishers have prepared a special textbook for learning Latin, with different names, conceptions and scope. The textbooks for learning Latin are very different and rely more on teaching the basics of reading and writing. Actually, they are more like primes rather than textbooks designed for already literate pupils. The paper analyzes methodical conceptions of three different textbooks for learning the Latin alphabet. The methodical analysis is focused on various criteria: on the grouping and order of learning letters, on texts for learning how to read and write as well as on assignments for pupils. The aim of this paper is to identify methodical structures of textbooks designed for learning the Latin alphabet with suggestions how to improve them.

Keywords: *making pupils literate, learning Latin alphabet, textbook for learning Latin alphabet, processing of letters, texts for learning how to read and write.*

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671:821-82
Изворни научни чланак
стр. 145–162

Tara C. Djelic*
University of Belgrade, Philological Faculty

ANALYSIS OF GENDER EQUALITY IN UPPER-ELEMENTARY READERS IN THE REPUBLIC OF SERBIA

Abstract*:* The aim of this study is to analyze gender roles in readers in higher grades of primary schools in Serbia, as well as to determine the extent to which our country has managed to implement internationally established principles on the form and content of gender-sensitive language. The Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination (CEDAW) from 1979 urges for the complete eradication of stereotypical roles of women and men in textbooks, and sets the standards and goals that must be reached by all Member States. Given the fact that readers carry a symbolic character, which allows the transmission of cultural products, that is, the transfer of culture through generations, it is of great importance to analyze readers as bearers of cultural phenomena and their impact on individual models, paradigms and systems, to which also belong the schemes of gender roles. The fact that the construction of gender roles is developmentally internalized and woven into the mental plan, calls for the analysis of contemporary readers, so the essence of this research lies in verifying the compliance of fundamental principles for the achievement of human right to the transparency of gender roles that are found in the texts. Bearing all this in mind, the essence is in the education system, as well as in the careful identification of the defects that indicate the need for revision of textbooks, with special emphasis on gender roles and gender motivated stereotypes in the readers for higher grades of primary school.

Key words*: gender roles, gender stereotypes, readers for higher grades of primary school, CEDAW, education.*

INTRODUCTION

The following analysis sets its focus on elementary-school readers and the perseverance of gender stereotypes in the selected sets of texts for children aged eleven to fourteen. It targets several reader aspects which render room for thorough research: textbook authors, text authors, the texts themselves and the femmale characters comprised therein. The goal of this analysis is to show whether elementary school

* tara.djelic@gmail.com

readers in Serbia are published in alignment with the anti-(gender) discrimination criteria and the Serbian legislative framework prohibiting gender-biased binaries within the education system. It does not venture to measure or analyse the direct link between gender stereotypes and the impact it bears on students, but only to evaluate the quality of upper-elementary readers from the perspective of individual human rights and (inter-) national anti-discrimination policies in education.

In order to prove its leading hypothesis that gender stereotypes have not been entirely eradicated from upper-elementary readers in Serbia, this research sets a methodological framework constructed of secondary and primary research, in respective order. The introductory section aims at justifying the importance of textbooks in education and introduces the legal basis for the analysis of gender in textbooks. The central chapter, titled Analysis of Gender Inequality and Female Characters in Upper-Elementary Readers, lays out the results of a detailed analysis of elementary-school readers conducted from August to October 2014.

RESEARCH METHODOLOGY AND SAMPLE

As regards research methodology, this study can be defined as „content analysis“. Four readers have been analysed, all published by the Institute for Textbook Publishing and Teaching Aids: „Čitanka za 5. razred osnovne škole“ (Bajić, Mrkalj, 2007), „Čitanka za 6. razred osnovne škole“ (Andrić, 2008), „Plavo i zlatno: Čitanka za 7. razred osnovne škole“ (Andrić, 2005) and „Čitanka za 8. razred osnovne škole“ (Bajić, Mrkalj, 2006). Research structure consists of three major sections: general analysis of authors, both of readers themselves and the incorporated texts, general quantitative analysis of male and female roles in reader content and a detailed analysis of female characters in and through selected excerpt examples.

INSTRUMENT OF ANALYSIS

The above-listed readers comprise 216 texts, each of which was evaluated through a questionnaire matrix listing 46 questions. The matrix can be categorized into three sets of questions: general information about the text, questions about male/female characters and questions about follow-up activity/text illustration, if applicable. There are 607 characters in reader texts the most prominent and gender-related of which have been laid out through the detailed analysis, especially in the subchapters on female characters and their role(s) in reader content. The results of the analysis are structured in such a manner as to reflect the matrix categories, presenting thus the more general findings first and then moving forth to more specific examples of gender biased reading material.

RESEARCH RELEVANCE AND JUSTIFICATION

The level of the state and the level of family are merely two aparentsocial contexts relevant for our understanding of the evolution and perseverance of gender roles. The level of school, i.e. education stands as an intermediary context without which the occupation of societal roles could not be grasped in its full essence. Education is a system which enhances one's awareness of social values relevant for „social outcomes“. Social outcomes, firstly, affect the individual self, but also have a significant impact one's actions and capabilities. Furthermore, education has the potential of changing the substance of social contexts by forming or mobilizing collective behaviour, which may bring about change at home, school, narrow community or wide society (OECD, 2010).

History has shown that the potential effects of education have not been necessarily positive, but backed by political, or other, agenda. What this means is that the potential of education to empower and teach is not always successfully achieved, especially when the educational instruments do not facilitate the acknowledgement of one's individuality, learning and development. It is of extreme importance for education to underpin the social value system, and incorporate it in quality learning, particularly in regard to the manner in which education is synced with morals, empathy, tolerance and inclusion (OECD, 2010).

Ivić argues that the insistence on quality of textbooks in education is of utmost relevance and should be irrefutable. Not only are textbooks significant in general, textbooks for native language lessons are emphasized even more. The reason for this lies in the fact that a native-language reader, as well as an adjescent workbook, is among the pieces of teaching material each school, each teacher and each student are provided with and exposed to on a daily basis. In the Serbian education system, elementary students attend native-language lessons every day of the working week. What is even more important, textbooks are sometimes the only motivational material provided for students from non-stimulative environment devoid of parental or caregiver learning support (Ivic et al., 2009).

Ivić claims that, in its narrow definition, a textbook may be described as an „operationalized curriculum“. Via textbooks, teacher receives a better insight into curriculum requirements due to the fact that the lesson units encompass all that is prescribed by the national programme, while students acquire information in the programme through textbooks. Teaching materials, including readers, is expected to have a developmental-formative function, to support the construction of knowledge (Ivic et al., 2009). Taking into consideration that not only what you study, but how you study it matters as well, a careful choice of content in textbooks is indispensible. Without the quality content, conditions for fruitful construction of knowledge are not met. When it comes to readers and the pieces of literature incorporated, the researchers from the Institute for Psychology have promoted an approach in which

the stress is placed on the wider socio-cultural context (OECD, 2010). A wide perspective of such kind has also been presented and explained in Dijana Plut's work defining textbooks as a „cultural support system“ (Plut, 2003).

According to Plut, a textbook is much more than a segment of teaching material or a mere source of knowledge. A textbook is a cultural product which stands as the support system for individual development, but is additionally significant for cultural transmission and cultural reproduction of a community (Plut, 2003). Bearing in mind Ivić's argument that native language textbooks deserve special attention, it is important to examine readers and evaluate the cultural textbook-student transmission comprising gender roles and gender models. „Each component of the lesson unit as well as the textbook as a whole should be observed as a supporting instrument in the achievement of a specific developmental/educational goal“, Pešić says. In this respect, textbooks are viewed from a „Vygotskian spirit“, i.e. from a social-cultural perspective on two levels: as a direct form of social interaction or as a direct form of cultural mediation (Pešić, 2005). Not only does the textbook itself affect the adoption of cultural values, teacher and parent have a significant role in the development of value systems, as well. Both teacher and parent are additional bearers of cultural values (OECD, 2010); however, the effect of their role is not examined in this research. The focus is placed on the readers in Serbia and the overtness of gender roles in female characters, as a significant aspect of the adopted value system.

International standard for the encouragement of gender equality in textbooks was set by the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (hereinafter referred to as: CEDAW), the most effective international documents of women's rights in terms of the number of signatory states and its scope of implementation. CEDAW was adopted by the United Nations General Assembly on December 18, 1979 and put into force on September 3, 1981 upon its twentieth ratification. Serbia signed CEDAW on March 12, 2001. CEDAW encompasses Part III Article 10 on the elimination of discrimination against women in the domain of education, demanding equality in school programmes. Paragraph (c) states the following obligations: „The elimination of any *stereotyped concept of the roles of men and women* at all levels and in all forms of education by encouraging coeducation and other types of education which will help to achieve this aim and, in particular, *by the revision of textbooks and school programmes and the adaptation of teaching methods*“. In regard to signatory states, among which Serbia is, Article 24 indicates that „States Parties undertake to adopt all necessary measures at the national level aimed at achieving the full realization of the rights recognized in the present Convention“.

At the national level, Serbia has undertaken serious legal measures with the view to aligning and gender-sensitizing their national laws to the international standard. First of all, in Serbia, *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (The Law on the Foundations of the Educational System), Article 44, openly

prohibits any form of discrimination defining it as „activities jeopardizing, condescending, discriminating against or segregating individuals, or groups of individuals“, on the basis of a set of parameters, including gender. The Law even specifies that discrimination entails direct or indirect, overt or covert, exclusion or limitation of one's rights and freedoms, i.e. unjustified differentiation based on disproportionate share of priority. In regard to gender equality in textbooks, the pivotal point of this analysis, *Zakon o udžbenicima i drugim nastavnim sredstvima* (The Law on Textbooks and Other Teaching Materials) stipulates in Article 4 on Equal Opportunities and the Prohibition of Discrimination in Textbooks, Textbook Sets and Other Teaching Materials and Aids that textbooks and other teaching materials should, by their form and content, allow for implementation of the principle of *equal opportunities in both girls and boys*.

When it comes to textbook preparation and publishing, The Institute for Improvement of Education and the National Education Council determine the plan, as well as the quality standard of textbooks, whereas the Minister of Education is responsible for the final approval of textbooks upon the request of the National Council of Education. Standards for the Quality of Textbooks were determined in 2010. There are a total of eight standards in seven categories. Standard 6, category V stipulates three markers: (1) Textbooks contribute to the development and preservation of national and cultural identity […] without discriminatory content or offensive names; (2) Textbooks reaffirms the principles of democracy and human rights abiding by the rules of gender equality and the usage of gender-sensitive words in both genders and (3) Textbook contributes to development of positive attitude towards work, knowledge, social solidarity and nurture of positive inter-social relations. books contribute to the development and preservation of national and cultural identity […] without the discriminatory content or offensive names.

ANALYSIS OF GENDER INEQUALITY AND FEMALE CHARACTERS IN UPPER-ELEMENTARY READERS

As was indicated in the introduction to research results, this study has examined four readers used from fifth through eighth grade in Serbia: „Čitanka za 5. razred osnovne škole“ (Bajić, Mrkalj, 2007), „Čitanka za 6. razred osnovne škole“ (Andrić, 2008), „Plavo i zlatno: Čitanka za 7. razred osnovne škole“ (Andrić, 2005) and „Čitanka za 8. razred osnovne škole“ (Bajić, Mrkalj, 2006). The Ministry of Education, Science and Techonological Development, the then Ministry of Education and Sport, published elementary school readers in 2007., 2008., 2005. and 2006., in respective order. All of the four readers have been assembled and written by female authors: Ljiljana Bajić, Zona Mrkalj and Milka Andrić. Whereas Ljiljana Bajić and Zona Mrkalj co-wrote the reader for 5th and 8th grade, Milka Andrić was the single author of the readers for 6th and 7th grade. Not a single man took part in

the writing process; thus, gender inequality emerges on the very front pages of the readers. Despite women's dominance in this respect, it is crucial to take a careful look at the reader content and evaluate it both qualitatively and quantitatively.

READERS: AUTHORS, STRUCTURE, CONTENT

In regard to the exact number of evaluated texts, there are a total of 230 items incorporated in the readers. The readers comprise two most dominant forms of text genre, lyric and epic. Out of 230 texts, 49% belong to the category of lyric, meaning that they are either lyrical or epical poems. On the other hand, 44% belong to the category of epic, or prose, leaving the remaining 5% to drama. There is one exception, though. In the 5th grade reader, there is one comic which cannot be classified under any of the three literary genres, but stands as a proof that an inkling of innovation has managed to find its way into the readers.

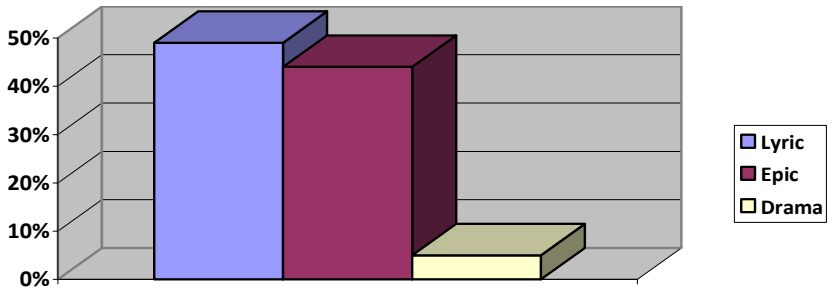
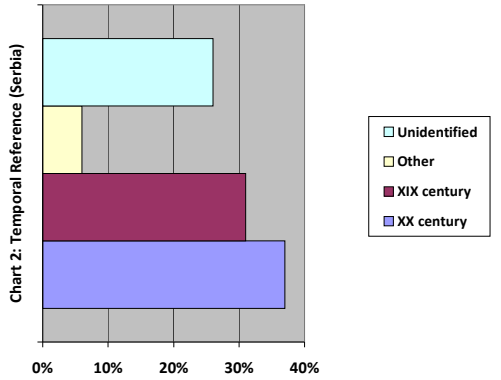
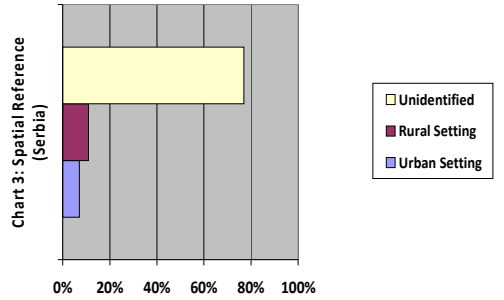


Chart 1: Text Genre (Serbia)

When it comes to spatial and temporal references in the texts, it is important to note that time frame(s) reveal information about the cultural values and normatives purported throughout a given perod. Since readers have been and can be used as successful distributors of gender-based differences and differentiations (Plut, 2003), it is significant to take into account the milieu of the time period the characters come from for the purpose of in-depth comprehension of gender roles in readers. Research has shown that 37% of texts were written in the XX century, followed by 31% of texts from the XIX century. An insignificant percentage of texts come from the XVIII, XVII, XIV, XIII/XII centuries, as well as from VI and V centuries BC. There is also a large group of texts the temporal reference of which cannot be identified. These texts amount to 26% out of the total. The reason why the last group of texts cannot be attached to any time period is because these texts (predominantly poems, predominantly epic poems) essentially pertain to the family of orally-transmitted folk literature.

Apart from the temporal reference, the texts also have a spatial reference; however, to an unexpectedly low degree. Locality of the plot, in respect to epic, and of the lyrical subject, in respect to lyric, may unearth information about rural or urban cultural values the characters have been socialized into. The results indicate that 7% of texts refer to an urban setting, while 11% refer to a rural setting. A startling 77% may not be ascribed to either, in terms of location. The statistics lead us to the conclusion that location i.e. the settings of text characters could hardly be used as one of the parameters for interpreting gender roles and gender differences in readers over the course of this study.





The final section sheds light on the disbalance in the gender of authors. The names of the authors unravel disproportionate presence of women and men in readers of all grades. Quantitative data show that 70% percent of the authors of texts in readers are male. The second largest group are anonymous authors, i.e. authors whose name cannot be identified. Without the author's name, it is virtually impossible to trace the origin of the text's time frame. Therefore, a series of folk literature the temporal point of which could not be specified is approximately the same as the set of folk heritage the authors'

of which remain anonymous. There is a total of 23% of texts without an identified author, a percentage almost quintaply higher than the percentage of women authors. With 13 female names in reader contents, female authors' contribution amounts to only 5% of the examined series of textbooks.

However, a small percentage hides yet another issue at hand. As indicated above, there are 13 female names; nevertheless, three stand out as reiterated: Desanka Maksimović, Isidora Sekulić and Grozdana Olujić. Five of Maksimović's pieces of work are comprised in the readers for 5th, 6th and 7th grade (48%). With Maksimović, Sekulić and Olujić in the lead, a conclusion is drawn not only that women authors are in minority position but that the choice of those authors is rather limited.

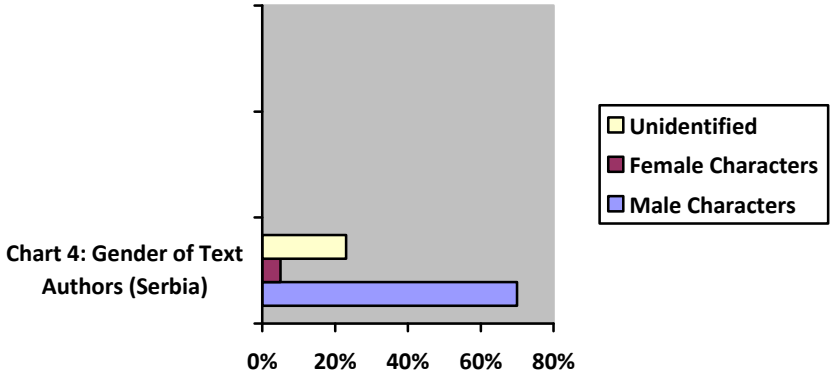
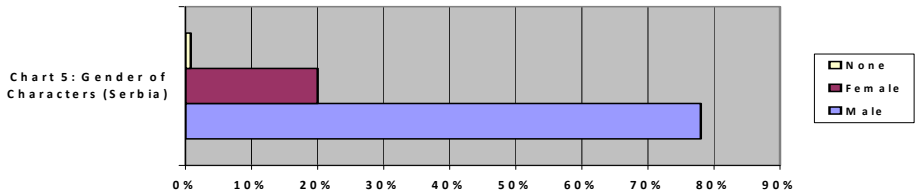


Chart 4: Gender of Text Authors (Serbia)

READER CONTENT: MALE AND FEMALE CHARACTERS AND THEIR ROLES

Having analyzed surface information, the study looked into the core of the texts and thoroughly brought out the essential elements of male and female characters, as well as their role(s) in the texts. As regards the overall number of all characters in the readers, quantitative results show that 78% of characters are of male gender within the total of 607 characters in four readers. In comparison to 0.8% gender-free text items and 78% of male characters, there are 20% of female characters present in the readers. It is also important to note that there are 0.8% of text items in which gender cannot be determined. The examples of this would be folk sayings, riddles and proverbs, devoid of characters or 3rd grammatical person. Although gender cannot be determined, pronouns standing as agents/subjects are used in masculine, confirming the model of male universality – the grammatical/lexical model encomassing women in all group/universal nouns, such as „people“ (*srb. ljudi*), devoiding women of their own universal categories.



When looking at the gender of the main protagonist(s), a male takes a lead role in 87.5% of texts, whereas women act as the main protagonist in 8.5%. Women may appear as characters in 20% of texts, but only 8.5% may be counted as active participants in textual context. Furthermore, it has been investigated whether male and female characters are segregated in their agency or whether they co-participate in activities showing elements of equality in male/female teamwork. It has been found that in only 1.7% of texts both male and female take equal part in plot development, regardless of text genre. An example is found in a set of folk songs sung during field work (*srb. posleničke narodne lirske pesme*), „Nadžnjeva se momak i devojka“ („A Boy and A Girl Reaping“). Both boy and girl equally share workload, while the girl successully keeps up with the boy's work pace:

„Nadžnjeva se momak i devojka:
Momak nažnje dvadeset i tri snopa,
A devojka dvadeset i četiri.
Kad uveče o večeri bilo,
Momak pije dvadeset i tri čaše,
A devojka dvadeset i četiri.“ (Andrić 2005: 41)

However, the most significant section of this subchapter relates to the physical and, more importantly, behavioural characteristics of male and female characters. An insight into how characters relate to each other and how others perceive them is an invaluable source of potential conclusions about cultural patterns engraved and utilizied for further distribution.

First of all, when it comes to evidence of physical apperance of male and female characters, they have proven to be scarce. In more than 200 text examined, there are fewer than 20 adjectives or epithets. Most of the adjectives are used to describe a healthy, young, strong-looking male. Some of the examples include: strong, slim, dark-haired, beautiful, tall, with dishevelled hair, thin waist, small, black moustache. As for female characters, the young women's beauty is presented as breath-taking, whereas old women are presented as run-down and miserable, or are not even described, but merely mentioned.

Behaviour-wise, some of the reoccuring epithets ascribed to male characters are: proud, honest, reputable, unrelenting, protective, devoted, brave, confident, generous, kind-hearted, wise and sharp-witted. On the other hand, negative traits include the following epithets: humiliating, violent, condescending, conceited, vengeful, evil, blood-thirsty, stubborn, perfidious, fradulent. Despite the fact that most of women's characteristics are rather positive virtues, some of them being honest, generous, helping, caring, successful, smart, witty, hard-working, kind-hearted and devoted, some are portrayed as flaws: worrying about trivial matters, being confrontative, cruel and inquisitive. Why and how women's characteristics are placed in a negative cotext as flaws is explained in the following subchapter on female roles.

Abiding by the guiding principle that women are not to be examined without their imminent relation to men, as put forward by Rada Iveković, the study has laid its emphasis on several text items through which covert and overt distribution of gendered values is achieved. The texts will be presented from the reader for 5th grade to the reader for 8th grade, starting with the in-depth analysis of female characters, their roles and examples from the readers (Iveković, 1997).

READER CONTENT: FEMALE CHARACTERS AND THEIR ROLES

In Serbian readers from 5th through 8th grade, analysis has come to a conclusion that female characters, if present and if agent, show a range of characteristics. A total of 98 characterstics have been recognized, the subcategorization of which divides female representation into four categories. Firstly, the percentage of women placed in a positive context is higher (52%) than the percentage of women placed in a negative context (23%). However, what bears relevance for this study is the transparency of gender roles, namely, whether female characters act in accordance with the dichotomy of conventional vs. unconventional. The following examples introduce both categories, as well as the complex examples in which the acceptable unconvetional transforms into socially unacceptable.

Starting with the unconventional, in a folk fairy tale „Djevojka cara nadmudrila“ („A Girl Outwitted the Tzar“) (Bajić, Mrkalj, 2007: 169) a woman's wisdom and self-awareness are vividly depicted. What is more, in a folk epical poem „Dioba Jakšića“ („The Jakšić's Divide“) (Andrić 2005: 76), the wife is portrayed as the reasonable one, a mere opposition to her husband's vile conspiracy against his brother. Instead of his violent solution to the problem, she manages to bring reconciliation between the two brothers, a rare case in readers in which a woman makes the right decision, follows through with her plan and comes out at the end as a role model for readers.

On the other hand, there are also prominent instances of the conventional, some even taking gender roles to the extremes. In Leo Tolstoy's short story „Devojčica i krčag“ („A Girl and a Pitcher“) (Bajić, Mrkalj 2007: 178), both female protagonists are caring and nurturing, a typical image of women as caregivers. However, in this story, caring is presented as equal to women's selfless sacrifice for the significant other. Instances of this belong to the category of a rather intricate gendered imagery through which the conventional is wrapped in the package of the socially acceptable, although the acceptability of such behavior is utterly debatable.

In a short story called „Prva brazda“ („The First Furrow“) (Bajić, Mrkalj 2007: 163) by Milovan Glišić, the main character, Miona, loses her husband and takes on all of the responsibilities regarding the maintenance of their house and plowing fields on herself. Nevertheless, it all occurs for the love of the deceased husband and thus comes across as justified. This text evidences the claim by Andrej Simić that a male figure may keep imposing his influence when he passes (Simić, 1999), for a female undergoes an even greater scrutiny of the extended family due to the fact that her guardian is not physically present to watch over her. In the text example it is said: „There is not a greater atrocity a village home can be struck by but when it stays without the male head of the house. This accident happened to many homes in this area. Many widows have mourned and finally got over their husband's death. After a year or two some of them re-married and took their children to a new father. Sibin's (the deceased husband's) Miona did not want to follow in their footsteps. A self-conscious, hard-working woman has taken everything on herself, even the difficult plowing work. She always thought to herself, 'What if Sibin comes back, I would not even be able to look him in the eyes if he sees his house empty and dilapidated'“ (Bajić, Mrkalj 2007: 163).

The second example is at the same time the most repeated example of female sacrifice in Balkan literature, „Zidanje Skadra“ („The Construction of Skadar“) (Bajić, Mrkalj 2007: 191). The reason why it is deemed grewsome is the actual physical sacrifice vividly depicted in the poem. At the beginning of it, the narrating subject introduces the story of three brothers who are bulding the fortress of Skadar. However, whenever they lay the foundation, a fairy comes and destroys their work. Ultimately, the fairy instructs them to sacrifice one of their fair ladies if they want her to quit obstructing their construction work. The youngest brother's wife accepts to do so and is walled up in the fortess in the most morbid way – upon her request, her eyes and her breasts are left unwalled so that she can see her child and breastfeed it despite the circumstanes. Such an image is the most picturesque and a plainly given example of how and why women are expected to sacrifice for the sake of their husband's contentment without a single indication of why such an act could be considered as, to say the least, unacceptable.

The final section of the paragraph on female characters and their roles through examples sheds light on the category of texts in which a female character

acts in accordance with the unconventional, but the act is contextualized negatively with the view to disparaging such behaviour.

For instance, in a short story „Sedefna ruža“ („Nacreous Rose“) (Andrić 2008: 22) by Grozdana Olujić, a shell (a personified female) is developing a desire to escape from the seaworld and see the world above the surface of the water. Other living beings in the sea consider her childish and naive to believe that going towards „the sun and the clouds“ would do her any good. The most significant sentence in the story is uttered by a coral branch telling the Rose: „One must know their place and never leave it!“ A message sent is once again inextricably intertwined with sacrifice and/or consequences of women's actions. It is a direct address to the female gender that dreams *may* be followed, but such a venture is achieved at a certain price, in this case the death of the Rose shell so that her pearl continues its life on the other side of the sea surface.

The following story, of the same type, which deserves close attention is „Aska i vuk“ („Aska and Wolf“) (Andrić 2008: 76), a story written by a renowned Nobel-prize winner Ivo Andrić. Resembling the previous example, a personified female is presented as a lamb named Aska. On the one hand, Aska is described as a good daughter, but willing to live her life outside the box and attend ballet lessons, unlike the rest of her peers. As Andrić writes, her mother has initially resolutely opposed the idea, but Aska has kept on insisting. She tells Aska that all of the sheep in the family have always been housewives, that none of the well-behaving sheep had ever gone down the path of art and pursued dancing. „After all, what would the sheep world say when they hear that my daughter chose that path?“, mother sheep asked herself. In the end, although mother sheep warned her child not to misbehave, Aska falls pray to a blood-thirsty wolf while dancing ballet in the woods. Finally, she is saved from imminent death but the aura of regret for not listening to her mother and making her own choices remains prevalent. Once again, research comes across an example of a female character disobeying the rules of the majority and, as a result, being heavily punished.

Examples of behavoural traits of female characters are further elaborated through the exploration of professions/occupations women are labelled with. Women are most frequently addressed as 'mother' or 'wife' (rather than as occupying a profession), while specific occupations are significantly fewer in number than the number of male occupations. In 202 texts there is a total of 16 nouns defining women's profession/occupation. They are as follows: teacher, hairdresser, empress, seamstress, ballerina, czarina, maid, cook, alewife, and kapetanica and guščarica, which do not have English equivalents (srb. *kapetanica* = woman captain/captain's wife and *guščarica* = a woman growing geese). Czarina and empress are reiterated as they reappear in folk novellas (a short prose tale often characterized by moral teaching or satire) and fairy tales. As regards women addressed as 'mother', 'wife' or even 'woman', such a phenomenon sheds light on the fact that these labels are deemed as the only role a woman occupies, which

ultimately leads to a conclusion that the role of a mother or wife is the dominantly validated role in reader content.

Since the beginning of the feminist wave in 1970s, a new spark has encouraged researchers and enthusiasts demanding reform in education to revise gender sensitivity in the Serbian context of education. A light was finally shed on the fact that „language and literature of a time period mirror social change“ (Denkova, 2013), and that, in that respect, it is important to raise awareness of the unfounded stereotypes held against all social groups marked by the category of „other“ (Jašović, 2013). Looking into the novels students are expected to read during their elementary education, Đurić analysed those rendering valuable information about group relations and underlying social hierarchy, particularly those about children's playgroup adventures (Đurić, 2012). In order to exemplify gender imagery, Đurić shared an excerpt from the novel, a description of one of the girls, named Lunja, who was lucky enough to be accepted in the boys' playgroup:

„Lunja has taken on most ordinary daily chores, mending boys' shirts, socks, caps and sewing buttons. […] Things have always been this way: in a group of *hajduk*[1] boys or bold desert horsemen, even on a pirate ship, there can always be found a timid human being quietly working on some daily chore, necessary to all. This may be mean cooking lunch, washing bloody shirts, weaving a colourful belt or sewing back a silver button. Not even a greatest hero can do without such regular services“ (Ćopić 1997:99).

Đurić's findings were furthermore confirmed by Jelena Stefanović and enriched with a new perspective. Namely, Stefanović has emphasized that gender stereotypes, in the same or similar literature, are reflected in children's reasons to join different playgroups. She pointed out that boys tend to join playgroups in order to prove themselves and establish specific status within the playgroup hierarchy whereas girls join a playgroup because they like one of the boys and are needy of their attention (Stefanović, 2012). This is seen, as a result, as merely one of the gender-based binaries in which boys are presented as those seeking recognition and freedom, while women dwell in trivial matters such as emotions and falling in love.

More detailed analyses were laid out by, first of all, Snežana Marinković and Ana Pešikan, and Jelena Stefanović and Saša Glamočak. Marinković and Pešikan looked into lower-elementary textbooks on the topic of nature and society (srb. *Poznavanje prirode i društva*) and deciphered illustrations adjacent to each unit. They discovered that the physical appearance of both boys and girls was presented in a stereotyped fashion (Marinković, Pešikan, 1999). Despite the almost equal number of boys and girls in actual illustrations, a large discrepancy was uncovered in the number of male/female adults. What is more, children of both sexes in all

[1] Hajduk warriors were considered rebel bandits at the time of Ottoman rule and were believed to occupy rural mountainous areas from which they would attack Ottoman Turks.

illustrations were found to be engaged in a narrow scope of activities, mostly related to school and after-school play. Finally, the researchers underlined that not only were the choices of activities scarce, but that boys/girl and male/female adult were repeatedly engaged in gender-stereotyped activities, which came across as particularly prominent in the illustrations of household chores in a traditional, nuclear family. In 2006, the same authors published an „updated“ edition of the same research and reached virtually same conclusions, with minor improvement in the scope of professional roles of women in the textbooks and the newly-added emphasis on mutual help and/or support between the characters of different sexes (Pešikan, Marinković, 2006).

Stefanović and Glamočak went a step further and, apart from analysing elementary-school readers for all grades and their content, conducted a survey in order to collect relevant information from the students' feedback. The results show that 42% of respondents do not think that gender is discussed in the classroom. In addition, a only one third of all respondents believe that there are noticeable discrepancies in gender roles, while the other two thirds do not even recognize gender stereotypes as present and do not thus find them as disputable (Stefanović, Glamočak, 2008).

Thus far, relevant research has mostly come to negative findings with regard to gender equality in literature for children, particularly those encompassed by the prescribed curriculum. The image of women in Serbian readers is continually intervowen with a variety of stereotyped elements. Thorough analysis of prominent female characters suggests, however, that women in reader content can be viewed from two perspectives, the perspective of the convential and the perspective of the unconventional. In the category of the conventional, special emphasis has been laid on women's self-sacrifice, which is portrayed as socially validated behaviour. Although the presence of unconventionality is positively assessed, research recognizes that unconventional behaviour in Serbian readers is, in several cases, misused with the aim of inverting the perspective. As is the case in the last three examples of „Nacreous Rose“ and „Aska and Wolf“, a break from the standarized female behaviour is preceded by a warning and followed by a lesson that disobeying social rules ends with either minor or major reprecussions.

CONCLUSION

Analysis of basic information about the readers points to relevant findings based primarily on the quantitative data. Namely, study results show that masculine gender prevails in all categories except for the category of reader authors. With respect to reader authors, Serbian upper-elementary readers are written solely by women; nevertheless, the vast majority of text authors are men. Not only is there a large discrepancy between male and female writers selected in reader content, there is, furthermore, no diversity in the choice of female authors. A similar trend is reiterated

in the statistical analysis of male/female characters and their agency. Female characters are underpresented in the subcategory 'main protagonist' which points to the conclusion that women are not only absent as lead roles but also as contributors to the overall plot in individual texts. Gender equality, with respect to cooperation of both genders in the plot, emerges in less than 2% of 232 texts in four readers. Finally, this research has looked into spatial and temporal references in reader content with the view to linking text characters to the value systems of a particular period as well as the cultural milieu of a particular environment. Whereas study results show that spatial references can hardly be used as a point of analysis due to an extremely low number of specified locations, temporal references indicate that reader texts date back to XIX and XX centuries, matching the period when solidification of the roles of men and women commenced in the ideology of nation building.

Secondly, analysis of female characters and their roles through examples points to rather straightforward concusions on gender inequality in Serbian readers. A great majority of texts in the four examined readers do not even touch upon on the topic of the roles of men and women. What this means is that the reader authors opted for the texts the topic of which is universally appealing: childhood memories, descriptions of nature, first love, the importance of dreaming big, etc. With respect to these texts, the roles of men and women are not overtly expressed. However, the imagery of gender roles does exist in Serbian readers and is clustered in the three dominant cycles of epic poetry. It is in these poems that analysis identifies vivid stereotypical images of conventionally dominant men and conventionally invisible women. Nevertheless, this imagery also renders rare exceptions of unconventional women in folk epic poetry, proving that there have been attempts to balance between the conventional and the unconventional. Although it has been concluded that folk literature demands the highest level of revision in terms of gender sensitivity, it has also been noted that a certain number of non-folk texts are detrimentary to the image of women's status, as well. As in the examples given in the subchapter on female roles, the personified female characters are utilized with the aim of sharing a conventionally-motivated lesson that women should abide by the rules and roles of society unless they are ready to face, to a varying degree, irreparable consequences.

For the reasons listed in this research, the central conclusion of the analysis is that Serbian upper-elementary readers do not sufficiently meet CEDAW criteria with respect to the elimination of the roles of men and women in textbooks. What is more, despite the fact that the national laws in Serbia stipulate the principle of equal opportunities for boys and girls in education, in both form and content, elimination of inequality has not been achieved either quantitatively or qualitatively. Although it cannot be argued that Serbian readers are entirely replete with the images of gender roles, it has been noted that folk epic poetry is not in alignment with the laws stipulating equal representation of both genders. Under-representedness of women retains its visibility in basic information about the readers, with particular discrepancy in the categories of the selected text authors and the gender of characters in reader content.

References

Andrić, M. (2005). *Plavo i zlatno: Čitanka za 7. razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Andrić, M. (2008). *Čitanka za 6. razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Bajić, Lj. i Mrkalj. Z. (2006). *Čitanka za 8. razred osnovne* škole. Beograd: Zavod za udžbenike.

Bajić, Lj. i Mrkalj, Z. (2007). *Čitanka za 5. razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women. New York, 18 Dec. 1979) 249 U.N.T.S. 13, 19 I.L.M. 33 (1980), entered into force 3 Sept. 1981.

Denkova J. (2013). Rasni, socijalni, kulturni, religiozni i rodni stereotipi u makedonskoj književnosti za decu, *Detinjstvo*: *Časopis o književnosti za decu*, br. 1, XXXIX, 61–68.

Đurić, M. (2012). Devojčice u družini među Ćopićevim orlovima, Seliškarevim galebovima, Lovrakovom družbom i drugim družinama dečaka i hajduka, *Detinjstvo: Časopis o književnosti za decu*, br. 2, XXXVIII, 80–91.

Iveković, R. (1997). Women, Politics and Peace, Women and Politics of Peace. Zagreb: Centre for Women's Studies, 113–129.

Ivić, I., Pešikan A. i S. Antić (2009). *Vodič za dobar udžbenik – opšti standardi kvaliteta udžbenika*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Jašović, P. (2013). Rušenje stereotipa u pripoveci „Deca“, *Detinjstvo: Časopis o književnosti za decu*, br. 1, XXXVIII, 41–46.

Marinković, S. i A. Pešikan (1999). Tipičan muški i ženski lik u udžbenicima Prirode i društva, *Psihologija*, 3–4, Beograd, 225–240.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2010). *Understanding the Social Outcomes of Learning*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Pešikan, A. i S. Marinković (2006). The Image of Man and Woman in Textbooks Intended for Younger Children: Five Years Later, *Psihologija*, 39(4), 383–406.

Pešić, J. (2005). Sociokulturni pristup udžbeniku, *Psihologija*, 38(4), 369–381.

Plut, D. (1993). Kulturno-antropološka analiza osnovnoškolskih udžbenika, *Psihologija*, 3(3–4), 313–335.

Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i Institut za psihologiju.

Simić, A. (1999). *Machismo and Cryptomatriarchy: Power, Affect, and Authority in the Traditional Yugoslav Family, Gender Politics in the Western Balkans*. Edited by Sabrina P. Ramet. University Park, PA: Pennsylvania University Press, 11–29.

Stefanović, J. (2012). Rodni stereotipi o romanima i družinama iz lektire za osnovnu školu, *Detinjstvo: Časopis o književnosti za decu*, br.1, XXXVIII, 73–81.

Stefanović, J. i S. Glamočak (2008). *Rod u čitankama u nastavi srpskog jezika u osnovnoj školi*. Valjevo: Grupa za emancipaciju žena „Hora“.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (*Law on the Foundations of the Educational System*). Vlada Republike Srbije. Sluzbeni glasnik RS, no. 72/09, 52/11, 55/13.

Zakon o udžbenicima i drugim nastavnim sredstvima (*Law on Textbooks and Other Teaching Materials*). Vlada Republike Srbije. Sluzbeni glasnik RS, no. 72/09. Research Sample – Analysed Textbooks.

Тара Ч. Ђелић
Универзитет у Београду, Филолошки факултет

АНАЛИЗА РОДНЕ РАВНОПРАВНОСТИ У ЧИТАНКАМА ЗА ВИШЕ РАЗРЕДЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Резиме

Циљ овог истраживања је да се анализирају родне улоге у читанкама за више разреде основне школе у Србији, као и да се утврди у којој мери је наша земља успела да примени међународно утврђене принципе о форми и садржају родно осетљивог језика. На потпуно искорењивање стереотипних улога жена и мушкараца у уџбеницима позива Конвенција о елиминацији свих облика дискриминације (CEDAW) из 1979. године, у којој су постављени стандарди и циљеви које треба да достигну све државе чланице. С обзиром на то да читанке носе симболички карактер, који омогућава преношење културних продуката, односно преношење културе кроз генерације, од изузетног значаја је да анализирамо читанке као носиоце културних феномена и њихов утицај на индивидуалне моделе, парадигме и системе, којима такође припадају и схеме родних улога. Чињеница да је изградња родних улога развојно интернализована и уткана у ментални план, позива на анализу савремених читанки и евалуацију транспарентности родних улога које се налазе у текстовима. Имајући све наведено у виду, суштина овог истраживања лежи у потврди поштовања темељних принципа за остваривање људских права у систему образовања, као и у пажљивој идентификацији недостатака који указују на потребу ревизија уџбеника, са посебним нагласком на родне улоге и родно мотивисане стереотипе у читанкама за више разреде основне школе у Србији.

Кључне речи: *родне улоге, родни стереотипи, читанка за више разреде основне школе, CEDAW, образовање.*

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671:821-82
Прегледни научни чланак
стр. 163–174

Драгана Б. Францишковић[*]
Универзитет у Новом Саду, Учитељски факултет на мађарском наставном језику, Суботица

МЕТОДИЧКО ОБЛИКОВАЊЕ ЧИТАНКЕ: АНАЛИЗА УПОТРЕБЕ МЕТОДИЧКИХ СРЕДСТАВА НА ПРИМЕРУ ДЕЛА ДАНИЛА КИША

Апстракт: Презентовање књижевног текста у уџбеницима (читанкама) има за примарни циљ да уведе ученике у свет писане речи и да на најбољи начин презентује књижевност као наставну област. Организација наставног садржаја у уџбенику произилази из његове двоструке позиције: он је и књига, својеврсна антологија текстова, али и уџбеник односно наставно средство. Оно што разликује читанку од других књига управо је дидактичка организованост њеног садржаја која омогућава процес учења и развој одређених способности и компетенција код ученика. Књижевни текстови који се презентују у читанкама објављују се у интегралном облику (краће књижевне форме) и у виду одломка који најбоље презентује дату целину (еп, роман, драма...). Циљ рада је анализа методичких средстава која прате књижевни одломак у читанци за основну школу. Предмет анализе је одломак из ТВ драме *Ноћ и магла* Данила Киша у читанци за осми разред основне школе. На основу поделе на типове методичких средстава, детектовали смо присутна методичка средства и класификовали их према наведеној типологији. Резултат анализе показује присуство свих типова методичких средстава, у различитој мери. Закључак који проистиче из анализе је да се у најмањем броју јављају методичка средства која подстичу самосталан и стваралачки рад ученика.

Кључне речи: *Данило Киш, методичка средства, методичко обликовање, читанка, књижевни текст.*

УВОД

Комуникација у данашњем друштву темељи се на медијима, пре свега оним аудио-визуелним. Њихово присуство и употреба у великој мери утичу на читалачке навике савременог човека. Потпуно нови вид комуникације утиче и на старе читаоце, а појављује се и нова генерација читалаца која се у великој мери формира под утицајем нових технологија. Млади читаоци имају позити-

[*] dragana.franciskovic@magister.uns.ac.rs

ван став према новим технологијама; додатне, а некада и примарне информације налазе на интернету. Употреба нових технологија доводи и до низа промена: опадања пажње, очекивања инстант резултата, константне повратне информације, а брзина нових технологија доводи и до слабљења критичког мишљења јер се ученици често не ослањају на чињенице, него на мишљење.

Медији су данас места неформалног учења изван институција, али су и извор информација и знања. Тај примат полако али сигурно преузимају од књиге, која је до недавно била, као штампани медиј, главни извор информација и знања. Књигу данас млади замењују временом проведеним пред неким од нових медија: друштвеним мрежама, блоговима, рачунарима. Медији постају најзначајнији преносиоци културе јер се уз њих формира нови вид културе и нови вид понашања младих. На тај начин медији постају и основа образовања и васпитања нових генерација.

У оваквој реалности с пуним правом поставља се и питање методичког обликовања читанке која је још увек темељни уџбеник за књижевност. Један од главних чинилаца доброг уџбеника је његова атрактивност, и перцептивна и интелектуална. Она је услов за *укључивање ученика у активност*. Основни структурни елементи који чине перцептивну атрактивност су техничка опремљеност читанке, дакле илустрације и дизајн сваке странице. Али, перцептивна атрактивност мора бити подржана и интелектуалном, што подразумева низ структурних елемената који ће градиво учинити провокативним и примамљивим. Ови елементи морају бити у складу са сазнајним могућностима ученика како би се остварила потребна комуникација и дали жељени резултати. У ову групу структурних елемената спадају: наслови, међунаслови, питања и задаци, прозори са занимљивим информацијама... Поред укључивања ученика у активност, савремени уџбеник мора да испуни још један захтев, а то је *организовање и усмеравање процеса учења* (Требјешанин, 2014). Структурни елементи који подржавају овај захтев су они који помажу схватање и разумевање текста и његово меморисање, затим они који олакшавају налажење информација у уџбенику као и они који помажу ученику да савлада градиво и да му дају повратну информацију о томе колико напредује. Поред ових захтева, приликом осмишљавања читанке аутор мора да поштује следећа начела:

1. начело примерености доживљајно-сазнајним могућностима ученика,
2. начело васпитности (педагошки критеријум),
3. начело образовне оправданости (образовно начело),
4. начело дидактичко-методичке оправданости (Росандић 1986: 161)

МЕТОДИЧКА ОБЛИКОВАНОСТ ЧИТАНКЕ – МЕТОДИЧКА СРЕДСТВА

Методичко обликовање читанке захтева комплексан приступ, методе и поступке у организовању и интерпретативном приступу књижевном тексту. Оно подразумева познавање књижевног садржаја, рецепцијских и когнитивних могућности ученика, циљеве, као и васпитне, образовне и функционалне задатке наставе књижевности. Систем приступа базира се на природи књижевног садржаја. Читанка обухвата текстове различите садржине, па се и приступ прилагођава садржају. Књижевни текст је темељни елемент сваке читанке, али оно што чини читанку специфичном књигом је њена методичка опремљеност, односно, методичка апаратура која прати сваки текст. Према функцији коју преузимају у читанци разликују се следећа методичка средства:

1. методичка средства која условљавају рецепцију текста (читање, слушање, доживљавање),
2. методичка средства која омогућавају разумевање и тумачење текста,
3. методичка средства која служе подстицању и развијању различитих облика самосталног и стваралачког рада ученика (Росандић 1986: 305–307).

Методичка средства која условљавају рецепцију текста

Сваки књижевни текст, који се нађе у читанци, неопходно је прилагодити рецепцијским и когнитивним могућностима ученика. Тематско-информациони ниво текста, језик и уметнички израз морају бити доступни доживљајним могућностима ученика. Да би се то постигло, јер готово сваки текст у себи садржи елементе који отежавају рецепцију, аутор читанке користи одређена средства да отклони препреке за доживљај и разумевање текста. Методичка средства која могу да помогну рецепцији текста су:

– објашњење непознатих речи,
– објашњење структуралних елемената текста (тема, композиција, уметнички израз),
– успостављање контекста за рецепцију текста (Росандић 1986: 305).

Критеријуми према којима се бирају текстови за читанку у основној школи су следећи:

– психолошки,
– гносеолошки,
– естетски,
– етички,
– идејни,
– национални.

Методичка средства која омогућавају разумевање и тумачење текста

Свака врста текста подразумева другачију рецепцију. Разумевање, проучавање текста данас је од примарног значаја за правилно књижевно образовање. Све је више писаних информација које захтевају пажљиво читање, проучавање, заузимање става према њиховом значењу, тематским и идејним слојевима и порукама текста. Данашње читанке имају изузетну графичку и естетску опрему, што их само донекле приближава ученицима и чини конкурентним електронским медијима. Тај елеменат је важан, али није, како смо нагласили, пресудан за рецепцију књижевног текста. Оно што је неопходно да би дошло до добре рецепције код ученика јесте дидактичко-методичка апаратура која прати текст. Ако пажљиво погледамо садржај читанки, приметићемо да све текстове можемо да поделимо на две велике групе:

– уметнички (примарни);
– књижевнонаучни и стручни текстови (секундарни).

Рекли смо да је књижевноуметнички текст темељни текст сваке читанке. Сви остали текстови у функцији су тумачења примарног текста. Они прате књижевноуметнички текст и помажу његову рецепцију. У ову групу текстова спадају:

– локализација текста,
– подаци о писцу,
– везни текстови,
– трансформације текста у неку другу уметност,
– питања, задаци, подстицаји, тумачења књижевнотеоријских појмова,
– објашњење непознатих речи.

Вежбе и задаци су основна методичка апаратура која прати књижевноуметнички текст. У зависности од циља и начина интерпретације могу бити:

– питања и задаци перцепцијског типа,
– питања и задаци аналитичко-синтетичког типа,
– питања и задаци класификацијског типа (Росандић 1986: 305).

Додатна објашњења и коментари уз текст могу да се односе на текст, али и на извантекстовне елементе. Према садржају објашњења и коментари могу бити:

– књижевнотеоријски,
– књижевноисторијски,
– лингвистички,
– стилистички,
– социолошки,
– психолошки,
– филозофски,
– културолошки итд.

Текстови којима се тумачи примарни текст могу се сматрати метатекстовима јер су настали под утицајем примарног текста, тј. другог текста. Метатекст настаје у комуникационом троуглу аутор–дело–читалац/ученик, у коме ученик ствара нову комуникациону ситуацију – метакомуникацију. При првом читању увек се јавља одређени број асоцијација, утисака, којима треба управљати. То ће резултовати целовитим сагледавањем вредности текста (структура, слојеви, знаковна, ванзнаковна значења, места неодређености, мотиви...).

Методичка средства која подстичу и развијају различите облике самосталног и стваралачког рада ученика

С обзиром на брзину промена у свету, које су много брже него оне у школству, уџбеник није само књига која је мера поучавања и мера знања. Уџбеник мора бити конципиран као низ садржаја који развијају бројне ученичке способности (разумевање и мишљење, брзина учења, сналажење у проналаску нових тачних информација...), али и квалитет личности (самопоуздање, самопоштовање, веровање у моћ знања, емпатију...). Зато би дидактичко-методичка апаратура која прати књижевноуметнички текст морала да подстиче радозналост код ученика, како би га они прихватили и учили из њега. Савремене наставне тенденције инсистирају на интензивној интеракцији ученик – уџбеник, па ученик декодира уџбеник, без претеране помоћи учитеља. Питања и задаци су најчешће методичко средство које прати књижевноуметнички текст. Њихов одабир може бити важан фактор за развијање самосталног и стваралачког рада ученика. Нпр. проблемска питања делују мотивацијски јер омогућавају лакшу рецепцију и брже укључивање ученика у квалитетну интерпретацију. Посебно су подстицајна дивергентна питања јер се базирају на плуралитету одговора, за разлику од ковергентних питања. Посебно подстицајна су питања истраживачког карактера (упореди, наведи, образложи, докажи тврдњу, истражи...). Виши ниво рецепције постиже се комбиновањем типова задатака у зависности од природе самога текста и циља интерпретације.

АНАЛИЗА УПОТРЕБЕ МЕТОДИЧКИХ СРЕДСТАВА НА ПРИМЕРУ КЊИЖЕВНОГ ОДЛОМКА *НОЋ И МАГЛА* ДАНИЛА КИША У ЧИТАНЦИ ЗА VIII РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Методичка средства која прате одломак из ТВ драме *Ноћ и магла* Данила Киша су разноврсна и могу се идентификовати као методичка средства прве и друге групе, мада, својим карактером нека од њих спадају и у трећу групу. У трећу групу увек могу да се сврстају и нека од питања и задатака који својом природом спадају у другу групу. Методичка средства уклопљена су у организацију наставног садржаја, која код овог одломка прати донекле уобича-

јену схему организације наставног садржаја. Уобичајена схема организације наставног садржаја књижевноуметничког текста (одломка) у читанкама за више разреде основне школе има следећу структуру:

НАСЛОВ
⇩
ТЕКСТ ЛОКАЛИЗАЦИЈЕ
⇩
КЊИЖЕВНИ ОДЛОМАК
⇩
НАСЛОВ ДЕЛА ИЗ КОЈЕГ ПОТИЧЕ КЊИЖЕВНИ ОДЛОМАК
⇩
ПИТАЊА И ЗАДАЦИ ЗА РАЗГОВОР О ТЕКСТУ
⇩
ОБЈАШЊЕЊЕ НЕПОЗНАТИХ РЕЧИ И ИЗРАЗА
⇩
ПОДАЦИ О ПИСЦУ И СЛИКА ПИСЦА

Организациона структура наставног садржаја на примеру одломка из ТВ драме *Ноћ и магла* Данила Киша има следеће елементе наведеним редом:

ИМЕ ПИСЦА (ДАНИЛО КИШ)
⇩
НАСЛОВ ОДЛОМКА: *Ноћ и магла*
⇩
ТЕКСТ ЛОКАЛИЗАЦИЈЕ
⇩
ТЕКСТ ОДЛОМКА
⇩
ПИТАЊА И ЗАДАЦИ
⇩
СВЕТ ЗАНИМЉИВОСТИ
⇩
РАДИОНИЦА
⇩
ПОЈМОВНИК (ТЕЛЕВИЗИЈСКА ДРАМА – ТВ ДРАМА, ТЕЛЕДРАМА)
⇩
ПОДАЦИ О ПИСЦУ

Методичка средства која прате наведени књижевни одломак су следећа:

1. Локализација текста;
2. Објашњење непознатих речи;
3. Питања и задаци за разумевање текста, Радионица;

4. Тест за успостављање контекста за рецепцију текста (Свет занимљивости);

5. Књижевнотеоријски текст (Телевизијска драма);

6. Подаци о писцу.

Сва наведена методичка средства сврстали смо у следеће групе методичких средстава:

а) *Методичка средства која условљавају рецепцију текста*:

1. Локализација;

2. Текст за успостављање контекста за рецепцију текста;

3. Непознате речи;

б) Методичка средства која подстичу и развијају различите облике самосталног и стваралачког рада ученика

1. Питања и задаци;

2. Књижевнотеоријски текст;

3. Подаци о писцу;

в) Методичка средства која подстичу и развијају различите облике самосталног и стваралачког рада ученика:

1. Радионица.

Као што се види из наведених података, употреба методичких средстава је бројна и у функцији што квалитетнијег тумачења текста. Методичка средства прве и друге групе равномерно су заступљена, док смо у трећу групу средстава сврстали само Радионицу јер она на директан и експлицитан начин подстиче самосталан и стваралачки рад ученика.

а) Методичка средства која условљавају рецепцију текста

У овој групи налазе се три методичка средства: локализација текста, објашњење непознатих речи и текст за успостављање контекста за рецепцију текста.

Локализовати један текст значи „довести га у везу са целином из које је узет” (Димитријевић 1972: 33). Одломцима у уџбеницима треба да претходи локализација у облику сажете информације о развоју фабуларног тока. Локализација одломка остварује се на више начина. Сам термин *локализовање* прилично је сужен и поједностављен јер акцентује само просторно и географско одређење, па га не би требало користити у том суженом значењу. Овај термин се може схватити као свестрано постављање текста у аутентичне историјске и развојне околности. Локализовање управо подразумева осветљавање текста са временског, просторног, друштвеног, културолошког, развојног, био-библиографског и историјског становишта. Одломке у читанкама треба вратити у целину којој припадају, тј. у одговарајуће књижевно дело. Локализација текста садржи тематску основу дела у целини и преглед радње до епизоде која је презентована у уџбенику. Текст локализације, такође, садржи основну информа-

цију о проблему који се поставља у средиште дела. Прати развој радње, именује ликове, одређује им место у структури дела, успоставља психолошки контекст у којем се одиграва приказана ситуација. Локализација има информативну и мотивацијску улогу, тј. обавештава ученика о подацима без којих не може да уђе у простор дела и мотивише га за тај улазак. Локализација наведеног одломка формирана је структурално на следећи начин:

Пред тобом је одломак из ТВ драме Данила Киша. Она има само три лика. То су: Младић, Марија Риго и Емил. У одломку се говори о сусрету Младића са његовом учитељицом Маријом Риго након двадесет година. Младић је желео да се подсети свог детињства. Вратио се у место у којем је у току рата ишао у школу и тамо је нашао некадашње другове и њихове родитеље. Учитељица се одселила у град, али је и њу пронашао. Разговор са њом и њеним супругом Емилом открива да исте догађаје и особе Младић и они сасвим другачије памте. Поставља се питање ко говори истину. Сусрет разоткрива тужне и мучне догађаје из Другог светског рата. Наговештава се да је учитељичин супруг Емил био симпатизер фашиста, али да сада жели да прикрије...

У тексту локализације наводе се главни ликови, радња до момента почетка одломка и основна потка драме: истина и сећање.

Од непознатих речи, објашњене су следеће речи:

– off – технички израз којим се назначује да се глумац не види, али се чује његов глас. Зато се каже да говори из off/a.

– штуцовати – подсечен

– буботка – чврга.

Објашњење непознатих речи налази се уз текст, а њихово тумачење могуће је и пре и након читања текста, у зависности од методичке поставке часа. Уколико се јави још нека непозната реч, наставник је објашњава или након усмереног читања или пре анализе текста.

Текст који смо означили као *Текст за успостављање контекста за рецепцију текста* је онај који је у уџбенику насловљен као *Свет занимљивости*. То је текст који има своју улогу у успостављању контекста за рецепцију јер доноси пишчево објашњење о описаним догађајима у драми. Наставник може након локализације да прочита овај одломак и да додатно обогати мотивациони део структуре интерпретације текста. Текст има следећи садржај:

„Драмолет (што је можда срећнији назив од сувише техничког израза ТВ драма) Ноћ и магла није плод чисте фантазије; личности, које се ту појављују под именом госпође Риго и Емила, транскрипција су стварних особа. Када сам после неких двадесет година ходочастио у онај крај Мађарске где сам провео део детињства, нисам нашао своју учитељицу; била се одселила у Пешту, где сам је потражио. Постала је народни посланик и, како се то каже, активисткиња. Њен муж је имао такође значајну, мада локалну функцију. Без

обзира на нека добра дела која су нам за време рата учинили, поуздано памтим да су обоје били симпатизери њилаша, мађарских фашиста. Подсећања на такву прошлост мојих јунака уредник ТВ програма је, из превелике опрезности, избацио, тако да се овај мој драмски првенац свео на неку врсту лирске варијације на тему времена и сећања, а од поменуте алузије остао је само наслов – дослован превод злогласног нацистичког Nacht und Nebel, чије је значење уреднику изгледа промакло.“

(Данило Киш, у предговору за драму *Ноћ и магла*)

б) Методичка средства која подстичу и развијају различите облике самосталног и стваралачког рада ученика

У ову групу средстава сврстали смо питања и задатке, књижевнотеоријски текст и податке о писцу.

Питања и задаци сврстани су у три групе. Прва група питања бави се темом драме, ликовима, међусобним односима и ентеријером сцене.

Наведи основну тему разговора ликова у драми и његове учеснике. За сваког учесника одреди како се зове, колико може имати година, чиме се бави и на који начин је повезан са осталим учесницима разговора. Уочи особине ентеријера у којем се одвија овај занимљив дијалог.

Друга група питања и задатака повезује ТВ драму са *Раним јадима*, делом са којим су се ученици упознали преко одломака у претходним разредима. Анализирају се кључни догађаји из Младићевог детињства.

Трећа група питања и задатака бави се односом између ликова, али и односом према истини. Анализирају се односи Младић – Емил Риго и Младић – Марија Риго. Анализира се појам сећања и истине. Шта је истина, чије сећање је веродостојније?

Зашто младић има другачије сећање од Марије Риго и њеног мужа о догађајима и људима које су познавали? Које је сећање, према твом мишљењу, веродостојније?

У ову групу методичких средстава спада и књижевнотеоријски текст о телевизијској драми који доноси најважније одлике ове врсте драме. Ово је уједно и увођење овог појма у корпус књижевнотеоријских појмова које ученици савлађују у основној школи.

Подаци о писцу налазе се на крају текста и уз Кишову фотографију налазе се подробни подаци о његовом животу и раду, примерени овом узрасту и неопходни за потпуну анализу дела. У подацима се налазе следећи елементи: биографски подаци (место и година рођења и смрти, образовање, место становања), библиографски подаци, као и књижевноисторијски подаци о месту писца у српској књижевности XX столећа. У зависности од концепције часа, подаци о писцу могу да буду презентовани у различитим фазама часа. Наведени

подаци испуњавају захтеве овог узраста, поготово што се дело Данила Киша обрађује и у претходним разредима.

в) Методичка средства која подстичу и развијају различите облике самосталног и стваралачког рада ученика

У ову групу методичких средстава сврстали смо одељак под називом *Радионица* који својим садржајем подстиче креативност, самостални и стваралачки рад ученика. Ова фаза часа следи након анализе дела и може јој се посветити рад на посебном часу или у драмској секцији. Радионица поставља ученика у улогу телевизијског режисера који жели да сними ову драму за телевизију. Ученик треба да подели дело на целине, и да за сваку целину осмисли телевизијски приказ који у себе укључује и аудитивне елементе.

ЗАКЉУЧАК

У раду смо анализирали употребу методичких средстава који прате књижевни одломак *Ноћ и магла* Данила Киша у читанци за осми разред основне школе. Дефинисали смо методичка средства и на основу наведене класификације разврстали постојећа, која смо детектовали уз наведени одломак. Детектована методичка средства спадају у прве две групе методичких средстава, док је мање оних који подстичу самосталан и стваралачки рад ученика. Постојећа схема организације наставног садржаја подразумева употребу методичких средстава, а од аутора читанки зависи која ће да уврсти у садржај методичке апаратуре. Оно што је сигурно јесте да читанке морају да доприносе образовању и васпитању ученика на начин да их припреме за будуће време, које од ученика захтева низ развијених особина, пре свега, добро просуђивање, анализирање и одлучивање, које су повезане са флексибилношћу. Читанка је наставно средство које је креативни посредник између ученика и наставника и зато је перманентна анализа уџбеника неопходна и очекивана, како би настава књижевности имала квалитетан вид презентовања садржаја у наставном процесу. Сложићемо се да је „...будућност новога, отвореног глобалног друштва које је премрежено обавијестима, друштво напредне технике и знаности обиљежено разноврсним ситуацијама. То друштво тражи одгојно-образовни сустав друкчији од садашњега, с неким новим наставним подручјима и начинима поучавања, сустав који ће се моћи прилагодити новонасталим ситуацијама и вриједностима“ (Lučić, 2005). Да би се ученици књижевно образовали, потребно је тражити прикладне методе и облике рада који ће ученике учити критичком мишљењу, као и проналазити нове начине за мотивисање младих људи за књигу и читање. Под утицајем савремених аудиовизуелних медија није се променио само интерес за књигу и читање, него и сам начин читања. Читање је данас хоризонтално (прегледају се наслови и садржаји, брзо се чита, прелази се са садржаја на садржај). Читање је такође и фрагментарно, мање концентрисано, се-

лективно је и нелинеарно. Линкови на интернетским страницама „придоносе фрагментарном читању и више пажње се посвећује томе коју повезницу слиједити, него удубљивати се у текст, а мање времена се проводи у тзв. дубинском и концентрираном учењу“ (Лиу, према Stričević, 2011). Зато у поплави електронских медија, улога читанке је још већа. Њено осмишљавање, унапређивање, преиспитивање намеће се као обавезан задатак за све учеснике у наставном процесу. Унапређивање наставе књижевности подразумева и свест о томе какав ученик јесте, а не само какав би требало да буде. Бројна истраживања показују да су пажња и усредсређеност код данашњих ученика смањене, као и концентрација и да ученици имају проблем дуже концентрације на један предмет. У том контексту, настава књижевности мора да буде у сагласју са новим тенденцијама и да изналази начин да предмет свог проучавања сачува, учини га актуелним и приближи новим генерацијама.

Литература

Dimitrijević, R. (1972). *Problemi nastave književnosti i maternjeg jezika I*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Lučić, K. (2005). *Prožimanje riječi, slike i glazbe u metodici književnosti u razrednoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.

Несторовић, З. и З. Грушановић (2016). Читанка *Речи мудрости* за осми разред основне школе. Београд: Klett

Rosnadić, D. (1986). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

Stričević, I. (2011). *Informacijske potrebe i čitateljski interesi građana Hrvatske*. U: *Knjiga i slobodno vrijeme*. Zbornik radova. Split: Gradska knjižnica Marka Marulića, 16–31.

Dragana B. Franciskovic
University of Novi Sad, Teacher-training Faculty in Hungarian, Subotica

METHODICAL DESIGN READERBOOK: ANALYSIS OF THE USE OF TEACHING RESOURCES IN THE EVENT OF WORK OF DANILO KIŠ

Summary

Presentation of literary texts in readerbooks is primarily intended to introduce students to the world of the written word and that the best way to present literature as a teaching area. The organization of the content in the textbook came from his dual position: it is a book, a kind of anthology of texts and textbook or teaching tool. What distinguishes the readerbook of the other books just didactic organization of its content, which allows the learning process and the development of certain skills and competencies in students. Literary texts are presented in the textbooks published in integral form (short literary form) and in the form of a paragraph that best presents a given unit (epic, novel, drama ...). The aim is to analyze the methodological resources that accompany literary section in the book for primary school. The subject of analysis is an excerpt from the TV drama *Night and Fog* Danilo Kiš in the book for eighth-graders. Based on the division of the types of teaching resources, we detected present methodical resources and them according to this typology. The result of the analysis shows the presence of all types of teaching resources, to varying degrees. The conclusion that emerges from the analysis is that the smallest number appear methodical resources that encourage an independent and creative work of students

Keywords: *Danilo Kiš, methodical means, methodical design, reader, literary text.*

Научни скуп *„Настава и учење“* –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671:003-028.31“1597“
Стручни чланак
стр. 175–182

Биљана С. Самарџић[*]
Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет, Пале
Далиборка Б. Шкипина[*]
Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет, Пале

ЗНАЧАЈ *БУКВАРА* ИНОКА САВЕ У НАСТАВИ И УЧЕЊУ

Апстракт: Аутори у раду сагледавају педагошко-филолошки значај првог српског буквара Инока Саве. Тачније, 1597. године појављује се први српски буквар штампан у Млецима, који је коришћен и употребљиван као уџбеник писмености. У ту сврху аутори у раду детаљно објашњавају методу срицања на којој се и темељи концепцијско-методичко обликовање овог уџбеника, тј. буквара Саве Инока.

Кључне ријечи: *буквар, Инок Сава, уџбеник, настава, учење*.

Историографска проучавања показују да су од краја петнаестог вијека до данас у нашим крајевима публиковани многобројни буквари засновани на различитим педагошко-психолошким поставкама и дидактичко-методичким концепцијама. Неопходно је истаћи да су буквари знатно олакшавали рад учитеља, као и сазнајне активности ученика у савладавању програма почетне писмености, без обзира на домете и ограничења њихових садржаја и заступљених методичких поступака њиховог реципирања (Илић, 2013).

Буквар се најчешће дефинише као прва школска књига намијењена учењу, тј. писмености. Управо је први познати буквар на словенском језику био *Буквар* Инока Саве Дечанца, штампан у Млецима 20. маја 1597. године. Прва појава руских буквара забиљежена је 1602. године и заједно са њима и буквараом Инока Саве почиње прво организовано потискивање наших старих србуља и српскословенског језика (*Педагошка енциклопедија*, 1989). Сви буквари коришћени раније, па тако и *Буквар* Саве Инока, подразумијевали су примјену синтетичке методе учења – читања. Слова се нису учила по гласовима већ по својим именима (старо срицање) и ова метода користила се све до половине 19. вијека. „Оваква методичка концепција наставе почетног описмењавања задржана је код нас дуго, чак и у грађанским школама“ (Илић 2013: 28).

Друга половина 16. вијека је период када за Србе, који су били под турском влашћу, настају нешто повољније прилике и слободнији живот, будући

[*] vsbiljana@gmail.com
[*] daliborkaskipina@yahoo.com

да су Срби добили црквену аутономију, што се директно одразило на активније организовање школског и просветног рада по манастирима. Започињу прве промјене у развоју културе и образовања, тј. отпочео је процес формирања првих школа просвјетитељско-хуманистичких усмјерења (Бранковић, Илић, 2004). Тада дјеца започињу учење школе у манастирима, али се као један од главних проблема јавља недовољан број књига неопходних за учење. У овом периоду као школске књиге највише су се користиле тзв. србуље, али због недостатка књига доносиле су се и ћириловске књиге из Русије.

Идеје и захтјеви о побољшању квалитета почетног описмењавања постојали су још од када су се појавили прво писмо, самоучко описмењавање, самоучко учитељство, индивидуално обучавање писмености, прве школе и облици наставе. У средњовјековним школама, које су најчешће биле црквене, обука у почетном читању вршена је на текстовима писаним на старословенском, тј. црквенословенском језику, док је обучавање у читању и писању знатно олакшано отварањем штампарија и штампањем првих књига, а нарочито првих буквара међу којима је управо био и *Буквар* Инока Саве Дечанца.

Примјеном методе срицања, на којој се и темељи концепцијско-методичко обликовање овог *Буквара*, читање се учило „заобилазним“ путем. Слова у *Буквару* била су поредана азбучним редом, прво унапријед а затим уназад, и свако слово имало је свој назив – име (Илић, 2013). Након што би се прво учило препознавање облика слова и запамћивање његовог имена, прешло би се на редање и срицање њихових имена, након чега би се састављала ријеч. Велика пажња се посвећивала и учењу лијепог писања, јер су се књиге (црквене) ручно преписивале и на тај начин умножавале. Вјежбање у писању било је углавном механичко, тако што би учитељ исписивао слова, а дјеца га копирала. Овај *Буквар* има велику улогу и значај, управо у описмењавању, тј. у савладавању програма почетне писмености (читање и писање). Свакако да је усвајање структурних елемената усменог и писменог говора, као и савладавање и усавршавање читања и писања, основни предуслов успјешног учења и самоучења, општег и стручног образовања, перманентног усавршавања и доживотног самообразовања сваког појединца, како у далекој прошлости тако и у савременој постиндустријској и учећој цивилизацији.

Појавом овог *Буквара*, поред осталих књига, стварају се повољнији услови за описмењавање дјеце и одраслих тог времена. Када се говори о „ученицима“ у манастирима, тај назив се све више користио за дјецу и, према томе коју су „књигу учили“ дијелили су се на: букварце, часловце и псалтирце. Фреске се могу узети као доказ да су у то вријеме „ученици“ у манастирима били и дјеца, не само она која су се припремала и учила за монахе, и да су учила читати и писати користећи управо буквар Саве Дечанца (42, односно 77 година послије штампања) (Поткоњак, 1999).

Како је наведено у *Педагошкој енциклопедији*, дидактичко обликовање уџбеника је карактеристика уџбеника, по чему он и постаје основна и обавезна

књига. То је књига у којој су научни или стручни садржаји посредовани кориснику посебно уређеним дидактичким инструментаријем, зависно од – циљева васпитања и образовања, психофизичке зрелости корисника којем је намијењено, као и посебних задатака – наставног плана и програма, односно школе или нивоа образовања. „Оно што уџбеник издваја из реда осталих школских књига које се искоришћавају у процесу одгоја и образовања састоји се у чињеници да је уџбеник масовна, основна и обавезна школска књига“ (*Педагошка енциклопедија 2* 1989: 472).

Први српски буквар Инока Саве из Дечана (јеромонаха),[1] штампаног у Венецији 1597. године, представља прави бисер наше културне баштине. У питању је први буквар у просвјети српског народа, који је остао незапажен преко 300 година. За његово постојање, вјероватно, ни Вук Стефановић Караџић није знао, као ни Љуба Стојановић кад је 1902. године писао о старим српским књигама и штампаријама у *Српском књижевном гласнику*. Истина, споменуће га 1903. године, врло стидљиво, састављајући *Каталог Народне библиотеке*, као „до сада непознато“. Буквар Инока Саве Дечанског фасцинира из неколико аспеката. Прво, он је настао у 16. вијеку у вријеме кад је мало која европска земља располагала сопственим абецедарима, азбучницима, училима. Друго, буквар фасцинира својом букварском методиком. Наиме, Инок Сава се опредијелио за *гласовну методу*, која је тек два вијека послије уведена у европско школство (то ће урадити тек Стефани 1802. године). Треће, тек 300 година послије малобројни истраживачи скренуће пажњу на педагошка и културна својства *Првог српског буквара*. Четврто, творац овога буквара успио је у 16. вијеку створити *савремени* буквар по своме педагошко-методском карактеру, спајајући два природна мотива за учење читања. Пето, парадоксално је да су поред свега наведеног, врлине овога буквара – првог писменара српске културе и писмености – остале и даље у тминама наше културне историје.

Послије престанка рада штампарије Црнојевића на Цетињу[2], српско штампарство се активирало тек четврт вијека касније у оквиру Горажданске

[1] Сава Инок родом је из Паштровића. Био је монах манастира Дечана. Написао је први српски буквар на српскословенском језику (српској редакцији старословенског језика). Буквар је штампан код млетачког штампара Ђ. А. Рампацета, у Венецији 1597. године. Имао је два издања. Прво, од свега два листа (штампано 20. маја 1597. године), представља уникат који је изгорио у пожару Народне библиотеке у Београду за вријеме њемачког бомбардовања 1941. године, али је остао факсимил у чланку Ђорђа Сп. Радојичића *Први српски буквар штампан у Венецији* (1940). Друго издање обухвата четири листа, штампано исте године у истој штампарији (25. маја), али различито по формату. Чува се данас у Народној библиотеци Србије у Београду (*Мала енциклопедија*, 1959). Прво издање буквара Инока Саве руски конзул у Скадру И. Крилов поклонио је новинару и преводиоцу Окици Глушчевићу 1893. године. Друго издање купио је инжењер Милорад Димитријевић 1921. године у Дубровнику. Буквар је остао непознат све до 1893. године, када га је у *Каталогу Народне библиотеке* описао 1903. Љуба Стојановић (истина врло скромно).

[2] Прва српска штампарија основана је на Цетињу. Цетињска штампарија је радила од 1494.

штампарије.[3] Венеција и 16. вијек су епицентар српског штампарства. Ове штампарије нису биле комерцијалног карактера. Масовнија производња јавља се у појединачним штампаријама. Штампарију Божидара Вуковића у Венецији преузео је његов син Виценцо, и она ради до 1561. године. Пет година послије (1566) долази у Венецију Јаков од Камене Реке, који узима од Виценца ову штампарију у најам. Године 1597. штампарија је у рукама млетачког штампара Ђована Антонија Рампацета. До данас су позната само три ћирилична издања из штампарије Рампацета. Сва три издања су из 1597. године: *Зборник црквене и религиозне садржине* (завршен је 19. маја, 151 лист, формат 6 x 4, 5 cm) и два ћирилична издања *Буквара* Инока Саве (први је завршен 20. маја, а други 25. маја). Прво издање *Буквара* има само два листа (четири стране). Величина стране је 14 x 9 cm, а величина текста 9 x 6, 5 cm. Прва страна је украшена крстом испред азбуке. Он замјењује вербалну инвокацију: у име Оца и Сина и Светога Духа. Послије азбуке слиједе самогласници, затим слогови. На другој страни се настављају слогови, а затим се прелази на имена свих слова (аз, буке, веде...). На крају друге стране, затим на трећој и четвртој, налазе се текстови за читање. У питању су молитве које се налазе готово у свим литургијским чиновима. На четвртој страни налазе се слова са бројном вриједношћу и биљешка из које сазнајемо да је ова књига штампана с благословом игумана Стефана јеромонаха. Друго издање је још мањег формата 10 x 7, 5 cm, а величина текста 6 x 4 cm. Садржина је иста. Дакле, *Буквар* обухвата сљедеће цјелине:

прва страна: а) азбука (37 слова), б) самогласници (**a, e, i, w, ou**), в) слогови за сугласнике **b-d**; друга страна: наставак слогова за сугласнике /–**P**; трећа страна: а) наставак слогова за сугласнике **c–K**, б) имена слова **a–p**; четврта страна: а) наставак имена слова **r–K**, б) штиво: **slava, carou nebsnQi**; пета страна: наставак штива (**carou nebsnQi, trisveto, g(ospod)i pom(i)loui**), шеста страна: наставак штива (**slava, w;e na[q, g(ospod)i pom(i)loui, slava, prJidyte poklo-**

до 1496. године, када је прекинут њен рад а династија протјерана из Црне Горе. Ђурађ Црнојевић основао је ову штампарију вођен жељом да се српска православна црква одупре турском уништењу. У предговорима и поговорима цетињских књига стоје важни подаци који говоре о страхотама у којима се нашла земља и о првом штампару – јеромаонаху Макарију. У овој штампарији штампан је *Октоих осмогласник, Октоих петогласник, Псалтир, Молитвеник* и вјероватно *Четворојеванђеље црнојевићко*, које је изгубљено (више о томе: Самарџић 2012: 24).

[3] Након штампарије у Цетињу, штампарство код Срба оживјело је почетком 16. вијека у Горажду у цркви Светог великомученика Георгија, у народу познатија као Доња Сопотница. Цркву је саградио Херцег Стјепан 1446. године. На иницијативу Божидара Горажданина, браћа Теодор и Ђурађ Љубавић обучила су занат у Италији и започела са штампањем. Штампарија је набављена из Венеције. Горажданска штампарија се у потпуности ослањала на српску рукописну традицију. Оно мало ренесансних утицаја настали су посредним путем. У овој штампарији, која је започела са радом у Венецији, а затим је пребачена у Горажде, штампане су три књиге: *Служабник* (1519), *Псалтир са последовањем* (1521) и *Молитвеник* (1523) (више о томе: Самарџић, 2012).

nimse); седма страна: наставак штива: а) prJidyte, б) слова по бројној вриједности; осма страна: биљешка чијим је благословом књига штампана (датум и мјесто издања и ко се око ње трудио). Штампање *Буквара* Инока Саве значајно је вишеструко: историјски – то је прва књига код Срба по којој се учило српски читати, али и по своме педагошко-методском карактеру за вријеме у којем је дјело настало. Наиме, *Буквар* је рађен по синтетичкој методи. То је метода која полази од слова, односно гласа као елемента у настави читања. Осам страна је распоређено у четири цјелине. Прву чине слова (гласови) по азбучном реду, а затим сами самогласници због значаја за везивање сугласника у слогове и ријечи. У другој цјелини се слова (гласови) везују у слогове. У трећој цјелини се именују слова (имена слова). То је, можемо рећи, иновитет, будући да представља преокрет у настави читања, јер је у *Буквару*, као што смо и напоменули, усвојен гласовни метод много прије него што се он учврстио у школској пракси. Четврту цјелину чине штива, разумије се црквена. Дакле, *Буквар* Инока Саве није био обично преписивање савремених буквара, него њихова слободна имитација, по чему је за своје време био не само савремен него и напредан (Ванлић, 2009).

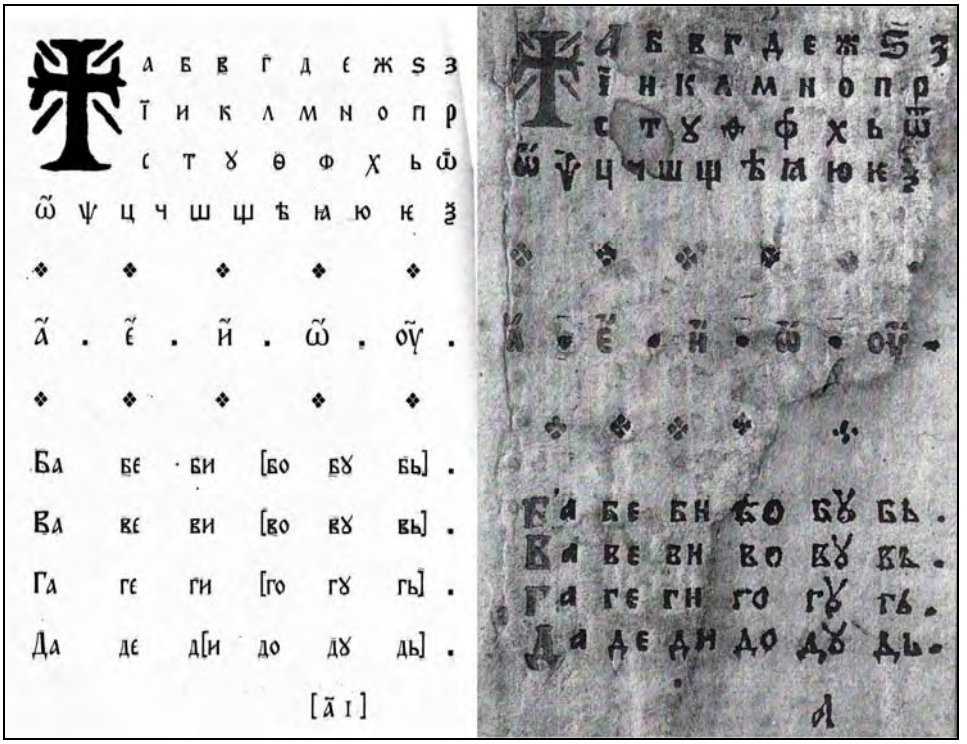
Буквар је настао у вријеме кад је Србија већ била у ропству, те је свакако тај пад српских земаља под Турке знатно успорио и духовни и материјални развој српског народа. Ипак, и поред тог поробљеног живота, Срби успијевају да штампају, истина у Венецији, *Буквар* који има посебан педагошки значај као прва књига на којој се има учити читати српски. У њему је заступљена синтетичка метода читања која полази од слова, гласова, као елемената у настави читања и обухвата једну од најстаријих метода. Идеја синтетичке методе види се и по томе што послије цјелокупне азбуке долази посебно и за себе самогласници, јер су самогласници основни спој којим се сугласници везују у слогове и даље у ријечи. Истина, *Буквар* није дао упутство за учење, читање, али је ишао од идеје да се глас и слово истовремено уче. То је и смисао већ поменуте гласовне методе. Тадашња метода била је метода срицања, што значи да су се прво учила имена слова, односно гласова, па су се тек онда гласови везивали у слогове. Ово не значи да је овај буквар био први или једини који је његовао идеју о гласовној методи, али је, свакако, овај српски буквар оваквим распоредом градива истакао тај синтетички метод привржености гласовној методи, као и њену употребу у настави читања. У духу тадашњих буквара, у четвртом дијелу се одмах прелази на штиво, наравно религиозно градиво. Дакле, смисао читања се види, што и јесте, у везаном градиву, а не у читању ријечи без везе и реда. Додатак на крају – бројеви приказани словима – стоји само из чисто практичних црквених потреба и нема везе са наставом читања (Ванлић, 2009).

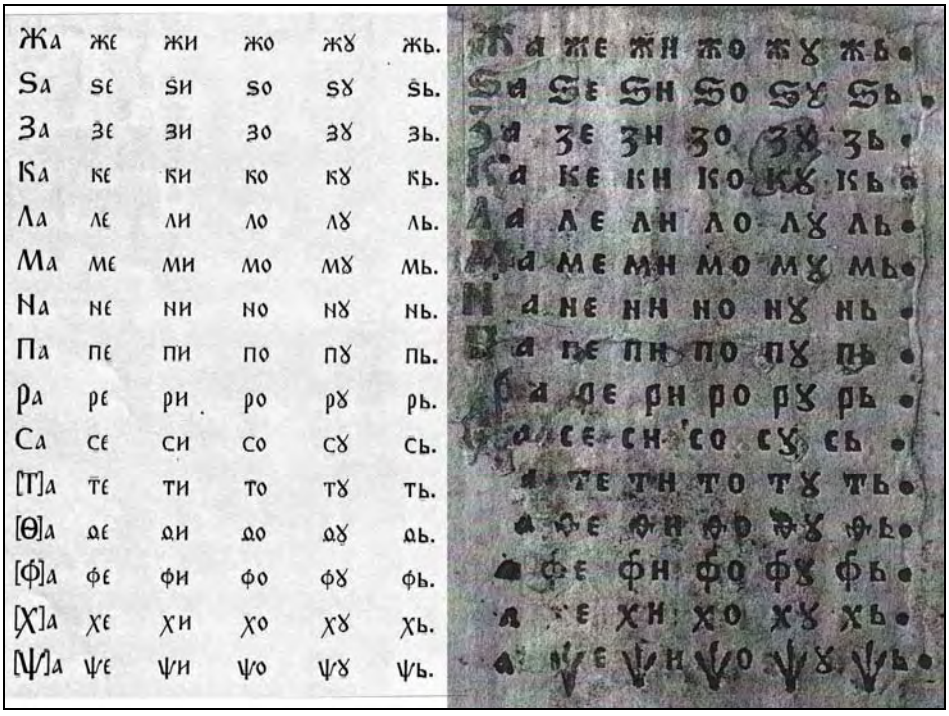
Наравно да овај буквар има и својих недостатака, али посматрајући вријеме кад је настао и историјске околности, овај буквар можемо оцијенити као напредан. Такође, не смијемо заборавити још једну битну чињеницу. Буквар није био намијењен само образовању свештенства, већ општем образовању. Стручно га је први пут тек обрадио, и то углавном библиофилски, Мираш Ки-

ћовић 1952. године у часопису *Библиотекар*. Остаје нам изучавање овога буквара на историјском, педагошком, културолошком, ликовно-графичком и другим плановима. Он то свакако заслужује.

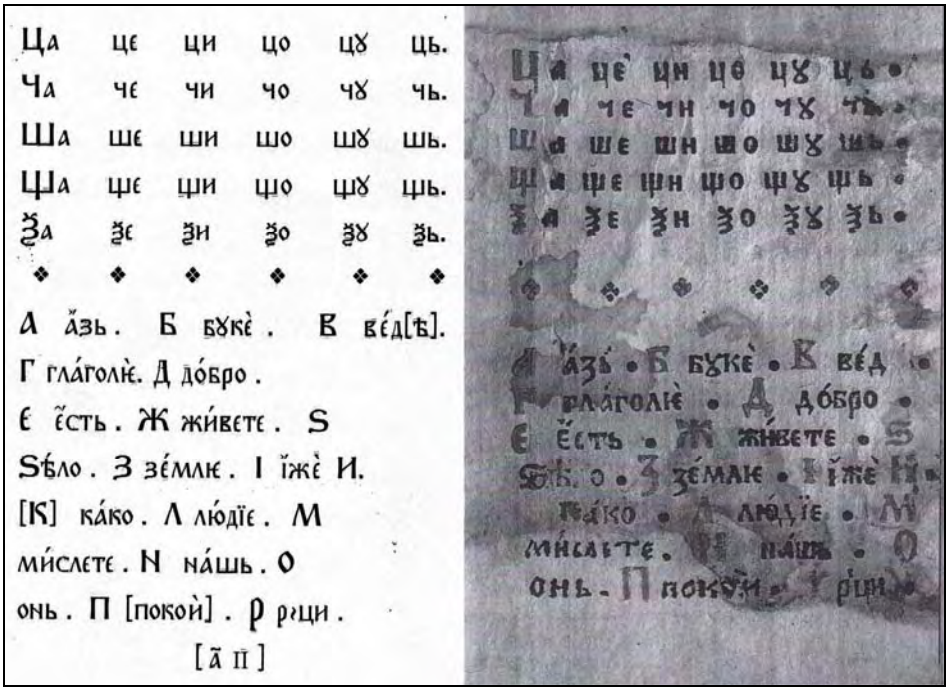
За буквар Инока Саве као уџбеника писмености можемо рећи да је од великог значаја за наставу и учење тог времена јер представља увођење нових метода у наставу почетног читања и писања, као главне компоненте настојања да се побољша квалитет праксе почетног описмењавања и развијања методике овог темељног подручја наставне дјелатности.

Сљедећим сликама представљамо прве три стране *Буквара*.





Жа	же	жи	жо	жꙋ	жь.
Ѕа	ѕе	ѕи	ѕо	ѕꙋ	ѕь.
За	зе	зи	зо	зꙋ	зь.
Ка	ке	ки	ко	кꙋ	кь.
Ла	ле	ли	ло	лꙋ	ль.
Ма	ме	ми	мо	мꙋ	мь.
На	не	ни	но	нꙋ	нь.
Па	пе	пи	по	пꙋ	пь.
Ра	ре	ри	ро	рꙋ	рь.
Са	се	си	со	сꙋ	сь.
[Т]а	те	ти	то	тꙋ	ть.
[Ѳ]а	ѳе	ѳи	ѳо	ѳꙋ	ѳь.
[Ф]а	фе	фи	фо	фꙋ	фь.
[Х]а	хе	хи	хо	хꙋ	хь.
[Ѱ]а	ѱе	ѱи	ѱо	ѱꙋ	ѱь.



Ца	це	ци	цо	цꙋ	ць.
Ча	че	чи	чо	чꙋ	чь.
Ша	ше	ши	шо	шꙋ	шь.
Ща	ще	щи	що	щꙋ	щь.
Ѯа	ѯе	ѯи	ѯо	ѯꙋ	ѯь.

❖ ❖ ❖ ❖ ❖ ❖

А а҆́зь. Б бꙋкѐ. В ве́д[ѣ].
Г гла́голѥ. Д до́бро.
Є є҆́сть. Ж жи́вете. Ѕ
Ѕѣ́ло. З зе́млѥ. І і҆́жѐ И.
[К] ка́ко. Л лю́дїе. М
ми́слете. Н на́шь. О
онь. П [покои̇̀]. Р р҆ци.

[а҃ п҃]

Литература

Branković, D. i M. Ilić (2004). *Osnovi pedagogije*. Banja Luka: Comesgrafika.

Ванлић, М. Ј. (2009). Педагошки значај. *Први српски буквар Инока Саве*, Београд: Завод за уџбенике, 99–101.

Ђорђевић, Ж. (1958). *Васпитање у Срба* (уџбеник националне историје педагогије). Београд: Научна књига.

Илић, М. (2013). *Методика наставе почетног читања и писања*. Бања Лука: Комесграфика.

Мала енциклопедија (1959). Београд: Просвета.

Pedagoška enciklopedija 1 – 2 (1989). u redakciji Nikole Potkonjaka i Petra Šimleše. Beograd i dr.: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Пет векова српског штампарства (1994). *Пет векова српског штампарства* 1494–1994. Београд: САНУ, Матица српска, Народна библиотека Србије.

Поткоњак, Н. (1999). *Образовање учитеља у Срба*. Ужице – Београд: Учитељски факултет – Учитељски факултет.

Радојичић, Ђ. Сп. (2009). Први српски буквар штампан. Историјски подаци. У: *Први српски буквар Инока Саве*. Београд: Завод за уџбенике, 95–98.

Самарџић, Б. (2012). *Језик књига Горажданске штампарије*. (Докторска дисертација). Пале: Филозофски факултет.

Биляна С. Самарджич
Университет в Восточном Сараево, Философский факультет, Пале
Далиборка Б. Шкипина
Университет в Восточном Сараево, Философский факультет, Пале

ЗНАЧЕНИЕ БУКВАРЯ ИНОКА САВВЫ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

В настоящей работе авторы рассматривают педагогическо-филологическое значение первого сербского букваря Инока Саввы. Вернее, в 1597 году появился первый сербский букварь, напечатан в Млетачской Республике, который использовался как учебник грамотности. С этой целью авторы подробно поясняют метод произношения, на котором базируется концептуально-методическая форма этого учебника, то есть букваря Саввы Инока.

Ключевые слова: *букварь, Инок Савва, учебник, преподавание, обучение*.

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 372.671:811.163.41(497.16)
Стручни чланак
стр. 183–194

Веселин Р. Булатовић[*]
ЈУ Основна школа „Алекса Ђилас Бећо“, Мојковац

ШТА ЧИНИ ДОБАР УЏБЕНИК ЦРНОГОРСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ – АНАЛИЗА КОМПЛЕТА ЗА ПРВИ РАЗРЕД ДЕВЕТОГОДИШЊЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: Питање квалитета образовања у нашој земљи у директној је вези са квалитетом уџбеника из кога се учи. С правом можемо истаћи да је рјешавање самог проблема квалитета уџбеника посебно важно питање од општег друштвеног значаја. Полазећи од чињенице да је школски уџбеник сложени систем састављен од више компоненти које су међусобно повезане, није тешко закључити да је стварање уџбеника сложен и одговоран задатак. Предмет истраживања у оквиру теме представља анализа уџбеничког комплета црногорски језик и књижевност за први разред деветогодишње основне школе. Циљ истраживања произилази из предмета истраживања, а у вези је са потребом да се истакну све оне компоненте које чине добар уџбеник црногорског језика и књижевности, јер како кажу добри познаваоци уџбеника и његове функције у васпитно-образовном раду, уџбеник мора да зна све, мора да познаје широк круг питања из уже струке, хуманитарних наука и њихових дисциплина.

Кључне ријечи: *уџбеник, функција, структура, вриједност уџбеника*.

УВОД

Да бисмо се могли детаљније бавити проблемом дидактичко-методичке вриједности савременог уџбеника, потребно је објаснити нека питања у вези са схватањем појмова уџбеник и дидактичко-методичке вриједности уџбеника. Основно начело је да уџбеник мора бити веома добро научно поткријепљен и педагошки срећен материјал који ће бити од користи и којим ће се служити и учитељ и ученици. Приликом одабира текстова, који, свакако, морају бити прилагођени потребама ученика и друштва уопште, мора се имати на уму педагошко начело да казивање у уџбенику треба да буди вољу дјетета, да га мотивише да стечена знања не постану неупотребљива. Заправо, уџбеник треба да помогне ученицима да самостално уче, да уче без помоћи учитеља.

[*] kostanabp@t-com.me

Међутим, независно од теоријских дефиниција, уџбеник се у нашој школи јављао у двије своје функције. С једне стране, уџбеник је био, у ствари, „операционализовани школски програм“ (Ивић и сар. 2003: 9). Један од основних захтјева при стварању уџбеника био је да „покрива“ школски програм у цјелини. За многе наставнике и за све ученике уџбеник је био и једини облик школског програма с којим су долазили у додир. С друге стране, за саме ученике уџбеник је био основно дидактичко средство, то јест, основно средство за учење и то најчешће за репродуктивни облик учења. Кључна функција уџбеника била је трансмисија (преношење) информација, чињеница, знања које је предвиђено у школском програму за одређени предмет и одређени разред. Сада у другачијој концепцији школе пажња је посвећена ономе ко учи, а као посљедица тога је, наравно, и другачије гледање на уџбеник. Својим садржајем и дидактичком апаратуром уџбеник потпомаже изградњу (конструкцију) знања онога који учи (Пешикан 2003: 3–33). Дакле, то је коперниканско помјерање тачке гледишта са *шта* на *како*, које има првенствено развојно-формативну, а не доминантно трансмисивну улогу (улогу преношења знања). Међутим, да би уџбеник имао улогу подршке самосталној изградњи знања ученика, у конципирању и конструкцији уџбеника потребно је да се узму у обзир природа и разноврсност знања која чине садржај уџбеника, функције уџбеника, узраст, ниво и врста образовања коме је уџбеник намијењен, као и медиј у коме се могу реализовати уџбенички материјали.

ПРИРОДА И РАЗНОВРСНОСТ ЗНАЊА У УЏБЕНИЧКОМ КОМПЛЕТУ ЦРНОГОРСКИ ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ ЗА ПРВИ РАЗРЕД ДЕВЕТОГОДИШЊЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

У склопу низа разноврсних извора знања и наставних средстава уџбеник је најдоминантнији и најважнији извор знања и наставно средство. С обзиром на функцију у процесу васпитно-образовног рада и велике могућности у остваривању васпитно-образовних задатака, уџбеник мора да буде најважнија књига којом се служе ученици, а да би била треба осмислити такав уџбеник који ће моћи да издржи снажну конкуренцију осталих извора знања и све савршенијих наставних средстава. Такође, сам карактер уџбеника мора бити у складу са природом знања у одређеној области и у њега морају бити уграђени они облици учења који су специфични за ту врсту знања (Пешикан, Јанковић, 1998; Пешикан, Ивић, 2005). Та усклађеност између природе знања и карактера уџбеника изражена је уџбеничком комплету за црногорски језик и књижевност за први разред деветогодишње школе, аутора Милице Пејовић, Душанке Поповић и Невенке Вулић. Кроз ту усклађеност, обједињавају се два поимања аспекта квалитета уџбеника: квалитет садржаја уџбеника и квалитет његових дидактичких карактеристика. Већ смо навели да облици учења зависе од при-

роде знања, то јест специфичности карактеристика. Овај дио можемо искористити како бисмо наговијестили основну идеју о утицају уџбеника на процес учења: какав је уџбеник, такав ће бити и процес учења, јер различити уџбеници имају различит потенцијал у подстицању усвајања знања и формирању умјења и компетенција (Ивић и сар. 2004: 22).

Ако се уџбеник састоји од пуког излагања градива, у најбољој варијанти његов потенцијал је омогућавање усвајања и запамћивања датог градива са разумијевањем, а у лошијој варијанти учење градива напамет. Међутим, уколико уџбеник, поред основног текста, садржи и разноврсне проблемске задатке, ствара се могућност за стицање умјења рјешавања задатака у тој области.

Систем знања у настави и уџбеницима црногорског језика и књижевности и функција

Основне карактеристике система знања (како у научној дисциплини, тако и у настави, која произилазе из садржаја те научне дисциплине) јесу: *повезаност знања* и *развојност система знања* (Антонијевић, 2006). Приликом конципирања наставног програма бирају се садржаји који ће сами по себи представљати кохерентан систем знања, али не и копију система знања научне области. Настава предмета *Црногорски језик и књижевност* у првом циклусу деветогодишње основне школе осмишљена је у складу с увјерењем да се способност споразумијевања развија упоредо с развојем мишљења и стицањем знања. Ученици се оспособљавају да користе текстове у различитим околностима и у различите сврхе (за споразумијевање, учење, размишљање, стварање, разоноду, побољшање квалитета знања), при чему се примјењују како традиционални, тако и неки нови приступи стицања знања и вјештина.

Систем различитих веза и односа (односи зависности, условљености, узајамности, узрочно-последичне везе) постоји у сва три сегмента тријаде *стварност → наука → настава* (Антонијевић, 2006). Из тог разлога може се устврдити да је неопходност изградње система у настави посљедица постојања система у стварности и науци (која произилази из те стварности). Познато је да путем уџбеника дијете овладава појмовима из различитих научних, умјетничких и других области, да конструише сопствена знања, да изграђује свој однос према стварности и да се оспособљава да критички мисли, да слободно закључује, да буде у ситуацији да увијек аргументује своје закључке. На основу наведеног, лако је закључити да би у уџбенику требало интегрисати разноврсне стратегије засноване на истраживању, било да се ради о основним упутствима о томе како треба читати уџбенички текст, било да је ријеч о специфичним стратегијама које представљају кораке у рјешавању задатих проблема. Уџбенички текст, поред информативне функције, има функцију да увлачи ученике у интелектуалне операције селекције, разраде и сажимања информација. Информативна функција као дидактичка функција треба да одговори на питање шта

уџбеник садржи или шта би уџбеник морао да садржи да би постао основни и обавезни извор знања. Ученике је потребно навикавати да прилагођавају стил учења различитим дјеловима текста и да разматрају и интерпретирају табеле, илустрације, мапе, графиконе и друго.

Тестови у уџбеничком комплету за *црногорски језик и књижевност* су тако структурисани да мотивишу ученике да размишљају о свом знању и о задацима и проблемима који се пред њих постављају (тежина теста, степен рјешивости проблема и слично). Осим тога, пожељно је стварати услове за самоевалуацију знања, што се може постићи провјеравањем знања на крају одређене теме и предвиђеним повратним информацијама о тачним рјешењима. Од изузетног је значаја да се ученику омогући да стекне увид у квалитет свог знања и да утврди да ли је стечено знање из уџбеника репродуктивног или продуктивног карактера (повезује податке и примјењује знање у новим ситуацијама). Само овакав уџбеник може да уведе ученике у интерактиван процес у коме они испитују, истражују и доказују појаве и стварности и односе међу њима.

Коме је уџбеник намијењен (узраст, ниво и врста образовања)

Развој педагошке науке и њој сродних наука битно је утицао на стварање концепције уџбеника. Интеграцијом резултата истраживања ових наука, особито интеграцијом резултата дисциплина дидактике и методике, умногоме је промијењен смјер стварања уџбеника – од конкретних представа како треба да се остварује процес учења ка уопштенијем схватању. Данас стварање уџбеника има обрнуту тенденцију, односно супротан правац који полази од општег плана учења ка конкретним пројектима.

Многи истраживачи су настојали да на овим изворима сачине општу концепцију уџбеника, али су у тим својим настојањима постигли тек почетне резултате. Већини од њих још није успјело да на одговарајући начин утврде суштинске вриједности ових изворишта, да их повежу у јединствен систем и на тој основи изграде општу концепцију уџбеника. Највише је истраживача који концепцију уџбеника везују за наставни процес, процес учења, друге изворе знања и личности ученика. Да би уџбеник био средство за конструкцију знања ученика, исти мора бити прилагођен ономе ко учи. То значи да мора узети у обзир узраст, ниво менталног развоја, карактеристике мисаоног функционисања, ниво претходних знања и искуства, социјално-културни контекст онога ко учи, као и саму сврху његовог учења. Такође, уџбеник мора повезивати свакодневни живот ученика са школским, академским знањима и конкретним образовним циљевима. Овако схваћен уџбеник није више пуко средство за конкретизацију школског програма, није директна замјена за предавања или средство за репродуктивно учење, већ постаје основно средство за организацију процеса учења ученика и за плодну педагошку интеракцију између ученика и уџбеника и између наставника и ученика.

Савремена дидактика анализира двије концепције школског уџбеника, класичну и савремену. Обје концепције су, у ствари, производ одговарајућих концепција наставе, односно теорија образовања одређеног времена. Класична концепција наставе иницирала је настанак и развој класичне концепције школског уџбеника. Под класичним уџбеником подразумијевала се обавезна школска књига писана на основу програма која садржи суму свих потребних знања која ученици одређеног узраста морају да запамте и репродукују баш у оном облику у којем су дата у уџбенику. Међутим, указивано је на недостатке таквог уџбеника, а односе се на то да такав уџбеник недовољно подстиче мисаону активност ученика у процесу наставе, обично се користи после наставног рада, то јест као средство учења код куће. Међутим, слика савременог уџбеника је сасвим другачија. „Савремени уџбеник прати структуру наставног процеса у целини и обезбеђује сигурну основу за организацију савременог индивидуалног рада ученика“ (Лакета 1993: 29).

Опште структурне вриједности уџбеника

Готово све теорије учења показују да је учење у својој суштини структурирање знања. Према мишљењима већине дидактичара и методичара, најидеалнија су она дидактичко-методичка рјешења која усмјеравају ученике да прво упознају општи оквир теме, логички план теме, њену унутрашњу структуру.

„Структурисати садржај уџбеника значи поћи са становишта према коме схватање сваког проблема мора почети уочавањем његове унутрашње структуре. Свако учење мора почети схватањем целине теме, после чега следи аналитички процес, упознавање њених делова, односа међу њима, да би се на крају извршила синтеза рашчлањеног материјала у компактну целину“ (Лакета 1993: 65).

Идеја структурирања знања уџбеника конципирана је на различитим дидактичко-методичким рјешењима процеса учења. Помоћу епиграфске технике успјешно се врши структурирање наставне материје. Поднасловима се врши артикулација теме на ужа питања. Растављањем теме на мање цјелине растављају се и општи задаци на низ посебних задатака чије остваривање обезбјеђује упознавање појединих дјелова теме и теме у цјелини. Такође, послије неколико датих посебних цјелина врши се њихово сажимање у виду општих прегледа и пресјека ширих одјељака датог уџбеничког материјала.

Структуром школског уџбеника бавили су се многи педагози. По том питању највише су се истицали совјетски и источнонјемачки педагози. Истраживаче није само интересовао садржај уџбеника, његов научни и васпитни ниво, већ, прије свега, облици и начин остваривања тог садржаја. Они су настојали да докуче законитости стварања уџбеника, да учине препознатљивим структурне елементе који чине окосницу материјализације научних и дидактичко-методичких идеја. Унутрашња структура једног уџбеника подразумијева увод,

планирање и распоређивање садржаја по главама, конципирање одјељака у уџбенику, закључци у конципираним одјељцима и поглављима на крају уџбеника, цртежи као саставни дио одјељака, питања и задаци, као и допунски елементи уџбеника (табеле, графикони, регистри).

Да би се дошло до општеприхватљиве структуре, теорија о уџбеницима најприје треба да пронађе и проучи основне структурне компоненте уџбеника. Кроз структуру уџбеника се реализују различите његове функције. Дидактичко-методичка функција уџбеника остварује се кроз коришћење разноврсних извора знања, илустрованих материјала, разноврсне начине мисаоног ангажовања ученика, поступке и процесе којима се подстиче мотивација ученика, самообразовање и контрола.

На основу претходно изложеног, закључује се да полазну основу за анализу школског уџбеника чине његове структурне компоненте. Најдоминантнија компонента дате структуре даје главно обиљежје уџбенику.

Текстуалне и вантекстуалне дидактичко-методичке вриједности уџбеника

Стварање уџбеника је веома тежак посао, а то је и оправдано, с обзиром на то да се ради о сложеном систему састављеном од више међусобно повезаних компоненти. Онај ко пише уџбеник мора да познаје широк круг питања из уже струке, хуманитарних наука и њихових дисциплина. Зато писци уџбеника морају да се у току свога рада придржавају прихваћене концепције уџбеника. За настанак добрих текстуалних рјешења школског уџбеника није довољна само воља онога који пише текст, оног који излаже и образлаже одређену материју, израда текста подразумијева, прије свега, одговарајућу интерпретацију садржаја, интерпретацију која не може бити сведена на пуко казивање теме. Интерпретација текста подразумијева читаву стратегију која садржи низ замисли и умијећа којима се усмјерава претпостављени ток рада. Претпоставка доброг текста се унапријед осмишљава формама рада које треба остварити. Уколико су текст и претпостављене форме рада на њему неадекватни, треба очекивати да ће бити неадекватна реализација постављених циљева и задатака који су планирани да се остваре помоћу тог текста.

Суштина материје и њена претпостављена функција у тексту зависе од нивоа стручних способности аутора текста које се манифестују кроз избор материје и њено распоређивање у одређени систем. У зависности од властитих стручних квалитета, аутор изграђује свој систем наставне материје, обликује је по ширини и дубини, одређује њену структуру, али у много чему и улогу читаоца у том смислу. Неопходно је стално провјеравање да ли интерпретација текста прелази границе обраде задатог наставног садржаја и да ли улази у поље научног сазнања. Уколико се оствари таква могућност, онда интерпретација текста превазилази путеве сазнања у настави и захтијева научно сазнање.

МЕТОДОЛОШКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања у оквиру теме представља анализа уџбеничког комплета црногорски језик и књижевност за први разред деветогодишње основне школе.

Основни циљ овог истраживања је да се утврди да ли је уџбенички комплет из црногорског језика и књижевности за први разред деветогодишње основне школе *Чигра слова и гласова* и *Како то можемо* урађен у складу са стандардима квалитета језика уџбеника, стандарди *Ђ* групе који су наведени у књизи *Водич за добар уџбеник* аутора: Ивана Ивића, Ане Пешикан и Слободанке Антић. Потребно је анализирати да ли су испоштовани сљедећи стандарди квалитета језика уџбеника: поштовање језичке норме, објашњење значења непознатих ријечи и контрола дужине реченице.

У складу са предметом и циљем истраживања проистичу сљедећи истраживачки задаци:

1. Утврдити да ли се у узоркованим уџбеницима поштује језичка норма;
2. Утврдити да ли се у узоркованим уџбеницима поштује објашњење значења непознатих ријечи;
3. Утврдити да ли се у узоркованим уџбеницима поштује контрола дужине реченице.

Из наведених задатака изводимо сљедеће хипотезе:

Прва хипотеза – претпоставља се да је у узоркованим уџбеницима који су објављени 2011. године испоштована језичка норма.

Друга хипотеза – претпоставља се да је у узоркованим уџбеницима који су објављени 2011. године испоштован стандард квалитета језика – објашњење значења непознатих ријечи.

Трећа хипотеза – претпоставља се да је у узоркованим уџбеницима који су објављени 2011. године испоштован стандард квалитета језика – контрола дужине реченице.

Методе истраживања

У складу са посебностима планираног истраживања, као и наведеним циљем и задацима, примијењена је метода анализе садржаја. Јединицу анализе представља свака појединачна реченица, односно, ријеч у уџбенику.

Узорак истраживања

Спроведеном анализом обухваћен је уџбенички комплет за црногорски језик и књижевност за први разред деветогодишње основне школе (*Чигра слова и гласова; Како то може)*, који је штампан 2011. године, издавача: *Завод за уџбенике и наставна средства*, Подгорица.

За сваку квалитетну промјену у наставном програму неопходно је истовремено обезбиједити: промјене у уџбеницима, приручницима за наставнике, школовању и сталном усавршавању наставника. Наставник флексибилно комбинује два приступа: говор и слушање и прикладно одабраним и занимљивим ситуацијама и систематско упознавање и учење читања и писања. Четири активности споразумијевања (говор, слушање, читање и писање) функционално се преплићу: у почетку има више говора и слушања, а касније почетног читања и писања. Споразумијевање помоћу ријечи одвија се на слушном или видном нивоу и увијек се инсистира на повезивању с невербалним споразумијевањем: слика, цртеж, музика, покрет. Касније се укључује компјутерско описмењавање. Предмет *Црногорски језик и књижевност*, у погледу својих садржаја и дидактичких начела развијања четири активности споразумијевања, тијесно је повезан с другим наставним предметима: *Природа и друштво, Ликовна и Музичка култура, Математика*.

Резултати истраживања и њихова интерпретација

Добијени резултати показали су да уџбенички комплет црногорски језик и књижевност за први разред деветогодишње основне школе поштује језичку норму. То је заправо и један од предуслова како би се разумјела садржина онога што треба да се савлада. Уџбеник *Чигра слова и гласова* подијељен је на пет цјелина које се међусобно надовезују. Свака цјелина има свој назив (*Лијепо ми кажи, Што то шушка, Огрлица од гласова, Што има ново, Како, куда и кад)*, док је уџбеник *Како то може* подијељен на седам цјелина (*Сви у игру, Сложни хор, Гунгула, Плетибајка, Кућицо драга, слободо моја, Чувај да те чува, Ура, баш је лако).*

Језик омогућава појединцу изражавање (усмено или писано) мисли и осјећања, сазнања о човјеку, природи и друштву. Језик аутора је доступан дјеци, то јест на примјерен начин, водећи рачуна о узрасту дјетета и његовим когнитивним способностима и могућностима, представљен је садржај који треба савладати. Прије свега, садржаји су тако језички обликовани да у потпуности одговарају дјеци која испољавају одређену психофизичку зрелост за полазак у школу, сачињени су на веома чврстим и поузданим психолошким основама. Важно је нагласити да је у потпуности испоштован захтјев који се односи на сам принцип савремености језика, то јест, углавном, оба уџбеника садрже књи-

жевне текстове који представљају духовну комуникацију из које израња низ загонетки. Њих ученици рјешавају у зависности од својих способности, а све је то представљено обликом и језиком дјетету у том ступњу развоја и, наравно, све сведено на одређени степен разумљивости. Смијех, машта, безбрига, дјечји снови нашли су своје мјесто у уџбенику црногорског језика и књижевности.

Један од чинилаца који су од пресудног значаја за развој касније читалачке способности јесте редовно слушање гласно читаних или приповиједаних текстова о којима учитељ разговара са ученицима и о којима заједнички расправљају. У оквиру активности спонтаног писања и читања, ученици откривају функцију и значај писаног споразумијевања и истражују односе између усмених и писаних обавјештења. Код једноставног писања најважније је мотивисати ученике да своје мисли, осјећања и сазнања пренесу у писаном облику, при чему могу користити различите неконвенционалне начине писања (појединa слова, цртеж и слично).

Ученици упознају штампане ријечи – називе предмета и ствари које свакодневно употребљавају, уколико знају пишу и читају своје име, имена другова и другарица из одјељења, предмета који се налазе у учионици и слично. Те ријечи читају уз помоћ учитеља, разврставају их и сређују, постају свјесни њихове дужине, означавају их тачкама, препознају почетни и завршни глас/слово. Кроз игру вјежбају азбучно начело (повезивање гласа и слова) и развијају гласовну осјетљивост (уочавање редослједа гласова/слова у ријечи).

Анализирајући горе наведени уџбенички комплет, можемо закључити да је испоштован и стандард који се односи на контролу дужине реченице. Аутори су приликом израде уџбеничког комплета имали у виду чињеницу да поштовање овог стандарда олакшава ученицима разумијевање и усвајање уџбеничког садржаја. Дужина реченица (мјерена бројем ријечи) које могу да схвате ученици, у складу је са узрастом ученика којима је тај уџбеник намијењен. Међутим, аутори су имали у виду и чињеницу да није најсрећније рјешење ни прекомјеран број краћих реченица, јер што су реченице краће, то је њихов број већи. Читајући текстове који су дати у уџбенику *Како то може*, закључујемо сљедеће: а) аутори уџбеника су се трудили да користе једнозначне термине како би се у датим реченицама избјегле двосмислености; б) у наведеним уџбеницима има набрајања одређених појмова, али та набрајања су секундарног типа, то јест набрајају се само најважнији појмови; в) аутори су посебну пажњу посветили оживљавању излагања и повећању интересовања ученика за садржај уџбеника. То су постигли избором занимљивих детаља (појединости, епизода), укључивањем у приповиједање занимљивих садржаја који упућују на историјат објекта, појаве или процеса који се изучава, занимљивих почетака одјељака, што има за циљ да се привуче пажња ученика, као и истицање насловима и поднасловима појединих одјељака.

ЗАКЉУЧАК

Бројна истраживања која су вршена (Лакета, 1995; Бојовић, 2003; Маринковић, 2004; Шпановић, 2005; Пешић, 2007; Пешић, 2007; Василијевић и сар., 2011) показују да је уџбеник био и остао најважнија школска књига, да је велики број учитеља темељио свој рад на уџбенику и да то већина учитеља чини и данас. На основу наведеног, разумљиво је зашто се у нашој земљи, као и у другим земљама, толика пажња посвећује анализи квалитета уџбеника. Захваљујући великом броју истраживача који су се бавили проучавањем и усавршавањем школских уџбеника, данашњи школски уџбеник није оно што је био некада. Захваљујући развоју педагогије, психологије, дидактике и методике, као и других хуманитарних наука, ми данас имамо савремене дидактичко-методички обликоване уџбенике урађене, у највећем броју случајева у складу са стандардима знања.

Резултати спроведеног истраживања показују да су анализирани уџбеници већ провјерени у пракси, што значи да су прихваћени од стране учитеља, прилагођени наставним плановима и програмима, да одговарају циљевима наставе почетног читања и писања, да су укомпоновани са основним елементима правописа, граматике, културе изражавања и слично. С друге стране, у анализираним уџбеницима у потпуности су испоштовани стандарди квалитета језика уџбеника. Све је у складу са узрасним и когнитивним способностима ученика.

И убудуће, уџбеници морају пратити развој савременог друштва у свим доменима и да ученицима понуде садржаје свијета који их окружује, али при томе се никако не смију занемарити коријени који су у основи развоја свеукупне цивилизације, као и наше културне баштине, у мјери колико то могу да прихвате ученици најранијег основношколског узраста.

Литература

Примарна

Пејовић, М. и Д. Поповић (2011). *Чигра слова и гласова – црногорски језик за први разред*. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.

Вулић, Н. и М. Пејовић (2011). *Како то може – књижевност за први разред основне школе*. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.

Секундарна

Антонијевић, Р. (2006). *Систем знања у настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Ивић, И., Пешикан, А. и С. Антић. (2003). *Активно учење 2.* Београд: Институт за психологију.

Ивић, И., Пешикан, А. и С. Антић (2011). *Водич за добар уџбеник*. Нови Сад: Платонеум.

Ивић, И., Пешикан, А., Јанков, Р., Богојевић, А., Пешић, Ј., Антић, С., Маринковић, С. и Д. Шишовић (2004). *Основни стандарди квалитета школских уџбеника*. Београд: Образовни форум.

Лакета, Н. (1993). *Вредности савременог уџбеника*. Београд. Учитељски факултет.

Пешикан, А. и С. Јанковић (1998). Анализа уџбеника и радне свеске за предмет познавање природе и друштва за 4. разред основне школе, *Психологија*, 1–2, 137–152.

Пешикан, А. (2003). *Настава и развој друштвених појмова код деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пешикан, А. и И. Ивић (2005). Како одабрати добар уџбеник? Априлски дани просветних радника Србије, *Свеска резимеа*, 7–8, 4. мај 2005. године. Београд: Хемијски факултет.

Veselin R. Bulatovic
„Aleksa Djilas Beco“ Primary School, Mojkovac

WHAT MAKES A GOOD BOOK? TEXTBOOK SET FOR MONTENEGRIN LANGUAGE AND LITERATURE FOR THE FIRST GRADE OF NINE YEAR ELEMENTARY SCHOOL

Summary

Quality of education in our country is directly related to the quality of textbooks from which the pupils study. We can point out to the fact that solution of the problem related to the quality of textbooks is particularly important question of general social significance. Starting from the fact that textbook is a complex system made of many components mutually connected, it`s not hard to conclude that creating the textbook is a complex and responsible assignment. The topic of the research within the theme represents language quality standards of contemporary valid textbooks of Montenegrin language and literature in the first grade of nine year primary school and their compliance according to factors which determine the role and significance of textbooks as means and sources of the knowledge.The aim of the research stems from the case studies ,and is related to the need to highlight all the components that make a good textbook. As the connoisseurs of textbooks say about its function in the educational work, a textbook has to know everything, must know a wide range of issues from the profession, humanitarian sciences and their discipline.

Keywords: *textbook, function, structure, value of the textbooks.*

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 372.671:811.163.41(497.16)
Изворни научни чланак
стр. 195–208

Дијана Љ. Вучковић*
Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет, Никшић
Сања С. Чаловић-Ненезић*
Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет, Никшић

ФУНКЦИЈЕ ИЛУСТРАЦИЈЕ У УЏБЕНИЦИМА МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА ЗА ТРЕЋИ РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У ЦРНОЈ ГОРИ

Апстракт: У уџбеницима за млађе разреде основне школе илустрације имају нарочит значај. Један од основних разлога за то је чињеница да се ученик млађег школског узраста тек описмењава, па му је илустративни материјал много јаснији од текста. Илустрације у уџбеницима остварују низ функција. У уџбеницима матерњег језика илустрација мјестимично мора бити водећи посредник између апстрактног језичког појма и сазнајних могућности ученика.

Овај рад презентује резултате истраживања реализованог у никшићким основним школама. Узорак чини 100 наставника. У оквиру дескриптивне методе користили смо технику скалирања (скала процјене) и технику анализе садржаја. Циљ истраживања био је утврдити мишљења наставника разредне наставе о илустрацијама у уџбеницима матерњег језика за трећи разред, и то кроз: бројност илустрација, сагласност илустрација, садржаја и других компоненти, као и досљедност ликовно-графичких рјешења. Испитаници су рангирали заступљеност илустрација у односу на њихову функцију.

Анализа резултата истраживања показује да је већа сагласност између илустрација и садржаја који се презентују, него између њих и осталих структурних компоненти. Бројност илустрација се позитивно процјењује. Прворангиране су илустрације које уз основни текст омогућавају усвајање садржаја, потом илустрације које емоционално појачавају садржај текста, а на посљедњем су мјесту илустрације које замјењују основни текст. Уочен је низ могућности за даље побољшање квалитета илустрација.

Кључне ријечи: *илустрација, наставник, текст, ученик, уџбеници матерњег језика.*

* dijanav@ac.me
* sanjac@ac.me

УВОД

Илустрације су саставни дио скоро свих уџбеника, а њихова улога нарочито је важна у млађим разредима основне школе. Оне имају сазнајну и мотивациону функцију и баштине позитиван дјечји емоционални однос успостављен са сликовницом још у раној предшколској доби. За дијете млађег узраста илустрација је читљивија од текста с обзиром на: 1. начин представљања стварности илустрацијом и 2. недовољну фамилијарност дјетета са писаним текстом пошто се оно управо налази у фази описмењавања.

Илустрација је најважнији начин представљања стварности у почетној настави. Она се јавља као засебан начин презентације који посредује између директног руковања реалним објектима и апстрактног оперисања њиховим симболичким замјенама. Брунерова (Bruner, 1965, 2000) теорија разликује акциони, иконички и симболички начин презентације и описује индуктивни сазнајни пут. Ова теорија, стављена у саоднос са Пијажеовим одређењима мисаоног развоја дјетета (Piaget, Inhelder, 1978), показује да икона, тј. слика представља обавезан прелаз од конкретног ка апстрактном. Ученици млађих разреда основне школе у фази су конкретних операција и, поред непосредне очигледности, за успјешно учење неопходна им је и посредна, коју доминантно остварујемо путем наставних средстава, евентуално уз активирање представа сјећања. Школски садржаји и постављени циљеви постепено дјецу воде у зону наредног развоја, а као важан посредник јављају се слика и говор (Виготски, 1977).

Уџбеник је основна школска књига. Током израде уџбеника аутори се суочавају са низом проблемских питања. Једно од најважнијих тиче се односа између сазнајних могућности ученика и карактеристика наставног садржаја које су често апстрактне природе, чак и у најмлађим разредима. Тако, колико год дијете млађих разреда имало добро усмено познавање матерњег језика, оно ће наићи на потешкоће у систематском усвајању језичких садржаја. Само писмо које дјеца усвајају, граматичке и правописне законитости и правила, апстрактне су категорије за чије је разумијевање, памћење и употребу неопходно дјеци помоћи низом конкретизација и очигледношћу. У тим активностима илустрација је незамјењива (Вучковић, 2014).

У намјери да провјеримо мишљења учитеља о квалитету илустрација у уџбенику за језичку област за трећи разред, реализовали смо истраживање у никшићким основним школама. Резултати истраживања тумачени су и дискутовани у контексту квалитативне анализе уџбеника, те резултата сродних истраживања, као и методолошких оквира за израду уџбеника.

Илустрације у уџбеницима

Први утисак о уџбенику ствара се на основу његове ликовно-графичке опреме. Ријеч је првенствено о употреби илустрација. Њихова основна сврха је лакше уочавање и разумијевање структуре текста, мада уз то имају мотивационе и друге улоге. Има и оних аутора који не схватају примарну улогу илустрација и више је користе као својеврстан украс, па имамо појаву „илустрација ради илустрација“. Тако настају „веома шарене књиге у којима није употребљена велика моћ графике да помогне учење. Боја, хедери, маргине, фонтови, подвлачења, оквири, тачке, стрелице, тонирања и низ других графичких средстава за означавање – све то треба веома пажљиво употребити за означавање структуре књиге и за подршку детету које се креће кроз нову област знања“ (Плут, Пешић 2007: 27). Поменута средства чине важне елементе уџбеника и кад се правилно употријебе снажно доприносе сазнајном (дидактичком) квалитету најважније школске књиге. Илустрације имају дефинисану функцију и потребно их је користити у ситуацијама када се на тај начин одређена идеја може ефикасније пренијети него на неки други начин (Цветановић, 2013). У новије вријеме илустративни материјал постаје све значајнији захваљујући истраживањима која показују да визуелни садржаји имају преимућство над вербалнима из више разлога. Најважнији међу разлозима је велики капацитет семантичког дијела дугорочне меморије намијењен складиштењу информација добијених аналогним кодовима, међу којима доминантну улогу има управо визуелни кôд (Костић, 2010).

Под илустрацијама се подразумијевају: цртежи, графикони, дијаграми, карте, фотографије, схеме и сл. Оне представљају спону од стварности према представи о тој стварности која се ствара током мисаоне обраде података. Могуће их је подијелити према различитим критеријумима попут: функције, ликовно-графичког начина приказивања, објекта приказивања, степена реалистичности, жанра и др. С обзиром на функцију, Зујев истиче три врсте илустрација и то: водеће, истозначне и помоћне. Водеће илустрације усмјерене су на излагање садржаја и имају улогу доминантног извора информација. Оне су првенствено заступљене у уџбеницима за млађе разреде, те уџбеницима језика, историје, географије и биологије. Истозначне илустрације заступљене су у оним уџбеницима гдје је немогуће одвојити текст од илустрације, јер би у том случају било нарушено разумијевање материје. Ријеч је о уџбеницима геометрије, хемије, физике, граматике и сл. Помоћне или пратеће илустрације објашњавају основни текст с циљем да га учине прецизнијим, занимљивијим, приступачнијим. Заступљене су у читанкама, уџбеницима историје и географије (Зујев 1998: 141).

Ако као критеријум класификације узмемо ликовно-графички начин приказивања, илустрације можемо дијелити на: цртеже, слике, фотографије, дијаграме, хистограме, мапе и сл. Цртежи и слике омогућавају објективно при-

казивање стварности, с наглашавањем битних карактеристика одређеног предмета или појаве. Лакше их је разумјети него фотографије јер је цртежом могуће истаћи све значајне појединости, а небитне искључити. Цртеж омогућује стилизацију и поједностављење. Фотографије се, иако најреалистичније приказују стварност, теже тумаче од цртежа и слика. Разлог је њихова вишезначност. Дијаграми приказују апстрактне податке, а могу да истакну везе и односе међу појавама, чиме се прецизније објашњава одређена структура. Тој групи припадају: карте, мапе, графикони и сл.

Према реалистичности, илустрације је могуће подијелити на: иконичке, комбиноване и симболичке. Иконичке илустрације реалистично приказују предмете и појаве. Комбиноване илустрације са извјесним степеном обраде реалности приказују појаве и предмете, а такве су карикатуре, фотографије са монтажом, стилизовани цртежи и сл., док се симболичким илустрацијама приказују апстрактни садржаји. За ученике од првог до трећег разреда препоручљиво је да иконичке илустрације буду стилизоване, али реалистичне, тј. такве да у њима „нијесу промијењени реални односи и облици, чистих линија и интензивних и јасних боја, без много детаља, пластичности, илузије простора и структуре површина“ (Lalović 2015: 50).

Потребно је испоштовати сљедеће ликовно-естетске захтјеве илустрованог уџбеника:

- „усклађеност ликовног израза (међусобни односи цртежа, хармонија боја, контрасти боја, однос црно-беле боје...) са стилом и намером ликовног дела;
- осећање за меру и ред-однос илустрације и текста, одговарајући формат, ликовно уређење, односно композиција појединих страница и целине;
- усклађеност садржаја текста и садржаја илустрације, складност оба садржаја, складност илустрација једног или више аутора;
- усклађеност ликовног са осталим аспектима;
- прилагођеност илустрације узрасту ученика;
- квалитетно техничко извођење“ (Гашић Павишић 2001: 152).

Методологија истраживања

Истраживање је реализовано дескриптивном методом уз употребу техника скалирања и анализе садржаја. Скалирањем је обухваћен узорак од 100 учитеља запослених у никшићким основним школама (укупно шест школа – 4 градске и 2 приградске). Циљ истраживања био је испитати мишљења учитеља о илустрацијама у уџбенику језика за трећи разред основне школе (Поповић,

Лаковић, 2015) у Црној Гори.[1] Квалитативним процјенама истраживача обухваћен је уџбенички комплет (приручник, уџбеник, радна свеска), јер се тек у цјеловитој слици сагледавају рјешења дата у уџбенику. Скала процјене коју су попунили респонденти односила се на: бројност илустрација, сагласност између илустрација и осталих уџбеничких компоненти, а првенствено садржаја, те досљедност ликовно-графичких рјешења. Истраживањем смо добили и ранг појединих класа/група илустрација у односу на њихову функцију.

АНАЛИЗА И ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Приказани су резултати у односу на заступљеност илустрација и њихову усаглашеност са осталим елементима (Табела 1).

Табела 1.

Р.б.	Тврдње		Дистрибуција одговора					Укупно
			Потпуно сам сагласан/ сагласна	Углавном сам сагласан/ сагласна	Неодлучан /неодлучна сам	Углавном сам несагласан /несагласна	Потпуно сам несагласан /несагласна	
1.	Уџбеник садржи доста илустрација	Ф	67	22	2	6	3	100
		%	67	22	2	6	3	100
2.	Постоји сагласност садржаја и илустрација	Ф	40	53	3	2	2	100
		%	40	53	3	2	2	100
3.	Постоји сагласност илустрација и других компоненти	Ф	20	42	25	6	7	100
		%	20	42	25	6	7	100

Већина испитаника позитивно је процијенила заступљеност илустрација у уџбенику језика *Чигра слова и гласова 3* (89% је у потпуности сагласно). Висок проценат сагласности имамо и код тврдње која се тиче односа између илустрација и садржаја. Тако 93% испитаника изриче сагласност са овом карактеристиком, 3% је било неодлучно, а 4% негативно процјењује тврдњу. Нешто већи проценат негативних одговора запазили смо код тврдње која упућује на постојање сагласности између илустрација и других компоненти. Наиме, 13% испитаника негирало је заступљеност те карактеристике, а

[1] Предметни програм за матерњи језик и књижевност (2011) наставу организује у двије области. То су област језика и књижевна област. За области се израђују посебни уџбенички комплети. Овим истраживањем искључиво смо обухватили језичку област.

значајан проценат испитаника (25%) није био одлучан у процјени. Осталих 62% испитаника исказали су дјелимичну или потпуну сагласност.

Усклађеност илустрације са уџбеничким текстом је важна карактеристика која доприноси хармоничној и цјеловитој сазнајној функцији уџбеника (Вучковић, 2014). Ова функција развија се према карактеристикама одређеног узраста ученика. Ученици трећег разреда, као осмогодишњаци, припадају стадијуму конкретних операција, па „средства мишљења дјетета [тог узраста] јесу конкретни објекти (они који су му перцептивно присутни)“ (Lalović 2015: 20). Сазнајни пут на овај је начин у цјелости испоштован и усмјерава се од конкретног, које се остварује непосредним посматрањем, преко сликовног, што представља посредно посматрање, до појмовног, симболичког и апстрактног, до кога се долази мисаоном прерадом података.

Мишљења наставника из нашег истраживачког узорка позитивно вреднују ова рјешења у уџбенику *Чигра слова и гласова 3*, у коме су присутне „смислене“ илустрације, што показује и наша квалитативна анализа. У *смислене илустрације*[2] убрајамо оне које текст интерпретирају на нов, другачији начин, представљају допуну неким дјеловима текста, омогућују боље разумијевање градива, прецизирају информације дате у тексту (Lalović 2015: 49). Илустрације у језичком уџбенику за трећи разред, између осталог, могу да послуже као:

- основа за подстицање различитих облика говорне комуникације;
- садржај за причање по слици или низу слика, за описивање и друге облике културе изражавања;
- психолошки мотив за увођење језичких појмова;
- допуна експозиторним дјеловима текста, којима се објашњавају граматичка и правописна правила, или као основни начин презентовања тих правила.

Уџбеник би требало да представља складну цјелину. Још од излагања почетних лекција важно је да структура и композиција свих укључених елемената сугерише дјетету досљедност у рјешењима. Значајно је да уџбеници јединственим сигналним системом воде дијете у сазнајном процесу. Истраживањем смо провјерили да ли су ликовно-графичка рјешења, као и употреба боја, досљедно спроведени у уџбенику (Табела 2).

[2] *Бесмисленима* се називају оне илустрације које су присутне само као украси и које немају видну повезаност са осталим уџбеничким елементима.

Табела 2.

Р.б.	Тврдње		Дистрибуција одговора					Укупно
			Потпуно сам сагласан/ сагласна	Углавном сам сагласан/ сагласна	Неодлучан /неодлучна сам	Углавном сам несагласан /несагласна	Потпуно сам несагласан /несагласна	
1.	Досљедна су ликовно-графичка рјешења	Ф	22	59	7	12	0	100
		%	22	59	7	12	0	100
2.	Досљедна је употреба боја, фонтова и оквира	Ф	44	44	6	5	0	99
		%	44.4	44.4	6.1	5.1	0	100

Већина наших респондената (81%) сматра да су ликовно-графичка рјешења досљедна, док је њих 88,8% мишљења да је досљедна и употреба боја, фонтова и оквира. За ове двије тврдње приближно је исти проценат испитаника био неодлучан (7%, односно 6,1%). Дјелимичну несагласност за ликовно-графичка рјешења исказало је 12%, а за употребу боја, фонтова и оквира 5,1% испитаника. За ову карактеристику нијесмо идентификовали одговоре апсолутне несагласности.

У Табели 3 приказани су резултати процјене наставника у погледу бројности илустрација и њихове сагласности са осталим елементима. Овај се низ тврдњи надовезује на претходни, при чему је идеја питања била добити што реалнија мишљења наставника о томе како они, независно од актуелног уџбеника који су вредновали и у контексту њихове професионалне процјене, виде мјесто и улогу илустрације у настави језичке области у млађим разредима.

Табела 3.

Р.б.	Тврдње		Дистрибуција одговора					Укупно
			Потпуно сам сагласан/ сагласна	Углавном сам сагласан/ сагласна	Неодлучан /неодлучна сам	Углавном сам несагласан /несагласна	Потпуно сам несагласан /несагласна	
1.	Уџбеник треба да садржи доста илустрација	Ф	80	15	2	3	0	100
		%	80	15	2	3	0	100
2.	Треба да постоји сагласност садржаја и илустрација	Ф	84	13	0	1	1	99
		%	84.9	13.1	0	1	1	100
3.	Не мора постојати сагласност илустрација и других компоненти	Ф	5	6	6	35	47	99
		%	5	6.1	6.1	35.3	47.5	100

Већина испитаника била је сагласна с тврдњом да би уџбеник требало да буде богат илустрацијама. Наиме, њих 95% дало је позитиван одговор. Код тврдње која гласи: *У уџбенику не мора постојати сагласност између илустрација и других структурних компоненти*, већина испитаника (82,8%) исказала је несагласност, од чега 47,5% апсолутну. Запазили смо идентичан проценат неодлучних и одговора дјелимичне сагласности (6,1%). Свега 5% респондената бирало је опцију *потпуно сам сагласан/сагласна*.

У односу на резултате дате у Табели 1, који се тичу актуелног уџбеника, примијетно је благо помјерање одговора испитаника ка максималној скалној вриједности. Наиме, мишљења о актуелним рјешењима су позитивна, но запажа се и процјена да илустрацију треба додатно унаприједити. Ове благе разлике у одговорима (Табела 1 и Табела 3) могу бити важно запажање из праксе. Одговоре можемо посматрати у контексту чињенице да се учитељи у пракси сусрећу са ученичким потешкоћама у читању текста, што им сугерише потребу за додатним иконичким и симболичким начинима представљања наставних садржаја.

Досљедност ликовно-графичких рјешења провјерили смо и независно од анализираног уџбеника. Одговори су приказани у Табели 4.

Табела 4.

Р.б.	Тврдње		Дистрибуција одговора					Укупно
			Потпуно сам сагласан/ сагласна	Углавном сам сагласан/ сагласна	Неодлучан /неодлучна сам	Углавном сам несагласан /несагласна	Потпуно сам несагласан /несагласна	
1.	Треба обезбједити досљедност ликовно-графичких рјешења	Ф	59	28	7	5	1	100
		%	59	28	7	5	1	100
2.	Треба да буде досљедна употреба боја, фонтова и оквира	Ф	60	31	7	1	1	100
		%	60	31	7	1	1	100

Да ликовно-графичка рјешења треба да буду досљедна у уџбенику, потврдило је 87% испитаника, с тим да је већи проценат оних који то у цјелости сматрају. Приближно уједначен број одговора неодлучности и несагласности добили смо за ту карактеристику (7% и 6%). Велики је проценат испитаника који су дали афирмативне одговоре за досљедну употребу боја, фонтова и оквира. Само два испитаника нијесу била сагласна да је такву досљедност потребно остварити, а 7% их је било неодлучно. Преосталих 91% сматрају да је то нужан квалитет уџбеника. Досљедност о којој је овдје ријеч представља карактеристику добро организованог уџбеника (Цветановић, 2013) и у том контексту изненађујући су сви одговори осим оних који изражавају потпуну сагласност.

Упоређујући одговоре на неколико питања која се односе на досљедност ликовно-графичких рјешења и употребе боја, фонтова и оквира, уочавамо сличну ситуацију као и за први низ тврдњи. И овдје је дошло до благог помјерања дистрибуције фреквенција ка максималној скалној вриједности (Табела 2 и Табела 4). Према томе, питање досљедности употребе одређених илустративних рјешења потребно је унаприједити.

Да бисмо установили да ли би илустрације требало да буду квалитетније у неким будућим уџбеницима у односу на оне који су тренутно у употреби, тестирали смо да ли постоји статистички значајна разлика у одговорима испитаника за постојећи и жељени уџбеник, при чему је овај други изведен из друге двије групе одговара садржане у табелама 3 и 4. Утврђено је постојање статистички значајних разлика. Израчунате су т-вриједности (т=0.018, т=0.00, т=0.00. т=0.00, т=0.27) и оне су на нивоу 0.05 статистички значајне. Без обзира на позитивне процјене илустрација у уџбеницима матерњег језика за трећи разред основне школе, потребно је уложити додатне напоре на њиховом даљем унапређивању. Таква идеја сагласна је са закључцима бројних истраживача који истичу важност илустрације у сазнајном процесу и потребу за њеним континуираним усавршавањем (Плут, 2003).

У Табели 5 приказани су резултати ранговања за тврдње које се односе на функцију различитих илустрација. Ранг 1 су добиле оне илустрације које су највише заступљене у уџбеницима, а ранг 3 оне које су најмање заступљене.

Табела 5.

Р.б.	Рангирање илустрација		Ранг 1	Ранг 2	Ранг 3	Укупно
1.	Илустрације које самостално откривају садржај наставног градива и замјењују основни текст	Ф	6	17	41	64
		%	9.4	26.6	64	100
2.	Илустрације које уз основни текст омогућавају усвајање наставног садржаја	Ф	48	14	4	66
		%	72.7	21.2	6.1	100
3.	Илустрације које допуњавају, конкретизују и емоционално појачавају садржај текста	Ф	11	35	17	63
		%	17.5	55.5	27	100

На основу резултата закључујемо да су у уџбеницима матерњег језика најзаступљеније илустрације које уз основни текст омогућавају усвајање наставног садржаја, потом илустрације које допуњују, конкретизују и емоционално појачавају садржај текста, а најмање илустрације које самостално откривају садржај и замјењују основни текст.

Одговори испитаника углавном су усаглашени са стварном функцијом и заступљеношћу група илустрација у уџбенику. Функција илустрације посматра се у контексту њеног мјеста и улоге у најмањој цјелини уџбеника. Основна уџбеничка цјелина је лекција и та јединица скоро увијек, поред основног, садржи и додатне елементе. По мишљењу неких аутора, илустрације су исте важности као текст (Плут, 2003).

У Табели 6 приказане су процјене наставника о илустрацијама које, по њиховом мишљењу, треба највише, односно најмање да буду заступљене у уџбеницима матерњег језика у трећем разреду основне школе.

Табела 6.

Р. б.	Рангирање илустрација		Ранг 1	Ранг 2	Ранг 3	Укупно
1.	Илустрације које самостално откривају садржај наставног градива и замјењују основни текст	Ф	10	12	42	64
		%	15.6	18.8	65.6	100
2.	Илустрације које уз основни текст омогућавају усвајање наставног садржаја	Ф	37	18	10	65
		%	56.9	27.7	15.4	100
3.	Илустрације које допуњавају, конкретизују и емоционално појачавају садржај текста	Ф	21	32	12	65
		%	32.3	49.2	18.5	100

На основу приказаних резултата можемо закључити да су испитаници ранг 1 додијелили илустрацијама које уз основни текст омогућавају усвајање наставног садржаја, ранг 2 илустрацијама које допуњавају, конкретизују и емоционално појачавају садржај текста, а ранг 3 илустрацијама које самостално откривају садржај. Учитељи из нашег узорка овим су одговорима истакли да актуелни уџбеник сасвим задовољава њихова мишљења о томе које врсте илустрација је потребно дати у уџбенику.

Табеле 5 и 6 показују да нијесу сви наставници одговорили на питања која се тичу ранга илустрација.

ЗАКЉУЧЦИ

Општепозната максима да „слика говори хиљаду ријечи“ током израде уџбеника треба да буде важна водиља. Илустрација има важну улогу у сазнајном процесу, она је иконички вид представљања реалних објеката и посредник од акционог ка симболичком начину презентације (Bruner 1965: 2000). Осим тога, слике носе и емоционално-естетске поруке. Неколике групе, тј. низови слика дати у уџбенику *Чигра слова и гласова 3* у функцији су подстицаја за ученичко самостално стварање приче, а осим естетских и емоционалних, носе и позитивне етичке поруке.

Илустрацију, или барем неке њене „смислене“ врсте, можемо сматрати саставним дијелом уџбеничког текста. Таква њена улога није суштински нова у дидактичко-методичким наукама. Напротив, удио илустрације као важног сазнајног извора препознат је одавно, још од *Свијета у сликама* Јана Амоса Коменског. Међувремена научна сазнања проширила су могућности употребе илустративног материјала у уџбенику.

Истраживање које смо реализовали показује сљедеће:

- *Чигра слова и гласова 3* садржи оптималан број илустрација, с тим што испитаници сматрају да се удио илустративног материјала може и повећати;
- у анализираном уџбенику нема тзв. бесмислених илустрација, тј. оних које служе искључиво као орнаментика тексту, што смо закључили из одговора који се односе на усаглашеност илустрација и осталих садржаја;
- у погледу усаглашености вербалног и сликовног дијела уџбеника, испитаници истичу високу складност материјала;
- досљедност ликовно-графичких рјешења вреднована је као изузетно успјешно остварена, уз умјерену сугестију да постоје могућности унапређења;
- као наистакнутије илустрације препознате су оне које представљају допуну тексту.

Резултати истраживања показују да наши испитаници високо вреднују уџбеник *Чигра слова и гласова 3* у погледу његових илустративних елемената. Њихови одговори благо сугеришу да је потребно унаприједити сљедеће:

- повећати бројност, тј. количину илустративног материјала,
- увести више илустрација које допуњују, конкретизују и емоционално појачавају садржај текста,
- оснажити повезаност илустрација, вербалног садржаја и осталих елемената,

– досљедније користити ликовно-графичка рјешења, боје, фонтове и оквире.

Уџбеник *Чигра слова и гласова 3* у погледу његовог илустративног материјала процијењен је од наших испитаника као добро компонован. Испитаници предлажу и дјелимична унапређења.

Извори

Поповић, Д. и Д. Лаковић (2015). *Чигра слова и гласова 3* – Приручник за наставнике. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.

Поповић, Д. и Д. Лаковић (2015). *Чигра слова и гласова 3* – Радна свеска из матерњег језика за трећи разред основне школе. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.

Поповић, Д. и Д. Лаковић (2015). Чигра *слова и гласова 3* – Уџбеник из матерњег језика за трећи разред основне школе. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.

Литература

Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.

Bruner, J. (1965). *The Process of Education*. Cambridge:Harward University Press.

Lalović, Z. (2015). Put do dobrog udžbenika – Metodološki okviri za izradu, utvrđivanje i praćenje kvaliteta udžbenika, Podgorica: ZUNS.

Pijaže, Ž. i B. Inhelder (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Виготски, Л. С. (1977). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.

Вучковић, Д. (2014). О илустрацији у основношколској настави књижевности. У: Т. Росић и В. Јовановић (прир.): *Књижевност за децу у науци и настави*. Јагодина: Факултет педагошких наука, 397–412.

Гашић-Павишић, С. (2001). Ликовно-графичка опрема уџбеника. У: Б. Требјешанин и Д. Лазаревић (прир.): *Савремени основношколски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 171–185.

Зујев, Д. Д. (1988). *Школски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Костић, А. (2010). *Когнитивна психологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Наставни предмет Црногорски језик и књижевност, предметни програм за I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII и IX разред основне школе. Министарство просвјете и науке – Завод за уџбенике и наставна средства, Подгорица, 2011.

Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства – Институт за психологију.

Плут, Д. и Ј. Пешић (2007). Критеријуми за процјену квалитета уџбеника. У: Д. Плут (прир.): *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета, 11–36.

Цветановић, З. (2013). Методичка функционалност илустрација у читанкама за млађе разреде основне школе, *Учитељ*, XXXI(1), 65–73.

Dijana Lj. Vuckovic
University of Montenegro, Faculty of Philosophy, Niksic
Sanja S. Calovic Nenezic
University of Montenegro, Faculty of Philosophy, Niksic

ILLUSTRATION FUNCTION IN TEXTBOOKS OF MOTHER TONGUE FOR THE THIRD GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL IN MONTENEGRO

Summary

Illustrations are given a particular importance in junior grades of elementary school textbooks. One of the major reasons is the fact that a junior grade pupil is just becoming literal, and finds illustrative material much clearer that text. Illustrations in textbooks accomplish a series of functions. In the mother tongue textbooks illustration here and there has to be the leading mediator between abstract language term and cognitive abilities of a pupil.

This paper presents results of the research realized in elementary schools in Niksic. The sample involves 100 teachers. In the scope of descriptive method we used technique of scaling (evaluation scale) and technique of content analysis. The aim of the research was to establish opinions of primary school teachers on illustrations in textbooks of mother tongue for the third grade, taking into consideration: the number of illustrations, compliance of illustrations, contents and other components, as well as consistency of artistic-graphic solutions. The examinees ranked representation of illustrations regarding their function.

The research results` analysis shows that there is more compliance between illustrations and contents presented, than between them and other structural components. Number of illustrations is positively evaluated. The first-ranked are illustrations enabling adoption of basic content besides the text, then illustrations emotionally enhancing the text content, and the last are illustrations replacing the basic text. A series of possibilities for illustration quality improvement was noticed.

Keywords: *illustration, teacher, text, pupil, mother tongue textbooks.*

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК371.671:811.161.1(497.11)
Прегледни научни чланак
стр. 209–216

Светлана В. Терзић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ОСНОВНИ МЕТОДИЧКИ И ТЕХНИЧКИ ПРИНЦИПИ УЏБЕНИКА РУСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ У СРПСКОМ ШКОЛСКОМ СИСТЕМУ

Апстракт: У овом раду се говори о важности улоге уџбеника руског језика као страног приликом његовог изучавања у српском школском систему. Аутор истиче да је теорија уџбеника део методике о принципима уметничког и техничког састављања уџбеника, а такође и о методама коришћења у наставном процесу. У раду су наведене етапе за реализацију теорије уџбеника по мишљењу руског методичара М. Н. Вјатјуњева и посебно обрађена три основна методичка услова од којих зависи на који начин ће се формирати уџбеници за ученике предшколског узраста, ученике основних и средњих школа и студенте нефилолошких факултета.

Кључне речи: *уџбеник руског језика за странце, методика, уџбеник за предшколце, уџбеник за ученике основних и средњих школа, уџбеник за студенте нефилолошких факултета.*

УВОД

Основни циљ при изучавању страног језика је да се постигне исти ниво овладавања језиком који поседују носиоци језика. Зато ученици морају знати правила, која дозвољавају да се разумеју и граде сопствена исказивања у различитим ситуацијама. Ученицима треба објаснити сличност и разлике два језика, у овом случају српског и руског језика. То се обавља путем различитих метода (граматички, преводни, граматичко-преводни, поредбени, сазнајни), којима се реализују осовни принципи граматичког приступа.

Уколико ученик само слуша презентовани материјал, а нема прилику и да га види, тј. да има текст пред очима, онда је свака метода учења језика недовољно ефикасна. Из тог разлога је неопходно да се тимски одреде принципи састављања уџбеника, а такође и методе његовог коришћења у наставном процесу.

Познавање система језика сматра се неопходним условом за стварно владање језиком као средством општења у свим видовима говорне делатности. Зато

[*] sv.terzic@gmail.com

треба у свим уџбеницима руског језика да се чува општедидактички принцип систематичности. При том мора се тачно одредити шта сваки уџбеник страног језика мора да садржи са становишта његове улоге у међународним везама и са становишта методичких потреба његовог предавања у српској средини.

СИСТЕМАТИЧНОСТ ПРИ КОНЦИПИРАЊУ УЏБЕНИКА

Уџбеник је први експеримент систематичног разматрања структуре и функције савременог руског језика са становишта његове улоге у међународним културно-историјским везама и, у вези с тим, са становишта научних и методичких потреба његовог предавања носиоцима српског језика као матерњег.

У првом делу уџбеника требало би да се дају информације о распрострањености руског језика и његовом утицају на друге језике, са посебним освртом на његову повезаност са српским језиком. При том се расветљава историја руског језика као средства међунационалног општења од староруског периода до XIX века и његов међународни значај у XX веку све до данас.

Други део уџбеника треба да буде посвећен структури и функционисању руског језика. Овде треба разматрати полифункционалност руског језика (посебно у вези са узајамним утицајем разговорног и књижевног језика, развојем језика појединих наука итд.), историјску динамику и савремену структуру норми, узимајући у обзир социјалне и језичке факторе у њиховој узајамној вези.

У трећем делу уџбеника требало би да се са лингвистичког аспекта описује руски језик у циљу његовог предавања у српској средини: посебни методички аспекти предавања српског и руског језика и повезаност предавања руског језика са руском и српском културом. Овим се код ученика побуђују интересовања за изучавањем руског језика са посебном заинтересованошћу за информације везане за руску историјску и културну баштину.

При састављању уџбеника аутор је принуђен да сваки пут почиње свој рад изнова, што значи да мора: да анализира постојеће уџбенике, програме, одређује лексико-граматичке минимуме, саставља картотеку различитих типова вежбања, одређује видове комуникативних радњи при слушању, говорењу, читању и писању, да смишља формулације инструкција, да одређује дозу потешкоћа у задацима, да бира дијалоге из реалних ситуација, да побуђује интересовање ученика и у вези са тим одабира садржаје, да се консултује са наставницима одређених научних области, да разрађује нове методе за експерименталну проверу итд. Очигледно је да аутор понекад може потрошити више времена на припремање материјала, него на процес писања самог уџбеника.

ТЕОРИЈА УЏБЕНИКА

Умеће да се предвиде развојне тенденције у науци и да се нађе за њих место и уџбенику изузетно је тежак задатак. То се може решити само једним путем − стварањем теорије уџбеника. По мишљењу М. Н. Вјатјуњева, теорија уџбеника је нови део методике о принципима састављања, уметничког и техничког формирања уџбеника, а такође и о методама његовог коришћења у наставном процесу (Вятюнев 1974: 61).

Приликом састављања уџбеника, по препоруци М. Н. Вјатјуњева, треба радити систематично, придржавајући се следећих етапа:

1. одређивање сврсисходности новог уџбеника, тј. одређивање чиме је изазвана неопходност за његово стварање;
2. образлагање концепта уџбеника, тј. у концепту се указује: да ли ће се уџбеник састојати из једног дела или два са пропратним практикумом, назначавају се екстралингвистички и лингвистички минимум, број лекција у уџбенику, количина новог материјала у свакој лекцији, број цртежа, шема или фотографија итд.;
3. разматрање варијанти пробних лекција, при чему је неопходно укључивање мишљења и предлога ученика;
4. писање уџбеника, у коме учествују аутор(и) и представници техничке израде уџбеника;
5. оцена спремности уџбеника за штампање, у чему при оцени учествују аутор(и), издавач и рецензенти;
6. процес штампања и
7. процес предавања по издатом уџбенику у трајању од 2 године, где се у току рада од стране педагога и ученика бележе примедбе за евентуално поновно издање уџбеника (Вятюнев 1974: 61−63).

На овај начин теорија уџбеника, како се да закључити, омогућава уочавање много новога, нечега што до тада можда још није коришћено у уџбеницима. Следећи наведене етапе израде уџбеника, можемо се надати да се у будућности појаве уџбеници о којима ни аутори, ни наставници не могу ни да наслуте.

ПРИНЦИПИ ЗА САСТАВЉАЊЕ УЏБЕНИКА

За лица која самостално или уз помоћ наставника уче руски језик постоје уџбеници само у основним, средњим школама и појединим високим школама и факултетима. До сада у нашем систему образовања није још заживело учење руског језика у предшколским установама и млађим разредима основних школа. Постоји, истина, Руска школа у Београду, где се у последње време

број уписаних и заинтересованих ученика све више повећава. У тим школама се ради по плановима руског образовног система за изучавање руског језика као страног и при том наставници и ученици користе веома савремене уџбенике, са материјалом снимљеним на CD, са цртежима, фотографијама итд. Све то омогућује деци брже и квалитетније учење руског језика. Уколико се определимо за увођење учења руског језика од првог разреда основне школе, онда морамо имати у виду да уџбеници, иако поседују заједничке особине, морају имати и своје особености које зависе од:

а) узраста који учи (предшколци, школарци, студенти филолози, студенти нефилолози);

б) типа научне установе (дечји вртић, основна школа или факултет);

в) одабране методике наставе и усвајања руског језика у српској средини.

Аутори се, састављајући уџбенике за предшколце, школарце, студенте-нефилологе, сусрећу са различитим проблемима и због тога је за сваки одређени узраст приликом састављања уџбеника потребно изабрати одређену теорију уџбеника.

Уџбеници за предшколце

Уколико се у српски систем образовања уведе учење страног језика у дечјим вртићима, онда би то требало да се ради са децом старости од четири или пет година, као што је устаљена пракса у Русији. Тек на овом узрасту деца би могла усвоје у усменој форми изоловано око 150−200 речи и то кроз различите врсте игара, кроз учење песама или пословица. При том скуп синтаксичких структура, морфолошких модела је безначајно мали, да би се уопште могло говорити о микросистему језика. Бројни и квалитативни ниво знања, навика, умећа нема самосталну вредност због недовршености, али представља ослонац за предстојеће системско учење језика. Зато се уџбеници за малишане разликују од уџбеника за старију децу која почињу да уче језик. У прве лекције за малишане стављају се такве конструкције и речи које при системској стратегији и усвајању језика једноставно нису могуће. У пракси се показало (у дечјим вртићима где се обавља рано учење језика) да запамћивање не изазива тешкоће код деце, уколико засебне речи и конструкције имају значење за њих, тј. уколико су им оне потребне у игри, певању песама итд.

Ауторима уџбеника за овај узраст предстоји задатак не одабира лексичког и граматичког материјала, већ радњи, комуникативних ситуација у којима малишани радо узимају учешће, без обзира на конкретне језичке потешкоће.

Уџбеници за децу основних школа

Деца и одрасли усвајају програме говорног понашања који мењају улоге у комуникацији. Што се тиче граматичког минимума, класе речи, видова умећа и навика, они могу бити чак и исти за ученике различитог узраста. Разлика се

може односити на садржаје, значења, која се преносе језичким и ванјезичким средствима. Један те исти граматички материјал може се представити на традиционални или аудиовизуелни начин, у зависности од узраста ученика.

С тим у вези се и одређује питање типологије уџбеника. У чему мора постојати разлика, рецимо, између аудиовизуелних уџбеника за ученике и студенте факултета, ако они уче језик систематски помоћу једне те исте стратегије учења и усвајања? Очигледно, само у садржају и композиционом формирању наставног материјала у лекцијама или типу уџбеника. Од којих фактора зависи распоред наставног материјала у уџбенику, колико постоји типова и који од њих најбоље одговарају различитим узрастима ученика и облицима наставе, још није познато, пошто се до појаве теорије уџбеника у методици о овим питањима није расправљало. Називи „аудиовизуелни“ или „традиционални тип уџбеника“, који су усвојени међу методичарима и наставницима, не откривају суштински појам „тип“. Они су названи по методиама наставе, којима су се руководили аутори при њиховом састављању. Аудиовизуелни, традиционални, аудиолингвални, програмирани итд. уџбеници могу бити представљени неколиким облицима и садржајима различитим један од другога.

Уџбеници за студенте нефилологе

Актуелни проблем за ауторе уџбеника за студенте раније се састојао у томе: Да ли правити за будуће хемичаре, физичаре, економисте, геологе итд. стручне, ускопрофилисане уџбенике или уопштене, универзалне, предвиђене за лица техничког, природног или хуманитарног профила? Од решења овог проблема зависила је не толико оправданост постојања уопштених или уско специјализованих уџбеника, колико је било важно какав садржај науке треба понудити студентима нефилолозима.

Стручни уџбеници, састављени посебно за физичаре, лекаре, економисте чини се као да имају предност у односу на уопштене, уколико у свакоме од њих може бити редукован граматички садржај. И у уско специјализованим уџбеницима неизбежан је дефицит садржаја, пошто је немогуће дати на почетним етапама наставе научне текстове, који би садржали информацију нову за стручњаке различитих наука. Али ако су ученици лишени могућности да уче језик и добијају истовремено информације које их интересују из физике, хемије или економије због ограничености језичких средстава и недовољне припремљености, недостатка знања за разумевање специјализованих научних текстова, поставља се питање: Да ли је оправдана оријентација уџбеника на једну област науке? Ипак, знамо да је и математичару, и лекару, и архитекти приликом учења језика неопходно да савлада заједничку граматику, усвајањем различитих видова вежбања примерено научном стилу, сферама међусобних разговора стручњака (да читају литературу из своје струке и да умеју да разгова-

рају о строго одређеним, професионалним темама). Овакав план је заједнички за све професије. Разлике се састоје само у одабиру текстова, тема за разговор и, наравно, лексици. Али и овде се издваја заједнички, обавезни лексички минимум за било ког представника науке. Уско специјализовани уџбеници типа „Руски језик за физичаре“, „Руски језик за учитеље (економисте, медицинаре, менаџере)“ итд. једва да су оправдани са лингвистичке тачке гледишта. Они се разликују само лексичком, али не и граматичком варијантношћу, која зависи не толико од језика, колико од предмета саме науке.

Универзални уџбеници, намењени ученицима различитих специјалности, имају једну важну предност − они уче навикама преношења. У њима се посебна пажња придаје изради механизама усвајања (слушање, читање) и стварања (говорења, писања) конверзације уопште. На релативно ограниченом лексичком корпусу и у максимално сажетим роковима уводи се граматика, која опслужује научну сферу општења (разговор о експерименту, разговор о новој ситуацији у ученичкој конверзацији, описивање резултата истраживања или рада научне лабораторије итд.). Поред тога, одабир регионално-географске тематике за уопштене уџбенике, уколико је урађен разумно, може представљати интересовање за све специјалисте одређеног профила.

На тај начин, учећи из уопштених уџбеника, студенти нефилолози овладавају научним стилом говора. Наравно, текстови на којима ће радити када почну да вежбају разликују се и по садржају, и по лексичком саставу, пошто их бирају, адаптирају, скраћују професори руског језика, а не стручњаци различитих профила. Наравно да је и специфичност текстова у оквирима једне науке од велике важности приликом учења страног језика и зато је на професорима велика одговорност приликом одабира садржаја за уџбеник.

Основни елемент макроструктуре уџбеника је несумњиво текст. Овом тврдњом не бисмо хтели да умањимо значај вантекстуалних компоненти макроструктуре уџбеника, низа сврсисходних питања и задатака за усвајање, будући да помоћу питања и задатака ученици стичу нове навике и способности, а не само да утврђују и понављају садржаје који су представљени у основном тексту, што има посебан значај у учењу страног језика. Значајну улогу имају и илустрације, посебно за децу млађег узраста, пошто оне поред забавне функције помажу ученицима да боље, брже и лакше стекну нове компетенције − како лингвистичке, тако и комуникативне. Колико је значајно уношење различитих типова текстова поред основног текста може се објаснити ако се подсетимо основних функција текста. Текстови остварују: (а) мотивациону функцију, (б) информационо-сазнајну функцију, (в) комуникативну функцију, (г) подстицајну функцију, (д) естетичку функцију и (ђ) посебно важну васпитну функцију текста (Метса, Алликметс 1988: 59).

При састављању сваког уџбеника страног језика, без обзира на профил његовог садржаја, по речима Ревицког и Лебединског, аутори морају обезбеђивати следеће стандарде:

1. развој језичке компоненте (знање граматике);
2. развој разговорне компоненте (формирање реченица на основу модела);
3. развој комуникативне компетенције (комуникација на руском језику).

Уџбеници написани раније обезбеђивали су развој прве две компоненте, али нису обезбеђивали комуникативну компетенцију. Зато морамо истаћи да веома важан значај у састављању уџбеника има управо писање уџбеника страног језика на основама комуникативне методике наставе страног језика (Ревицкий, Лебединский 1991: 79). О развоју све ове три компоненте приликом писања уџбеника за студенте профила учитељ и васпитач писали смо опширније (С. Терзић 2012: 691−700).

Користећи се основним уџбеником, ученици се побуђују на самосталну активност: на основу материјала датог у уџбенику они треба да стварају сопствене исказе и зато код ученика треба развијати навике самосталног рада, самосталног учења и самоконтроле, услед чега ће њихов рад са уџбеником бити успешнији.

ЗАКЉУЧАК

Све што је речено о ауторовој оригиналности при састављању различитих уџбеника даје основ за тврдњу да је неопходно створити не једну општу теорију прикладну за све, него неколико појединачних, и првенствено за: (а) предшколце, (б) школарце, (в) студенте филологе и (г) студенте нефилологе. Унутар сваке од ових група могуће су и касније поделе, на пример у теорији уџбеника за школарце: теорија аудиовизуелних уџбеника за млађи узраст; такође и за старији узраст; теорија уџбеника тематске ситуације; теорија граматичког уџбеника итд. Етапа стварања теорије уџбеника неће нарушити стварање појединачних теорија уџбеника, који зависе од облика наставе. Насупрот, путем стварања појединачних теорија у оквиру горе наведених група могу се открити заједничке и специфичне методе при њиховом састављању. Иако у српском школском систему није довољно заступљен предмет руски језик као страни, ипак се на основу досадашњих уџбеника за учење руског језика може констатовати да је већина уџбеника написана поштујући горе наведене стандарде при његовом учењу у српској средини.

Стварање теорије, одређивање њеног садржаја повезано је са савладавањем низа потешкоћа међу којима је главна − недовољна дефинисаност питања у психологији везаних за механизам стварања говора. Али то није тема овога рада, већ можда неког наредног.

Литература

Арутюнов, А. Р. (1990). *Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев.* Москва: Русский язык.

Букша, Ј. (1966). Уџбеник као научно наставно средство, *Педагогија*, 3–4, Београд, 496.

Вятютнев, М. Н. (1984). *Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы).* Москва.

Вятютнев, М. Н. (1988). *Методологические аспекты современного учебника русского языка как иностранного*, *Русский язык за рубежом*, 3, 72.

Кончаревић, К. (2002). *Савремени уџбеник страног – руског језика:структура и садржај*. Београд: Завод за уџбенике, 105.

Ревицкий, В. В. и С. И. Лебединский (1991). *Проблемы теории учебника в рамках коммуникативно-индивидуализированного обучения*, *Русский язык за рубежом*, 2, 79–83.

Терзић, С. (2012). Стандарди квалитета уџбеника и наставе руског језика на Учитељском факултету. У: С. Маринковић (ур.): *Настава и учење – циљеви, стандарди, исходи*. Ужице: Учитељски факултет, 691−700.

Светлана В. Терзич
Университет в Крагуеваце, Учительский факультет Ужице

ОСНОВНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ И ТЕХНИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В СЕРБСКОЙ ШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

Аннотация

В работе речь идёт о важности роли учебника русского языка как иностранного в его обучении в сербской школьной системе. Автор подчёркивает, что теория учебника − это часть методики о принципах художественного и технического оформления учебника, а также и о методах его использования в учебном процессе. В работе автор приводит этапы для реализации теории учебника по мнению русского методика М. Н. Вятюнева и особенно обрабатывает три основных методических условий от которых зависит каким образом будут оформлены учебники, а именно для учеников дошкольного возраста, учеников начальных и средних школ и студентов-нефилологов.

Кючевые слова: *учебник русского языка как иностранного, методика, учебник для дошкольников, учебник для учеников начальных и средних школ, учебник для студентов-нефилологов.*

Научни скуп *„Настава и учење“* –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671:811.163.41(438)
Прегледни научни чланак
стр. 217–226

Robert Bońkowski*
Śleski univerzitet, Filološki fakultet, Katowice, Poljska

POLJSKI UDŽBENICI ZA NASTAVU SRPSKOGA JEZIKA KAO STRANOG

Apstrakt: Predmet ovog rada jeste analiza knjiga za učenje srpskog jezika kao stranog, objavljenih u Poljskoj i namenjenih poljskim studentima srbistike/slavistike i/ili lektorima srpskog jezika. Cilj rada jeste da ukaže u kojoj su meri ovi udžbenici odgovorili na sve zahteve učenja srpskog jezika kao stranog. Autor zaključuje da način obrade gradiva i metodološki pristup u ovim knjigama zadovoljavaju zahteve studenata, ali da se u njima mogu uočiti i određeni nedostaci, pre svega na leksičkom i sintaksičkom planu.

Ključne reči: *slavistika, srbistika, didaktika, nastava srpskog jezika kao stranog, udžbenik (priručnik).*

Studentima srbistike i/ili lektorima srpskog jezika na univerzitetima u Poljskoj na raspolaganju je bogata literature za izučavanje srpskog jezika. Među brojnim, studentima dostupnim naslovima nalaze se knjige objavljene na srpskom govornom području, ali i knjige koje su objavljene u Poljskoj. Cilj ovog rada jeste da predstavi i analizira knjige za učenje srpskog jezika kao stranog namenjene poljskim studentima srbistike/slavistike i/ili lektorima srpskog jezika, a koje su objavljene u Poljskoj.[1]

Kad je reč o udžbenicima (u ovom slučaju i priručnicima) za nastavu srpskoga jezika objavljenim u Poljskoj, kao prvu knjigu treba uzeti u obzir *Govorite li srpskohrvatski*? *Sažet kurs srpskohrvatskog jezika*[2] Marije Krukovske[3]. Iako nastala još

* robert_bon@o2.pl

[1] Važno je napomenuti da predmet interesovanja u ovom radu neće biti metodološke skripte za lektore, kao što su, na primer, *Program nastave srpskohrvatskog* (*srpskog/hrvatskog/bosanskomuslimanskog*) *jezika* Danka Šipke (D. Šipka *Program nastave srpskohrvatskog* (*srpskog/hrvatskog/bosanskomuslimanskog*) *jezika. Petogodišnji, trogodišnji i intenzivni dvomesečni nastavni program za govornike poljskog jezika*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2003) ili *Informator za vođenje nastave stranih jezika na šleskoj slavistici* Kristine Jažombek (K. Jarząbek (oprac.), *Informator dla prowadzących nauczanie języków obcych na śląskiej slawistyce*, Wydawnicwo VERSO, Katowice 2008).

[2] M. Krukowska, *Govorite li srpskohrvatski*? *Zwięzły kurs języka serbsko-chorwackiego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1971, 1985.

[3] Maria Krukowska (1915–2013) rođena je u Zagrebu. Bila je veliki je poznavalac jezike bivše Jugoslavije i prevodilac književnih tekstova, pre svega sa srpskohrvatskog i slovenačkog jezika.

u vreme bivše Jugoslavije i za vreme funkcionisanja srpskohrvatskog jezika kao službenog u SFRJ, navedena knjiga dobar je primer za nastavu srpskoga jezika i danas, jer je autorka za jezičko gradivo, uz malo primera iz zapadne varijante, izabrala pre svega tadašnju istočnu, beogradsku ekavsku varijantu jezika.

Knjiga je namenjena za početnike i sastoji se od četrdeset lekcija. Prethodi im nekoliko osnovnih podataka o srpskohrvatskom jeziku i načelima srpskohrvatskog pisma i izgovora. Posle tekstova za čitanje, nalaze se rešenja za tekstove i vežbe. Na kraju knjige autorka je sastavila kratak srpskohrvatsko-poljski i poljsko-srpskohrvatski rečnik. Metodološki, ovaj kurs je zasnovan na ideji o nastavi jezika za Slovene (u tom slučaju Poljake), što podrazumeva da je veća pažnja posvećena razlikama između dvaju jezika. Svaka od lekcija sastoji se od teksta (s objašnjenjima novih reči),[4] gramatičkog i jezičkog komentara i gramatičkih i jezičkih vežbi. Gramatičke i jezičke vežbe zasnovane su na sledećim problemima (raspored po lekcijama):

- zamenica *vi*, problem *druga*, *drugarice* u srpskom jeziku; lične zamenice; prezent pomoćnog glagola *biti*; infinitiv, prezent glagola *živeti*; pisanje imena i prezimena;
- imenica u funkciji predikata; upitne rečenice s upotrebom rečce *li*; konjugacija pomoćnog glagola *biti* u negaciji; izjavna i odrična rečenica;
- oblici za pozdrave i oproštaj; pridev u funkciji predikata; pun i skraćen odgovor; predlog *u*; zamenica *šta*, *što*; rod imenica i prideva;
- deklinacija ličnih zamenica; pomoćni glagol *hteti*; predlozi *s (sa)*, *iz*, predlog *kod*; vokativ ličnih imenica; prezent glagola *imati*;

Prevela je dela sledećih pisaca: Miodraga Bulatovića, Miroslava Krleže, Mirka Božića, Mihajla Lalića, Branka Ćopića, France Bevka, Cirila Kosmača. Na srpski jezik prevela je roman *Putovanje* (*Podróż*) Stanislava Digata, koji je objavljen 1963. u Zagrebu. Sarađivala je s takim izdavačkom kućama kao što su Czytelnik (1964. objavila je u njom *Antologiju jugoslovenske kratke pripovetke* (*Antologia noweli jugosłowiańskiej*) i Wiedza Powszechna, u kojoj su bili objavljeni vodiči *Jugoslavija* (*Jugosławia*, 1965) i *Čehoslovačka* (*Czechosłowacja*, 1967). Mnogo je prevodila za Poljski radio i televiziju. Bila je član poljskog Društva autora (ZAIKS), Saveza poljskih književnika (Związek Literatów Polskich), kao i Sekcije prevodilaca PEN centra (Sekcja Tłumaczy PEN Clubu) (http://www.zaiks.org.pl).

[4] Uglavnom tematske, lekcije su međusobno povezane i deluju kao jedna celina obuhvatajući sledeće teme: Lekcija 1 – Ko ste vi? Gde živite?; Lekcija 2 – Šta radite?; Lekcija 3 – Desanka i Vera; Lekcija 4 – Telefonski razgovor; Lekcija 5 – Uveče; Lekcija 6 – Naš stan; Lekcija 7 – Osnovna škola; Lekcija 8 – Seljak i magarac; Lekcija 9 – Ujutro; Lekcija 10 – Pismo; Lekcija 11 – Dani u nedelji; Lekcija 12 – Pozivamo lekara; Lekcija 13 – Idemo u bioskop; Lekcija 14 – Život šume; Lekcija 15 – Pismo sestri; Lekcija 16 – Na pošti; Lekcija 17 – U restoranu; Lekcija 18 – U restoranu negde u Jugoslaviji; Lekcija 19 – Brzina; Lekcija 20 – U poslastičarnici; Lekcija 21 – Vozimo se po gradu; Lekcija 22 – Poseta; Lekcija 23 – Idemo na izlet; Lekcija 24 – Krepao kotao; Lekcija 25 – Na peronu; Lekcija 26 – U vagonu; Lekcija 27 – Dolazak u Dubrovnik; Lekcija 28 – Dubrovnik; Lekcija 29 – Na kupalištu; Lekcija 30 – Na Lokrumu; Lekcija 31 – Jugoslavija; Lekcija 32 – U robnoj kući (I); Lekcija 33 – U robnoj kući (II); Lekcija 34 – U kolonijalnoj radni; Lekcija 35 – Oproštaj; Lekcija 36 – Otkud svakome zrnce pameti; Lekcija 37 – Beograd; Lekcija 38 – S partizanima; Lekcija 39 – Mjesečev grad; Lekcija 40 – Pa ipak se kreće!

– nazivi za članove porodice; perfekat; deklinacija upitnih zamenica *ko*, *šta*; pridevi *ceo*, *beo*, *zao*;
– predlozi *za*, *iznad*; povratni glagoli; deklinacija imenica ženskoga roda, deklinacija imenica srednjega roda;
– deklinacija imenica muškoga roda; glasovne alternacije u deklinaciji imenica ženskoga roda; glavni brojevi;
– zamenice *ovaj*, *taj*, *onaj*; glavni brojevi (nastavak);
– pridevi; konjugacija glagola *brijati*, *brisati*, *vezati*; imenice ženskoga roda s konsonantom na kraju;
– određivanje vremena; određivanje starosti; *kuda*, *gde*; prisvojne zamenice; pridevi koji završavaju na palatal;
– dani u nedelji; glavni i redni brojevi;
– glagoli *ići*, *doći*, *moći*; zapovedni način (imperativ), futur I; zamenice *ovaj*, *onaj*, *taj* (nastavak); predlog *za*;
– pridevi tipa *poljski*, *muški*, *letnji*; upitne zamenice;
– godišnja doba i meseci, datum; predlog *preko*. Deklinacija imenica ženskoga roda tipa *smrt*, *bolest*, *jesen*. Deklinacija imenica srednjega roda tipa *stajanje*, *lane*. Množina imenica tipa *zec*, *put*. Posvojni pridevi s završetkom na *-ov*, *-ev*, *-ljev*, *-in*;
– glagolski prefiksi; instrumental bez predloga; imenica *drvo*; enklitike;
– umanjenice; neodređene zamenice; predlog *k*(*a*); Glagol *stići*; imenice muškoga roda s završetkom na *-o*;
– konjugacija glagola *jesti*, *pasti*; predlozi *pre*, *posle*, *iza*, *uz* i *niz*;
– rečca *da*;
– aorist; promena glasova u konjugaciji; glagolski prilog sadašnji (particip prezenta);
– lične zamenice u funkciji prisvojnih zamenica; zavisne rečenice s veznicima *kad* i *da*;
– glagoli *ići – putovati*, *voziti se*; množina imenica tipa *vô*; predlog *prema*;
– glagoli *putovati*, *predavati*; zamenica *svoj*;
– glagolski prilog trpni (pasivni) (particip pasivni); zbirne imenice;
– potencijal. Množina glagola i imenica *pripovetka*, *pesma*; imenica *sudac*[5]; glagoli *smejati se*, *grejati se*, *lajati*, *sejati*;
– složene rečenice. Svršeni i nesvršeni glagoli;
– imenice stranog porekla; predlozi *duž*, *za*, *na*, *uz*, *u*, *do*;
– predlozi *ispred – iza*, *iznad – ispod*. Nazivi država i naroda;
– tvorbeni prefiksi;
– glagoli *zvati*, *brati*, *prati*; predlog *zbog*. Predlog *radi*;

[5] Jedan od malobrojnog primera tadašnje zapadne varijante koji se može pronaći u knjizi.

– množina imenica tipa *magarac*, *smokva*, *deblo*;
– komparacija prideva; imenice *oko*, *uho*. Skraćenice;
– prilozi, komparacija priloga;
– mere dužine, površine i obima; poređenja;
– mere težine i kapaciteta. Genitiv u funkciji akuzativa;
– reč *sam*;
– promena prezimena stranog porekla, veznici *i*, *pa*, *te*; imenice odmila;
– glagoli s prefiksom *po-*;
– imenice tipa *nebo*, *čudo* i
– glagoli s prefiksom pro-, pre-; predlozi *uz*, (*uza*), *duž*.

Treba naglasiti da se ovaj priručnik koristio na studijama srpskohrvatskog jezika pre raspada Jugoslavije, te da je bio jedini koji je objavljen na poljskom govornom području.

Situacija se dijametralno promenila nakon raspada Jugoslavije. Zbog političko-društvenih faktora na Balkanu, i na katedrama za slavistiku u Poljskoj došlo je do rekonstrukcije nastave – otvorene su posebne studije srpskog jezika i književnosti, kao i posebne studije hrvatskog jezika i književnosti. Ta nova situacija dovela je do pitanja objavljivanje novih udžbenika (onih koji se dosledno bave srpskim, odnosno hrvatskim jezikom). Činjenica je da se mogu koristiti (i koriste se – barem kod lektora, „nejtivspikera“) „domaći“ udžbenici za jezik, međutim, u vezi s tim može se naići na određene probleme. Naime, oni su objavljeni ili u Hrvatskoj ili u Srbiji i nisu dovoljni za studente slavistike u Poljskoj (niti u bilo kojoj drugoj slovenskoj državi), jer su koncepcijski napravljeni za studente-neslovene, što je uočljivo, na primer, u činjenici da autori obraćaju znatnu pažnju na određene probleme, kakvi su padeži i nastavci u njima (svakom padežu posvećeno je nekoliko lekcija) ili glagolski vid i sl. Poljacima koji uče srpski kao strani jezik to nije potrebno, jer oni imaju isti sistem padeža kao i Srbi, takođe i glagolski vid. Ovde bi bilo potrebno naglašavati razlike u nastavcima i alternacijama u padežima između poljskog i srpskog jezika, a ne objašnjavati funkciju svakog padeža posebno (što je razumljivo, na primer, za nekog Engleza koji uči srpski ili hrvatski jezik). Isti problem tiče se i slovenačkog jezika, što je uočljivo u mnogobrojnim udžbenicima slovenačkog jezika za strance. Može se primetiti da je ovo opšteslovenski problem, jer ni u Poljskoj u poslednje vreme nije izašao nijedan udžbenik poljskog jezika koji bi bio namenjen studentima Slovenima. Takva činjenica (neobjavljivanja u matičnoj zemlji udžbenika srpskog, hrvatskog, slovenačkog, poljskog jezika za Slovene) uslovljeno je, čini se, dvama razlozima. Prvi razlog vezan je za činjenicu da autori ovih udžbenika nisu opšti slavisti – srbisti, kroatisti, slovenisti, polonisti itd., a drugi, više prozaičan, vezan je za – nedostatak sredstava.

Ovaj problem na neki način rešavaju slavisti koji, zahvaljujući svojoj didaktičkoj praksi na odsecima za slavistiku, svojim zapažanjima u radu sa studentima i svojoj veštini, izdaju udžbenike namenjene baš za Slovene (srbiste, kroatiste, sloveniste itd.).

Tipičan primer takvog udžbenika nalazimo u Gdanjsku. Već 1992. godine, Agnješka Spagińska-Pruszak, naučnica na slavistici Univerziteta u Gdanjsku, u saradnji sa Brankom Tošovićem, objavljuje u tom gradu na Baltiku udžbenik *Srpskohrvatski jezik: kurs srpskohrvatskog s gramatikom i izborom tekstova*[6]. Iako ima u naslovu reč „srpskohrvatski", knjiga je upravo namenjena poljskim studentima koji započinju studije srbistike. Nakon trinaest godina, na Univerzitetu „Nikola Kopernik" u Torunju nastaje drugi poljski udžbenik namenjen početnim poljskim srbistima – *Srpski jezik za početnike. Prvi deo*[7], čiji su autori Milan Duškov, Anna Korytkowska i Irena Savicka.

Kako pišu autori na poslednjoj strani omota knjige, zadatak priručnika jeste etapno upoznavanje s osnovnom srpskom leksikom i osnovama srpske gramatike, koje omogućuju razumevanje i prenošenje jednostavnih informacija.

U prvom delu gramatike date su najosnovnije informacije, a detaljnija objašnjenja funkcionisanja pojedinih oblika autori ovog priručnika ostavljaju lektorima srpskog jezika. Izostavljena gramatička pitanja, kao što su ostali glagolski oblici, fleksijske paradigme ili izabrana srpska sintaksa, potom i informacije o jekavskoj varijanti srpskog jezika, što je inače teže za poljske studente, biće predstavljeni u drugom delu priručnika.

Autori naglašavaju, što je i vidljivo po načinu obrade gradiva, da se ovaj priručnik razlikuje od drugih priručnika dostupnih na knjižarskom tržištu i namenjenih za govornike zapadnoevropskih jezika time što su u njemu autori izostavili niz vežbi koje se tiču najjednostavnijih rečeničkih struktura. Umesto toga uveli su više vežbi povezanih sa, za studente Slovene, težim gramatičkim pitanjima. Priručnik ipak nije zamišljen kao sredstvo koje bi bilo dovoljno za učenje jezika. Treba ga primiti kao strukturu koja objašnjava jezičko gradivo u uvodnoj etapi učenja. Na osnovu ovog gramatičkog i leksičkog gradiva lektor može da komponuje druge vrste vežbi, kao što su npr. vežbe za razumevanje ili diktat. U knjizi, gradivo srpskog jezika predstavljeno je na ćirilici.

Drugi deo knjige pod nazivom *Srpski jezik, deo 2*: *za napredne*[8] izdale su Ana Koritovska, Olivera Duškov i Irena Savicka 2010. godine. Knjiga je koncipirana na isti način i namenjena je za nivo B1/B2 po Evropskom sistemu opisa jezičkog obrazovanja. Svaka lekcija sastoji se od opširnog izbora tekstova, kratkog dijaloga, gramatičkog dela i vežbi. U tekstovima i vežbama ponavljaju se gramatička pitanja koja su obrađena već u prvom delu i, istovremeno, predstavljaju se novi gramatički pro-

[6] A. Spagińska-Pruszak, B. Tošović, *Srpskohrvatski jezik*: *kurs serbsko-chorwackiego z gramatyką i wyborem tekstów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1992.

[7] M. Duškov, A. Korytowska, I. Sawicka, *Język serbski dla początkujących.Część Pierwsza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2005 i 2011.

[8] A. Korytowska, O. Duškov, I. Sawicka, *Język serbski, cz. 2: dla zaawansowanych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010.

blemi, kao i nova leksika, izuzev stručne leksike. Osim gramatičkih vežbi uvedene su i opšte vežbe koje razvijaju jezičke kompetencije kao što su pitanja, tvorba tekstova i tako dalje. Kao i u prvom delu, i u drugom je direktna gramatička informacija ograničena do minimuma. Pažnja je usmerena na pitanja fleksije i nekoliko izabranih pitanja sintakse i tvorbe reči. Kako objašnjavaju autorke knjige, leksička i gramatička pitanja iz prvog i drugog dela priručnika dovoljni su za korektnu upotrebu srpskog jezika u svakodnevnoj komunikaciji.

Većina tekstova preuzeta je iz književnosti i srpske štampe, naročito iz *Politike*, dok je nekoliko tekstova preuzeta sa interneta, naročito sa *Wikipedije*. Rad na knjizi trajao je nekoliko godina i zbog toga, kako autorke ističu, većina internetskih linkova korišćenih u knjizi nije više aktuelna, jer su promene granica na Balkanu bile brže nego tempo priređivanja priručnika. Internetski tekstovi uglavnom su bili u nekoj meri izmenjeni – autorke su promenile leksiku ili ispravljale sintaksu. Autorke objašnjavaju da im je želja bila da tekstovi što je moguće više odgovaraju savremenom srpskom jeziku. Za razliku od prvog dela, u kojem se koristila isključivo ćirilica, u drugom delu priručnika tekstovi su napisani i na ćirilici i na latinici, u dve varijante – ekavskoj i jekavskoj. Priručnik je zamišljen kao zbirka koja može poslužiti kao pomoć lektoru srpskoga jezika, zbog čega se u njoj neće naći vežbe koje se odnose na prevod, sažimanje i analizu tekstova.[9] Za dopunske gramatičke vežbe uz

[9] Lekcije obuhvataju sledeće teme (preuzeto sa popisa sadržaja): Lekcija 1 – Амерички студенти упознају Србију. Mihailo Lalić: *Lelejska gora*. Wariant jekawski. Powtórka fleksji rodzaju męskiego i nijakiego; Lekcija 2 – Говор боја. Feng šui. Alternacje *о – л*. Powtórka czasu teraźniejszego; Lekcija 3 – Породица. Milka Ivić: *Plava boja kao lingvistički problem*. Imiesłowy przysłówkowe. Powtórka użyć zaimków osobowych; Lekcija 4 – Заштита природе. Национални паркови Србије. Odmiana rodzaju nijakiego z poszerzeniem tematycznym. Powtórka konstrukcji z *да*; Lekcija 5 – Образовање. Szyk wyrazów; Lekcija 6 – Југославија. Иван Чоловић: *ETHO*. Aspekt czasownika. Ruchome *а*; Lekcija 7 – Трговина. Реклама. огласи. Odmiana rzeczowników obcych rodzaju męskiego na samogłoskę. Imiesłowy przymiotne; Lekcija 8 – Радмило Анђелковић: *Зов земље*. Trzy stopnie dystansu. Powtórka futurum I i perfectum; Lekcija 9 – Куповина. Gastronomski vodić kroz Beograd. Wymiany *к - ч, г - ж, х - ш*. Strona zwrotna; Lekcija 10 – Купујете кров над главом. Реновирање стана. Љ. Раденковић: *Словенска митолошка бића*. Powtórka fleksji rodzaju żeńskiego. Zdania bezpodmiotowe; Lekcija 11 – Разне теме о здрављу. Przymiotniki dzierżawcze. Sposoby wyrażania posesywności i znaczeń pokrewnych; Lekcija 12 – Туризам. Wymiany *к, г, х – ц, з, с*. Budowa frazy nominalnej; Lekcija 13 – Пејзажна архитектура. Болест. Страх од болести и немогућности лечења. Tworzenie rzeczowników rodzaju żeńskiego od męskich. Fleksja liczebników; Lekcija 14 – Култура. Радмила Пешић: *Грађанска лирика и народна лирска поезија*. Добрица Ћосић: *Корени*. Wymiany morfonologiczne związane z jotacjami. Powtórka strony biernej; Lekcija 15 – Београд. Fleksja przymiotnikowa; krótkie formy przymiotnika. Tworzenie pytań; Lekcija 16 – Болоњски процес. Бојан Јовић: *Научнофантастична драма – словенски допринос настанку жанра у светској књижевности*. Rodzaj męski z poszerzonym tematem w liczbie mnogiej. Wymiana *о ~ е*. Rodzaje orzeczeń; Lekcija 17 – Студије. Odmiana *мати, кћи*. Liczebniki zbiorowe i rzeczowniki odliczebnikowe; Lekcija 18 – Тражимо посао. Zdania okolicznikowe. Tworzenie rzeczowników od przymiotników i czasowników; Lekcija 19 – Венчање. Plusquam perfectum. Funkcja fleksyjna akcentów i długości; Lekcija 20 – Религија. Борислав

ovaj deo priručnika autorke preporučuju vežbanku iz gramatike srpskog jezika[10], autora Irene Savicke. Pomenutu vežbanku koriste studenti srbistike na poljskim univerzitetima (uključivši predmete Praktična nauka srpskog jezika, Praktična gramatika srpskog jezika, čak i predmet Opisna gramatika srpskog jezika).

Osim već pomenutih priručnika, postoji još nekoliko publikacija koje omogućuju i olakšavaju upoznavanje sa srpskim jezikom u Poljskoj. Jedna od njih jeste *Priručnik za srpski kao strani jezik*[11], čije su autorke Katažina Liber i Slavica Prpa. Knjiga ima 274 stranice i napisana je u celini na srpskom jeziku latinicom.

Osnovni cilj navedene knjige, po mišljenju autorki, bio je da se obogati metodička literatura namenjena studentima srpskog jezika s područja slovenskih zemalja, saglasno s Evropskim sistemom opisa jezičkog obrazovanja, koji se godinama primenjuje u nastavi zapadnoevropskih jezika. U vezi s tim autorke naglašavaju: „Pokušale smo da napravimo priručnik koji odgovara svakodnevnim potrebama na časovima, za različite nivoe, odnosno i za učenje i za usavršavanje znanja srpskog jezika. Pri izradi priručnika vodile smo računa o smernicama Saveta Evrope, naročito Opšteg evropskog okvira za jezike: učenje, podučavanje, ocenjivanje“ (Liber, Prpa 2011: 11).

Priručnik za srpski kao strani jezik pruža mogućnost da se jezičke i komunikacijske kompetencije posmatraju na tri nivoa – lingvističkom, sociolingvističkom i pragmatičkom. Vežbe koje su predstavile autorke u knjizi omogućuju, po njihovom mišljenju, obrazovanje u obimu čitanja, pisanja, produkcije i interakcije.

Priručnik je podeljen na tri glavna nivoa, sa po osam tema za svaki nivo. Osnovni nivo (A1[12] i A2[13]) sadrži teme iz svakodnevnog života. Na drugom nivou

---

Станковић: *Нечиста крв*. Futurum exactum; Lekcija 21 – Иво Андрић и Милорад Павић. Krótki czas przeszły. Powtórka stopniowania przymiotników; Lekcija 22 – Спорт. Rekcja przyimkowa; Lekcija 23 – Мој живот. Борис Пастернак: *Доктор Живаго*. Konwersy zdaniowe z czasownikami бити – имати. Sposoby wyrażania (nie)określoności; Lekcija 24 – Данило Киш. Михаило Лалић. Tryb rozkazujący. Tworzenie zdrobnień; Lekcija 25 – Село. Aoryst. Wykrzykniki; Lekcija 26 – Малолетнички криминал у Србији. Ułamki. Czasowniki deminutywne; Lekcija 27 – Европеизација. Zdania podrzędne. Forma rzeczowników po przeczeniu; Lekcija 28 – Како треба да се хранимо. Tryb warunkowy. Nazwy wykonawców czynności; Лекција 29 – Концерт за свекрву. Битка тортама. Црв у срцу, девојка у глави. Тобџија. *Ликови епских народних песама - историјско и поетско*. *Краљевић Марко и бег Костадин*. Imperfectum. Tworzenie nazw miejscowych; Lekcija 30 – Уједињене нације. Европска унија. Rozwiązania zadań graficznych.

[10] I. Sawicka, *Ćwiczenia z gramatyki języka serbskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2000 i 2003.

[11] K. Liber, S. Prpa, *Priručnik za srpski kao strani jezik*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

[12] Ponuđene teme za prvi nivo (A1) jesu: Upoznavanje; Porodica; Osobine čoveka; Profesije i zanjimanja; Vreme i vremenska prognoza; U kući; Grad i putovanje; U kupovini.

[13] Teme za drugi nivo (A2) jesu: Škola; Kod lekara; Sport i slobodno vreme; Na poslu; Priroda; Praznici; Komunikacija; Film i pozorište.

(B1 i B2), koji je nivo samostalnosti, ponuđene vežbe tiču se izražavanja mišljenja i njihovog obrazloženja, opisa događaja, a dopunjuju je takođe leksička znanja jezika u okviru sveta oko nas (B1[14]). Nivo B2[15] pruža zadatke koji razvijaju veštinu govora na različite apstraktne ili stručne teme. Studenti na tom nivou imaju takođe mogućnost pisanja dokumenta, pisma ili projekta. Poslednji od nivoa – C1[16] i C2[17] – sadrži tekstove koji služe kao dopuna stručnog znanja i pomoć za formulisanje ispravnih iskaza na složene teme. Pretposlednji deo knjige obuhvata izbor gramatičkih vežbi. Na kraju se nalazi mali srpsko-poljski rečnik.

Kao dopuna knjizi *Priručnik za srpski kao strani jezik* može da posluži još jedna knjigu istih autorki – *Kultura živog jezika*[18]. Knjiga sadrži i CD s tekstovima za slušanje.

Svi pomenuti priručnici za nastavu srpskog jezika kao stranog izdani su u Poljskoj i namenjeni su poljskim govornicima. Obrada gradiva i metodološki pristup u knjigama zadovoljavaju zahteve koji se postavljaju pred takvu vrstu pomoćnog materijala. Ipak, u njima se mogu uočiti i određeni nedostaci. Na leksičkom nivou, na primer, nedovoljno je obraćena pažnje na jezičke homonime (aproksimati, lažni prijatelji) tipa: srp. *godina* – polj. *godzina* (izg. gođina) ‘sat, čas’ ili srp. *vredna* – polj. *vredna* ‘zločesta’, koji barem na početku učenja srpskog jezika predstavljaju problem.

Izvori i literatura

Duškov, M., Korytowska, A. i I. Sawicka (2011). *Język serbski dla początkujących*. Toruń: Część Pierwsza, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Jarząbek, K. (oprac.) (2008). *Informator dla prowadzących nauczanie języków obcych na śląskiej slawistyce*. Katowice: Wydawnicwo VERSO.

Korytowska, A., Duškov, O. i I. Sawicka (2010). *Język serbski, cz. 2: dla zaawansowanych*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Krukowska, M. (1985). *Govorite li srpskohrvatski? Zwięzły kurs języka serbsko-chorwackiego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

[14] Teme za treći nivo (B1) jesu: Obrazovanje; Posao; Moda; Turizam; Red vožnje; Zdrav život; Međuljudski odnosi; Ekologija.

[15] Teme za četvrti nivo (B2) jesu: Privreda; Mediji; Geopolitika; Religija; Festivali; Bolesti XXI veka; Kriminal; Pisanje projekta.

[16] Teme za peti nivo (C1) jesu: Identitet; Stereotipi i predrasude; Diskriminacija i tolerancija; Istorija; Nacionalizam i patriotizam; Funkcionalni stilovi; Demokratija; Globalizacija.

[17] Teme za šesti nivo (C2) jesu: Jezik i komunikacija; Kultura; Književnost i teorija književnosti; Nauka i tehnika; Pravni sistem; Zaštita potrošača; Marketing; Ekonomija.

[18] K. Liber, S. Prpa, *Kultura živog jezika*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiegom Kraków 2012.

Liber, K. i S. Prpa (2012). *Kultura živog jezika*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiegom.

Liber, K. i S. Prpa (2011). *Priručnik za srpski kao strani jezik*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Sawicka, I. (2003). *Ćwiczenia z gramatyki języka serbskiego*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Šipka, D. (2003). *Program nastave srpskohrvatskog* (*srpskog/hrvatskog/ bosanskomuslimanskog*) *jezika*. *Petogodišnji, trogodišnji i intenzivni dvomesečni nastavni program za govornike poljskog jezika*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Spagińska-Pruszak, A. i B. Tošović (1992). *Srpskohtrvatski jezik: kurs serbsko-chorwackiego z gramatyką i wyborem tekstów*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. Preuzeto 10. 8. 2016. http://www.zaiks.org.pl.

Роберт Боньковски
Силезский уневерситет, Катовице, Польша

ПОЛЬСКИЕ УЧЕБНИКИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ СЕРБСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация

В статье есть о учебниках для изучения сербского языка как иностранного опубликованных в Польше в последних летах и предназначеных в первую очередь для студентов словянской филологии. До сех пор издано уже несколько таких книг. Каждая из них есть рассмотрена. Но есть желание для другого учебника, в котором будут собраны важные проблемы при изучению сербского языка как иностранного, а которые не были представлени в предыдущих учебниках, как на пример ложные друзя переводчика.

Ключевые слова: *славистика, сербистика, дидактика, изучение сербского языка как иностранного, учебник.*

Научни скуп *„Настава и учење“* –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671:811.163.2(497.2)
Изворни научни чланак
стр. 227–234

Vanya G. Krastanova[*]
Plovdiv University „Paisii Hilendarski“, Branch Smolyan, Bulgaria
Elena T. Nikolova[*]
Plovdiv University „Paisii Hilendarski“, Branch Smolyan, Bulgaria

BASIC THEMATIC CLUSTERS IN THE CONTEMPORARY NATIVE LANGUAGE TEXTBOOKS[**]

Abstract: *The importance and context of the problem* – The native language textbook plays an important role in the contemporary multicultural society. It serves not only as an intermediary between scientific knowledge and the student, but is also a means for developing values common to all sectors of the multicultural society. In this regard, the choice of basic thematic clusters in the subject content is of particular importance. *Objectives* – The article discusses and evaluates the major thematic blocks in the Bulgarian language textbooks for 5th to 12th grade with an emphasis on health topics. *Sample* – Concrete examples and a table of the major thematic clusters in the different educational levels are given. *Methods* – The research uses qualitative and quantitative methods which help uncover the characteristics of the object of study. *Research results* – The results show what the present state of the Bulgarian language textbooks is and also presents how the different topics are interpreted at the different grade levels. *Conclusions and pedagogical implications* – A wide-scope analysis has been done of the Bulgarian language textbooks at junior high school and secondary school level and the tendencies in choosing the major thematic clusters have been outlined, suggestions have been made for the update of the text basis of native language teaching that would be consistent with the current European perspectives.

Key words: *Bulgarian language textbook, thematic clusters, health topics.*

Our contemporary multicultural society is witnessing a dynamic change in value paradigms, interpersonal relationships and cultural practices of individuals. This change is happening within a new framework of social thinking, stimulated by the immediate access to information in all spheres of life. In this socio-cultural context schools have to meet a new set of requirements in order to be able to successfully prepare the future members of society. Nevertheless, the children of the

[*] vanyakr@abv.bg
[*] elenatn@abv.bg
[**] Project „Heterotopia of health in the population of reproductive age“, № НИ15–ФС–017/23.04.2015.

new millennium have cardinally different needs, learning and communication styles, interests, wishes and behavior. A different approach to education is not an alternative for them, but a necessity. In 2002, Georg Kühlewind noted: „More and more children, who were born in the last 20 years or so, on the level of their behavior, are different from the model to which parents and teachers were accustomed. A new generation is coming …very mature, dissatisfied with adults, wanting to transform the world. It is the most important event of our time“ (Мазевит 2014: 7).

The emergence of these new realities and a completely different new generation is the real challenge posed for the educational system which faces new circumstances such as accelerated student development, the need to compensate for the deficiencies on the educational competence of teachers and parents, and to develop new educational technologies. The educational system reforms are made in response to this dynamically changing environment in which the future members of society live and learn. The reforms are performed at various educational levels. They aim to adapt knowledge with its dual nature (theoretical concepts and practical skills) to a certain socio-cultural context making it „working“ and „active.“

At the institutional level – school curricula – the reform becomes a reality through the subject content. In its turn, subject content is materialized in everyday teaching practices through the textbooks. UNESCO defines a textbook as a handbook aiming to explain thoroughly the crucial elements in a system or program and to ensure its effective and efficient application. The textbook has to enable the user to successfully perform the tasks, activities and projects that they are responsible for wasting the least possible human, material, financial and information resources.

Contemporary scientific research treat the textbook not just as a type of book, but as an instrument serving the educational system. It is intended for classroom use with a teacher present. Its dual legitimacy is defined by the fact that it is, on the one hand, recognized as a symbol of the national culture and as a testimony of the times it belongs to, and, on the other hand, as one of the necessary (utilitarian) instructional materials. This dual function is a result of a double imperative: first, adherence to the curricula which guarantees the transfer of knowledge (the backbone of the textbook), and the guarantee that it includes all useful practical knowledge (Benhamouda 2007: 635).

The analyses of the contemporary textbooks follow the idea of outlining the perfect textbook model for instructional aides. The multimodal methods for analyzing textbooks is systematized in the paper *The textbook in a changing multimodal landscape* by Jeff Bezemer and Gunther Kress. The authors examine the development of the textbooks in England from 1930 to 2015, specifically the textbooks in English, Biology, Physics, and Maths. They follow how the textbooks represent several basic topics: poetry, digestion, electric circuits, angles and fractions. The authors differentiate three important periods in the development of the textbook:

- from 1930 to 1940: the textbook is, above all, „a book“ in which the text is the fundamental way to convey meaning;
- from 1980 to 1990: the textbook is still the dominant means of education but alongside the text the image emerges as a rival means of conveying meaning;
- from 1995 to 2005: the screen becomes the dominant means with the book now being the complementary one; learning platforms emerge and the dominant means of conveying meaning is now the image.

Bezemer and Kress conduct their research on textbook within the framework of an approach they call social semiotics. It is used to describe all forms of communication: image, written text, writing, typography and design (Герджикова 2016: 174).

It can be noted that the periods in the development of the English textbook production also characterize the European type of textbook.

In the contemporary multicultural context the native language textbook encounters more and more challenges: the users – the students, are quite different both with respect to their social and their cultural background. The present day student understands of is fluent in at least one foreign language (typically English) and actively communicates with his peers not just from his homeland but from all over the world. The written text, which used to be the foundation of the language textbook, „suffers“ the pressure due to the influx of rival systems of vehicles of expression – images, graphic design, virtual games, etc. The knowledge offered by the textbooks is open towards real life situations. The pivotal points for the acquisition of subject content nowadays exist outside school.

In this respect the examination of the basic thematic clusters in the Bulgarian (as native language) textbook is understood as an analysis of the content of the texts through which the language phenomena are presented, illustrated and reinforced. Teaching the native language presents the most opportunities to work with various texts differing in topic, genre and linguistic structure. In cognitive respect, during the native language lessons, the students acquire not only linguistic facts, but also the metalanguage of science. In socio-cultural respect, native language teaching is interpreted as cultural education, and as a crucial part of the social competences of the adolescents. All this presupposes the important, central role of native language education among all other school subjects.

To make all these functions of native language teaching a reality, the topics and the genres of the texts which are included in the textbooks are of crucial importance. In practice, there are no restrictions on the selection of topics for the texts as language phenomena can be found in all spheres of life – from colloquial speech to business correspondence. When selecting the basic thematic clusters the authors take into consideration the set of personal qualities they would like to cultivate in the students. The text is the most important medium not only in its communicative aspect, but also in its axiological aspect. Values and attitudes towards the language, the homeland, the others, the family, history and culture, health, the environment and its protection etc. are developed through the use of textbooks.

In order to be a functioning teaching and educational aid, the contemporary native language text has to contain several basic thematic clusters related to:

1. Ethical and moral issues – happiness, good, evil, heroic, tolerance, understanding etc.
2. Social issues – internet communication, charity, natural disasters, topical problems such as stray dogs etc.
3. Health issues – health, sport, healthy diet, disease prevention etc.
4. Environmental issues – environment protection, waste sorting, area clean-up campaigns, tree planting, rare animal species protection etc.
5. Patriotic issues – attitude towards the motherland, towards the language, the folklore, the national heroes, the national history etc.
6. Cultural issues – cultural events and activities, art in its various forms – theatre, cinema, music etc.

The present article analyses the Bulgarian language textbooks from the 5th to the 12th grade currently used in Bulgarian schools (the textbooks have been published by the Bulvest 2000 publishing house and have been co-authored by K. Dimchev, I. Komalska, A. Petrov, M. Padeshka). We have used quantitative and qualitative methods to determine the type and number of the basic thematic clusters, shown in the table below.

Table 1. *Number of texts for each grade*

Basic thematic clusters depicting	5th grade	6th grade	7th grade	8th grade	9th grade	10th grade	11th grade	12th grade
Ethical and moral issues	3	4	14	5	2	2	6	8
Social issues	4	10	9	4	7	2	9	7
Health issues	–	2	4	–	–	2	1	2
Environmental issues	–	–	–	–	2	2	2	–
Patriotic issues	4	11	23	16	8	8	3	4
Science issues	11	12	12	9	5	5	4	2
Cultural issues	2	5	5	4	2	1	2	–
Literary works	13	8	17	12	7	12	2	8
Analyses of literary works	–	–	–	3	8	11	2	–
Documents – application, invitation, constitution, bylaws, laws	–	2	10	2	1	–	9	2
Others	4	2	5	1	1	1	2	1

The subject of our in-depth examination will be to what extent and how the health issues are presented in the textbooks for the various classes and educational levels. The lexico-semantic net of the concept of *health* which includes in its core the lexemes of *health, healthy lifestyle, healthy diet, healthy organic foods, daily routine, exercise, hiking, vitamins, herbs, sound sleep;* the periphery of the concept includes *illnesses, viruses, alcohol, cigarettes, drugs, doctors, vaccines, stress, infusions, obesity, sedentary lifestyle etc.*

In order to examine how the paradigm of the concept of health was constructed, we use a lexical analysis. Lexical analysis is one of the four major types of analysis (linguistic, lexical, cognitive, and thematic) applicable to a text. It is based on the similarities between the words used and the statistics of their frequency, which helps us develop presence/absence matrix of the lexical units in a text segment (Fallery, Rodhain, 2007). To achieve objectivity and precision of the examination, we also analyse the lexical thematic fields of the texts related to health issues. The lexical thematic field of a text consists of a group of words and expressions from the same semantic cluster which correspond to a certain set of objects, attributes and actions (in our case – health).

The lexical analysis of the texts related to the topic of health which are included in the textbooks reveals the following:

5th grade – there are no texts directly depicting health issues. Two texts in the general revision section can be said to indirectly relate to the topic of health. The first of them is a menu (it is implicated that the aim is to lose weight), and the second is about exercising with the same goals in mind. The lexeme of *health* and its cognates are not present in the texts.

6th grade – two texts are included. The first is about the flu, while the second is about sport and exercise. The lexeme of *health* and its cognates are not present in the texts. The lexical thematic field (LTF) of the first text is presented through the lexemes of *flu, acute viral infection, high temperature, bad headache, cough, cold, complications, quarantine at home*. The LTF of the second text is *sport, physical development, stamina*. Indirectly, because of a recipe for a homemade remedy with valerian is included together with a dialogue between a grandmother and a granddaughter related to breakfast, we can infer that health issues are being discussed.

7th grade – there are four texts. The first and the second are in the same module and are related to the consumption of chips, fizzy drinks, snacks, and artificially colored juices at school, which leads to obesity in children. The LTFs of the two texts include *school nutrition, healthy diet, food consumption behavior, obesity, fresh vegetables, bakeries, pastry, fizzy drinks, forbidden foods, chips, snacks, healthy foods, brown bread sandwiches, milk, fruit.* The third text explicitly presents the argument that health is one of the most important things in life. The LTF corresponds with *healthy diet, exercising, following the doctor's instructions, unhealthy diet, sedentary lifestyle.* The last text is about herbs and their diversity.

The LTF contains *medicinal plants, herbs, medicines* – lexemes that are associated with health.

8th grade – there are no texts depicting health issues.

9th grade – the issue is presented though a text about the Hippocratic Oath, in which we encounter lexical items referencing health – *health, treat, modern medicines, recovery.*

10th grade – there are two texts. The first discusses stress being the major illness of this century. The LTF is represented by the lexemes of *illness, sedatives, depression, recovery, cause, stimulus, healthy.* The second text is an advertisement for a sports club named Health with the LTF of *aerobics, anesthetics, stress, overweight.*

11th grade – the textbook contains one text (an interview with a leading professor) discussing stomach ulcer treatments. The LTF contains the following lexemes – *causes for stomach ulcers, successful treatment, radio-capsules, endoscopic surgical procedures, raw foodism, hay diet, healers, confusion.*

12th grade – there are two texts related to health. The first is a very short one and discusses adolescent nutrition. The LTF contains the phrases *young organism, enough food, viral diseases.* The second is a description of cookies containing bio-calcium which are good for everybody. The LTF consists of the lexemes of *wholemeal cookies, rich in calcium, vitamins, bones, teeth, children, adults, supply 50 % of the RDA for vitamin D, 80 % of vitamin B.*

On the basis of the examination presented above the following conclusions can be drawn:

- The texts related to health issues in the Bulgarian language textbooks from the 5th to the 12th grade are very few and they are definitely not enough – they represent only 0.02 % of all the texts;
- In 5th, 8th и 9th grades there are no texts at all that refer to health issues;
- The concept of *health* is predominantly presented in the texts through its marginal dimensions – illnesses, viruses, stress, obesity etc.
- There are logical inconsistencies in the construction of the paradigm of the concept of health through the texts for the different grades and the different educational levels – the core of the concept (healthy lifestyle, healthy diet, exercise) is presented sporadically and in a chaotic manner;
- The issues of organic foods, bio products as alternatives in the modern diet are not discussed;
- The texts don’t create situations conductive for the development of sufficiently responsible and conscious attitude towards health as one of the most valuable things in the life of a person.

Contemporary society is a society of differences, it is pluralistic – politically, economically, culturally, but is also a society of contacts. In this sense it is impossible to stay isolated from the issues related to health as they are a direct indicator of the quality of life of the modern man, i.e. they are part of every pluralistic society. Creating a responsible attitude towards health is a task for the whole educational system which has to use various methods to develop a general culture of health together with the development of a set of values. We must also note that the development of a conscious attitude towards health through the texts in the native language textbooks is implicit and different from that during the Biology lessons, for instance (when the information relating to the issue is explicitly presented). This, however, is the great advantage of the texts in the native language textbook. They present the opportunity for the student to inadvertently discover new facts and stimulate their interest. The adolescents' interest in its turn is thought to be the dominant factor when assimilating, processing and applying knowledge.

As a whole, the presentation of the subject content in the native language textbook has changed, together with the changed symbolic means for its description, because of the changes in its recipient who has to become an active participant in the construction of knowledge.

In the context of the increasing multicultural exchanges in contemporary society the question of the native language textbook and its basic thematic clusters is a topical one, as through the textbook the development of the personality of the future citizen of the world can be directly influenced.

References

Benhamouda, K. (2007). Le manuel scolaire, hyperstructure d'un espace pour une hospitalité pédagogique. *Le livre et ses espaces.* Presses universitaires de Paris Ouest, 631–646. 20 décembre 2012 disponible sur http://books.openedition.org/pupo/545.

Fallery, B. and Fl. Rodhain (2007). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique. *XVIème Conférence Internationale de Management Stratégique.* Montréal, 6–9 Juin 2007.

Герджикова, Н. (2016). *Образованието и обучението в условията на мултикултурализма и дигитализацията*. София.

Мазевит, К. (2014). *Педагогика от когиталността за учители, родители и самия теб*. София: Издателство Когиталност ООД.

ЮНЕСКО. Retrieved August 20, 2016 from the World Wide Web http://www.unesco.org/webworld/ramp/html/r9118f/r9118f04.htm

Вања Г. Крастанова
Пловдивски универзитет „Паисије Хиландарски“, Смољан, Бугарска
Елена Т. Николова
Пловдивски универзитет „Паисије Хиландарски“, Смољан, Бугарска

ОСНОВНИ ТЕМАТСКИ КЛАСТЕРИ У САВРЕМЕНИМ УЏБЕНИЦИМА МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА

Резиме

Уџбеник матерњег језика игра важну улогу у савременом мултикултуралном друштву. Он није само посредник између научног знања и ученика, већ је такође и средство за развијање вредности које су заједничке свим секторима мултикултуралног друштва. Због тога је избор основних тематских кластера у садржају предмета од особите важности. Циљеви – рад разматра и оцењује основне тематске блокове у уџбеницима бугарског језика од петог до дванаестог разреда са нагласком на теме које се тичу здравља. Узорак – дати су конкретни примери и табела главних тематских кластера на различитим образовним нивоима. Методе – истраживање користи квалитативне и квантитативне методе које помажу да се открију карактеристике предмета проучавања. Резултати истраживања – резултати показују какво је садашње стање уџбеника за бугарски језик и такође како се поједине теме интерпретирају на различитим узрастима. Закључци и педагошке импликације – анализа широког спектра је урађена на уџбеницима бугарског језика у нижој средњој школи и на средњошколском нивоу и дат је кратак преглед тенденција у бирању основних тематских кластера, дате су сугестије за унапређивање основа текстова за наставу матерњег језика које ће бити у складу са савременим европским перспективама.

Кључне речи: *уџбеници за бугарски језик, тематски кластери, теме о здрављу.*

Научни скуп *„Настава и учење“* –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671:811.111(497.2)
Стручни чланак
стр. 235–240

Emiliya Kotsarova[*]
Plovdiv University „Paisii Hilendarski“, Branch Smolyan, Bulgaria

SPEAKING EXERCISES IN ENGLISH TEXTBOOKS FOR BULGARIAN LEARNERS

Abstract: This article deals with different types of speaking exercises included in the English textbooks used in Bulgarian schools. It focuses on their use and effectiveness – to what extend they can help students communicate in real situations. The author suggests some ideas for increasing efficiency of speaking exercises in English classes: teachers should never ignore or underestimate speaking activities; teacher can be a good model if he/she uses the target language during the whole lesson; speaking should be practiced during the whole lesson, not only when time for particular exercise comes; simple topics or questions can be useful in the clasroom; it is teacher's task to give students the chance to practice oral language; doing more activities outside school or inviting people from English speaking countries is a way of grasping its practical use.

Key words: *speaking, communication, exercises, learning, teaching.*

„In order to become proficient in most arts, we are assumed to study, *i.e.* to make conscious efforts persistently and perseveringly; we are assumed to use our intelligence. There is, however, one complex art in which all of us have become proficient without any such process and without using our intelligence consciously, viz. *the art of speech, i.e.* of using the spoken form of a language as actually used in everyday life. We are endowed by nature with capacities for assimilating speech. Each of us is a living testimony to this fact, for each of us has successfully acquired that form of our mother-tongue with which we have been in contact. These capacities are not limited to the acquiring of our mother-tongue, but are also available for one or more languages in addition. The young child possesses these capacities in an active state; consequently he picks up a second or a third language in the same manner as he does the first. The adult possesses these same capacities, but generally in a latent state; by disuse he has allowed them to lapse.“ (Palmer 1921: 13).

This general principle for language study was formulated by Harold Palmer nearly a century ago, but we want to start this article with it because we think it is still valid and useful in modern language teaching. Foreign language teachers should

[*] emilia_vaklinova@abv.bg

always keep in mind that natural ability of acquiring speech. And that it is even more applicable for students of school age.

As a member of European Union, Bulgaria pays special attention to foreign language study and this is important part of Bulgarian educational policy. Of course, the basic foreign language studied in Bulgarian schools is English. In our country children usually start learning English at school in 2nd grade (when they are 8 years old) and continue till they finish their school education. Different kinds of documents regulate this education, e.g. State educational standards, curriculums, etc.

The final goal of every language education is real communication. Speaking one or more foreign languages would make young people from Bulgaria an equal part of European Union and global world. It could make them free in their travels, job opportunities, contacts, qualifications, etc. But the first question they will have to face leaving Bulgarian borders is „Do you SPEAK English?“. Speaking is essential ability, but to what extent can students acquire it at school during their English lessons?

In modern classroom students have everything – up-to-date textbooks with interesting texts and colourful pictures, including electronic ones; interactive boards; CDs, CD players, so that they can hear real language; digital dictionaries and so on. They can practice reading, writing, listening and speaking skills doing different kinds of cleverly constructed exercises. However, speaking remains the most difficult of the four basic skills. Indeed, one frustration commonly voiced by learners is that they have spent years studying English but still cannot speak it. Looking for the reasons for this negative tendency we decided to look in the textbooks that are now used in Bulgarian schools and see what kind of speaking exercises they provide.

English language textbooks currently used in Bulgaria are based on the communicative method, which defines objectives headed to free communication through conversation, reading, listening, comprehension and writing. Modern textbooks are really cleverly made, providing stimulating texts connected with our everyday life, society, holidays, free time, entertainment, hobbies and all the topics are chosen taking in consideration students' age and interests. Grammar is also explained and practiced in appropriate way. Contemporary technology gives students opportunity to see and listen to real life communication situations. Questions and topics proposed for discussion seem to be stimulating and intriguing for the students. Undoubtedly the role of the teacher in the classroom still remains extremely important, even though, nowadays teachers are more mediators and facilitators of students' learning. Probably this is the key to build a good teacher-student bond and it would be really useful in foreign language classroom, since the mediators do not only transmit information to their students but they both go together in the process of learning new things interacting with one another.

When it comes to speaking exercises teachers have exceedingly significant role. They have to make a good plan and organization and to be prepared with

additional questions and techniques that help student overcome the „language barrier“. These exercises should not be ignored or neglected since for the most learners the classroom is the only place they can practice their oral skills. They can read English books at home, do grammar exercises even without teacher's help, they can listen to English speech on TV or radio, but we do not live in a country where English is widely spoken, so students rarely have the chance to participate in conversations in this target language.

„Language-study is essentially a habit-forming process, and the important stage in habit-forming is the elementary stage. If we do not secure habits of accurate observation, reproduction, and imitation during the first stage, it is doubtful whether we shall ever secure them subsequently. It is more difficult to unlearn a thing than to learn it. If the elementary stage is gone through without due regard to the principles of study, the student will be caused to do things which he must subsequently undo; he will acquire habits which will have to be eradicated. If his ear-training is neglected during the elementary stage, he will replace foreign sounds by native ones and insert intrusive sounds into the words of the language he is learning; he will become unable to receive any but eye-impressions, and so will become the dupe of unphonetic orthographies. If he has not been trained during the elementary stage to cultivate his powers of unconscious assimilation and reproduction, he will attempt the hopeless task of passing all the language-matter through the channel of full consciousness. If during the elementary stage he forms the 'isolating habit', he will not be able to use or to build accurate sentences. An abuse of translation during the elementary stage will cause the student to translate [...] mentally everything he hears, reads, says, or writes. Bad habits of articulation will cause him to use language of an artificialized type.“ (Palmer, 1921).

For most children in Bulgaria this initial stage is 2nd to 4th grade at school. Textbooks approved by the Ministry of Education and Science for this level are „Blue skies for Bulgaria“ (Pearson Education – Longman), „Hello English“ (Prosveta) and „Freeway“ (Bulvest 2000). What types of speaking exercise are included in primary school English textbooks?

The first step to „real“ speaking exercises at primary level is „Listen and repeat!“ Usually there is a picture in the textbook and the word below, so that learners can easily connect the written form, the pronunciation and the meaning. Students have to repeat it many times until they acquire the right pronunciation of the word. This is a very important activity since at this level children cannot read phonetic transcription. Teachers have to pay attention to difficult sounds that do not exist in Bulgarian language such as [æ], [ʌ] or [θ]. This is a key step for young learners because if they acquire a wrong pronunciation of some sounds and words at their primary level, they will continue repeating the mistake in the next grades. English teachers in primary school have a great responsibility and they should pay attention to details that are not included in the textbooks and are not even in the teacher's book, such as English phonetics, intonation and rhythm.

The first type of speaking exercises done at primary level is answering simple questions. Students have the model in their textbooks. For example, there is a short dialogue connected with introduction. Then students use the model and answer the question: „What's your name?“. Learners can work in pairs and the teacher monitors their work and corrects the mistakes. One very common exercise is when children use pictures to ask and answer questions. Dialogues are undoubtedly useful and rewarding form of productive classroom activities. Here we want to cite Nelson Brooks, although his audio-lingual method in not so popular in modern language teaching. However, some of his ideas can still be applied.

„There are many reasons why language in dialogue form is the most rewarding for the learner to work with at early levels. It involves a natural and exclusive use of the audio-lingual skills. All the elements of the sound system appear repeatedly, including suprasegmental phonemes, which are often the most difficult for the learner. All that is learned is meaningful, and what is learned in one part of the dialogue often makes meaning clear in another. From the start the student learns to address people directly and to use the first person singular – items of basic importance in communication.“ (Brooks 1964: 141)

Another type of speaking exercise included in the English textbooks is „describing a picture“. Even with their limited vocabulary, children can do these exercises successfully, because at the age 8 to 11 they have the enthusiasm and readiness to be active in the classroom. They like talking about the things they are interested in, e.g. they can try to describe their favourite film characters, talk about their favourite toys, family members, etc. The teacher should encourage and stimulate students in their first attempts to use the words and phrases they know in real communication.

Role play is another useful and rewarding form of oral interaction. However, at primary levels it is a little bit difficult to be realized. Students usually have no problems reading the texts and conversations taking the part of some character. But when it comes to a free conversation, children are not so confident. They can possibly use only short sentences they have learnt by heart. Anyway, this can be a funny and motivating activity if the teacher prepares it well and gives the learners support and correct the mistakes in appropriate way, which is not demotivating and stressful. The popular American psychologist and methodologist James Asher advise teachers to encourage their learners to speak only when they are ready to speak.

Moving to next stage of school education and looking in the English textbooks, one can notice that there is no great variety of speaking exercises different from those included in the primary level textbooks. But students now possess expanded vocabulary and they can use it in various situations and also they start learning how to explain their own opinion. So, what is more to answering questions, role play and description is discussion. When we look inside the textbooks used from 5th to 12th grade in Bulgarian schools („Energy for Bulgaria“– Pearson Education – Longman; „Hello“ – Prosveta; „Winners for Bulgaria“–

Express Publishing; „Opportunities for Bulgaria“ – Pearson Education – Longman) we can find out interesting topics for discussion. Also useful phrases are provided to be included in students' statements. Some examples:

- From „Energy for Bulgaria“ – 5th grade – Talk about a film!
- From „Energy for Bulgaria“ – 6th grade – Talk about your last holiday! / Talk about clothes/image!
- From „Winners for Bulgaria“ – 7th grade – Talk about what sports you like/dislike!
- In these textbooks there are speaking exercises that use teenagers' imagination, e.g. *Imagine you are a famous person, what would you do to…* or *Describe your dream home!*
- In grades 9th to 12th students are often asked to make some researches and present the result orally in front of the class.

No matter how intriguing the topic is, students rarely jump from their chairs with the desire to speak and expose their thoughts. We have experienced this situation so many times with our students. Even with many additional questions, with helpful phrases on hand, with visual aids and carefully selected topics suitable for their age and interests, students still remain silent. But the only way to teach someone to speak a particular language is to „make“ him/her speak.

In conclusion some suggestions for increasing effectiveness and use of speaking exercises are suggested:

- First of all, teachers should never ignore or underestimate speaking activities. Reading, translating, doing grammar exercises, learning vocabulary and even listening are just not enough to teach students speak any language. They need practice.
- Teacher can be a good model if he/she uses the target language during the whole lesson. In this way they demonstrate its real function – system of communication. If the teacher gives instructions in Bulgarian during the lesson, students can feel they are learning something artificial that cannot be used in real situations. Using the target language in the classroom has many benefits and they are profoundly reviewed by methodologists like Iordanka Simeonova, Susan Halliwell, Richard Todd.
- Speaking should be practiced during the whole lesson, not only when time for particular exercise comes. Students' speaking time should be longer than teacher's speaking time.
- Keeping things simple can be useful in the classroom even if someone may think that the topics or questions are elementary. If students can read and understand a more complicated text, it does not mean they can speak fluently about the same topic.

– It is teacher's task to create situations in class in which students have real-life communication, activities related to their daily life and meaningful tasks that give them the chance to practice oral language.
– Doing more activities outside school, participating in events or inviting people from English speaking countries is a way of grasping its practical use.

After all „the ultimate goal of language teaching is to bring the students to a point where they can fully communicate their thoughts and ideas through a complete mastery of the form and content of the language, that is to say, to a point where they are capable of free expression and spontaneous production of the grammar and vocabulary, used correctly in meaning and context. All class activities should contribute towards the development of this goal.“ (Ducanay, Bowen 1963: 173).

References

Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning. Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace.

Dacanay Fe R. and J. D. Bowen (1963). *Techniques and Procedures in Language Teaching*. Quezon City: Alemar-Phoenix Publishing House.

Palmer, H. (1921). *The Principles of Language Study. Yonkers-on-Hudson.* New York: World Book Company.

Емилија Котсарова
Пловдивски универзитет „Паисије Хиландарски“, Смољан, Бугарска

ВЕЖБЕ ЗА РАЗВИЈАЊЕ ГОВОРА У УЏБЕНИЦИМА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НАМЕЊЕНИМ БУГАРСКИМ УЧЕНИЦИМА

Резиме

Рад се бави различитим врстама вежби за развијање говорних вештина које се налазе у енглеским уџбеницима који се користе у бугарским школама. Он се усмерава на њихову употребу и корист – до кога степена ове вежбе могу да помогну ученицима да комуницирају у стварним ситуацијама. Аутори предлажу неке идеје за повећање ефикасности вежби говорана часовима енглеског језика: наставници никаде не треба да занемаре или потцене вежбе говора, наставник може бити добар модел ако он или она користи циљни језик током читаве лекције; говор треба да се вежба током читаве лекције, не само током појединачних вежбања, једноставне теме или питања могу бити корисни у учионици, задатак наставника је да да ученицима прилику да вежбају говор; више активности изван школе или позивање људе из земаља у којима се говори енглески језик је начин да се схвати његова практична примена

Кључне речи: *говор, комуникација, вежбе, учење, предавање.*

УЏБЕНИЦИ ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671:3/5
Стручни чланак
стр. 243–256

Татјана Л. Нововић[*]
Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет, Никшић
Веселин И. Мићановић[*]
Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет, Никшић

КОНЦЕПТ ОДРЖИВОГ РАЗВОЈА У УЏБЕНИЦИМА ИЗ ППД У ПРВОМ ЦИКЛУСУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: Концепт одрживог развоја, представља једну од конститутивних претпоставки развоја образовног система који има холистичку димензију и перспективу. Очување животне средине је интегрални дио само развоја у непрестаном интерпрожимању са екосистемима који окружују дјечју личну аутосферу. Стога је увођење овог интерактивног програмског концепта у школски курикулум квалитативно значајан искорак ка функционалном профилисању животно важних вјештина код дјеце. Имајући у виду значај и „податност“ раноразвојних узрасних етапа, очигледан је значај овог животно важног конструкта у програмским и уџбеничким садржајима намијењеним дјеци у првом циклусу основне школе.

Циљ нашег истраживања је анализа степена заступљености концепта одрживог развоја, операционализованог кроз његових пет конститутивних тема (Здрави стилови живота, Безбједност, Брига задруге, Животна средина, Основни економски принципи) у уџбеничким комплетима из области природе и друштва, за први циклус основне школе. Уз примјену намјенски креиране скале процјене за анализу садржаја, сагледавали смо ниво заступљености кључних појмова из ове области у фокусираним примјерцима уџбеника. На темељу утврђене фреквентности, развојне релевантности, функционалне употребе појмова из области одрживог развоја, у уџбеницима, закључујемо да је овај интердисциплинарно саткани концепт заступљен у значајној мјери у анализираном штиву, с тим да је у перспективи могуће радити на развоју нових контекстуално актуелних појмова и њихове цјелисходније примјене.

Кључне ријечи: *одрживи развој, уџбеници из ППД, први циклус, животна средина.*

[*] tabo@t-com.me
[*] vele-nk@t-com.me

УВОД

У контексту нарастајућих промјена у различитим системима живљења дјетета/ученика, неминовно се актуализују и реконцептуализују фундаментална питања везана за свевремену област животне средине, отварајући простора за другачије перспективе и разматрања истих појмова у свијетлу нових сазнања и глобалних промјена. Један од нових, све присутнијих и актуализованих концепата у образовносистемском тематском дијапазону је и поменути појам *одрживог развоја*. Нови или редизајнирани концепт *животне средине* елаборан унутар савременог образовно-политичког и школског система добија витално мјесто у програмима *одрживог развоја и* начину креирања укупне наставне и социо-психолошке климе у образовним институцијама у Црној Гори. *Одрживи развој*, као динамички, сложени и једнако витални појам и животна потреба, у најширем смислу, саткан је од различитих аспеката опстајања и функционисања у животној средини. Овај концепт имплицира димензије природног и друштвеног живота сваке индивидуе, тј. осим природног животног окружења, једнако важни су и социјално-економски аспекти живљења сваке индивидуе. Уколико тражимо теоријско упориште за актуализовање овог концепта, поред осталих релевантних модела, нужно га налазимо и у Бронфенбреновој теорији еколошког развоја, која објашњава сазријевање личности кроз призму системског узајамног условљавања и реципроцитета између различитих сфера живљења, са дјететом у средишту тог преплета утицаја. Стога ћемо се у раду укратко осврнути на суштину и опис поменуте теорије, како бисмо у перспективи образложили и значење и значај концепта *одрживог развоја*, посебно у оквиру првог циклуса основне школе, у Црној Гори. Поменути концепт налази све маркантније мјесто у образовно-политичким документима, програмима, па нужно и у уџбеницима. У фокусу наше анализе је уџбенички комплет за *познавање природе и друштва*, намијењен дјеци/ученицима у првом циклусу основне школе, који по својој природи, нужно садржи теме из области *одрживог развоја*.

ЕКОЛОШКА РАЗВОЈНА ТЕОРИЈА

Према *еколошкој* теорији развоја, дијете је у сталној трансакцији са окружењем, које је представљено у окриљу еколошких системских „прстенова“, као концентричних кругова који су у континуираној размјени и чије су појединачне мембране стално „пропустљиве“, флуидне и омогућавају узајамне подстицаје. Еколошка средина, према заговорницима ове теорије, не интересује екологију људског развоја као објективно мјесто живљења, већ са аспекта значаја који она има за дијете, каквом је види индивидуа која у њој живи, расте и развија своје социјалне односе (Брковић, 2011).

Бронфенбренер, креатор овог модела, истиче да је развој „процес кроз који јединка стиче све обухватније, истанчаније и ваљаније појмове о својој еколошкој средини и постаје мотивисана и способна да се упушта у активности помоћу којих открива ту средину, одржава је или реструктурише на нивоима сличне или веће сложености у погледу форме и садржаја“.

Први еколошки миље, у којем је дијете непосредно позиционирано је *микросистем*, кога чине породица, као основна еколошка ниша, а потом је то вртић/школа. Интерактивна мезосистемска размјена посебних окружења се одвија у слиједећем еколошком кругу, како то приказује Бронфенренеров модел. Дакле, *мезосистем* је средински ниво кога чине интеракције између два или више окружења, у којима дијете активно учествује. Дио контекста са којим дијете није у ситуацији да непосредно комуницира је *егзосистем*, који се односи на шире социјално окружење, а укључује и радну средину родитеља, са којим се остварује посредно интерреаговање у окриљу још ширег заједничког контекста.

У најширем еколошком „прстену“ Бронфенбреноровог модела је *макросистем*, који је комплекснији и шири од осталих, а имплицира традицијске и културолошке вриједности, друштвене норме, локална и породична експлицитна и имплицитна правила, у којима живи дијете/појединац. Сви наведени системи коегзистирају у нужној међузависности. И сви средински аспекти, који, у значајној мјери, детерминишу кретање индивидуе, природно су позиционирани у хронолошкој динамичкој равни. Друштвене и природне промјене неминовно индукују гибање унутар и између системских кругова. Ни једна од срединских димензија не може остати статична и непромијењена унутар хронолошког континуираног слиједа промјена.

Схема 1. *Бронфенбренеров еколошки развојни модел (*Брковић, *2011).*

Наведени субсистеми интерферирају унутар макросистемске мреже утицаја у промјењивој хронолошкој равни (Схема 1).

Имајући у виду сликовиту, рјечиту, функционално „испреплетену асуру“ мрежних међусобно условљених односа, у представљеном еколошком динамичком моделу, очито је да потреба пажљивог „управљања“ мноштвом сложених релација и подсистема претпоставка функционалног развоја дјетета/ученика. Посматрајући индивидуу у средишту овог мрежног система, у развојној перспективи, маркирамо четири еко-сфере утицаја, које су компатибилне са конститутивним чиниоцима концепта *одрживог развоја*. Животна средина, економски и социо-друштвени развој су, у најширем смислу, интегративне компоненте *одрживог развоја*, као услова сазријевања сваке индивидуе у јединственом савременом контексту.

ОДРЖИВИ РАЗВОЈ – ПОЈАМ И ЗНАЧАЈ

Образовање за одрживи развој укључује неколико кључних животних димензија у свој референтни семантички оквир. Компоненте животне средине, које инкорпорирају природно окружење и социјални миље у свој цјелосадржајни оквир, захтијевају одговоран, зрео и зналачки однос сваког појединца утемељен у добром познавању одређених чињеница, појмова и релација из ове области. Истовремено, одговоран, примјерен однос према вриједностима животне средине, почива и на пажљиво и систематично изграђеном етичком поимању, познавању и интернализовању ових животно важних концепата. Претпоставка те систематично саткане, усвојене и примијењене *композиције одрживог развоја* је темељно успостављено знање и континуирано образовање из различитих области природног и друштвеног научног корпуса садржаја. Холистички приступ развоју сваке индивидуе темељи се на равнотежи између свих аспеката развоја – социокултурном, економском, политичком и еколошком. Едита Слуњски (2008) наводи дефиницију *одрживог развоја*, која је маркирана у хрватском *Еколошком лексикону*, по којој је у питању „приступ искоришћавању расположивих ресурса и господарење њима тако да се задовољавају данашње потребе, али без окрњивања будућих генерација у задовољавању њихових потреба“.

У циљу креирања функционалнијег амбијента за развој, учење и одрастање дјеце/ученика, неопходно их је од најранијег узраста пажљиво уводити у све аспекте животне средине, на темељу одговарајућих, актуелних, релевантних, научно и развојно примјерено одабраних искуствено изграђених појмова и садржаја. Шта је, у ствари, *одрживи развој* и на шта упућује ова синтагма, семантички и суштински и кроз образовни систем? Прилично опсежно, комплексно интердисциплинарно подручје темељи се на активирању знања и ис-

куства, мотивације и начина учења путем којих се дијете/ученик упознаје суштински са релевантним еколошким проблемима и појмовима у домену животне, природне и друштвене средине, безбједности, економских принципа, као и конструктивног саживота у социјалној заједници. „Образовање за одрживи развој данас је модерна тема... У курикулуму наше данашње школе, највећа се гужва и борба води око традиционалних наставних предмета и количине њихова садржаја, које сватко максимално жели угурати у већ одавна претрпани наставни програм... Већ од самог полазишта, дакле вриједносног сустава циља и задатака одгоја и образовања, мало тко се осврће на дидактичко питање: Учимо ли за школу, или за живот?“ (Превишић, 2008). Дакле, поента је у потреби суштинског упознавања, разумијевања и примјене кључних појмова утканих у концепт *одрживог развоја*, што свакако представља један од путева образовања за живот.

Поглавље 36, *Агенде 21*, наглашава да „образовање, укључујући и формално образовање, јавно мњење (свијест) и усавршавање, треба да буду препознати као процес којим људи и друштвене заједнице могу најпотпуније остварити своје могућности. Образовање је кључно за промовисање одрживог развоја и побољшање способности људи за рјешавање питања животне средине и развоја“ (*Образовање за одрживи развој – међупредметна област у предметним програмима – основна школа*, 2014).

Концепт *одрживог развоја* схваћен као флуидна, комплексна, интердисциплинарна област инкорпорирана је и формално у програме предшколског, основношколског и средњошколског образовања, а у окриљу новог или редизајнираног високошколског концепта у Црној Гори, налазимо посебан предмет посвећен овој тематици.

АНАЛИЗА УЏБЕНИКА *ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА* СА АСПЕКТА ЗАСТУПЉЕНОСТИ КОНЦЕПТА *ОДРЖИВОГ РАЗВОЈА*

У оквиру реформе основне школе, у Црној Гори, креирани су нови програми, а у складу са измијењеном образовном парадигмом и званичним референтним образовним прописима, обликовани су одговарајући уџбенички комплети (уџбеник, радна свеска и приручник за наставнике).

У савременој концепцији школе у Црној Гори промијењена је и функција уџбеника – умјесто трансмисијско-репродуктивне, истакнута је његова развојно-формативна и интерпретативна димензија. То значи да је фокус пажње помјерен са самог садржаја на начин презентовања уџбеничког штива (тзв. „како–учење“). Умјесто линеарног трансферисања „прерађеног“ знања, акце-

нат је на активном изграђивању трајних, функционалних, развојних знања (конструктивистички приступ). У том контексту, при структурирању садржаја у савременим уџбеницима, аутори су настојали да успоставе услове за дјечје самосталне интерпретације, увиде и закључке, стицање истраживачких вјештина и критичко промишљање. Само таква знања постају дио усвојеног (интернализованог) корпуса наученог, као плодне основе даљег мотивисаног истраживања, учења и развоја дјечјих капацитета (Кипа, Нововић, 2011).

У области *познавања природе и друштва* за први циклус основне школе, посебно је, кроз припремљене уџбенике, отворен простор за примјену активних метода учења, експериментисања и истраживања, које дјеци омогућавају искуствено сазнавање средине, у ужем и ширем смислу, путем подстицања на употребу различитих *сазнајних алатки*. Уџбеници из области *природе и друштва* конципирани су са циљем да помогну ученику да појмовно структурира своја досадашња искуства, да, уз подршку наставника, изгради нова, и да му та новоформирана сазнајна структура послужи као основа за даље учење природних и друштвених феномена (Лаловић, 2009).

Интегрисано, холистичко сагледавање животне средине је полазиште за проблемско комбиновање циљева, односно садржаја у јединствена поглавља, у уџбеницима, која се могу спирално продубљивати, усложњавати и разрађивати, не само у оквиру овог предмета, већ и у оквиру различитих природних и друштвених наука, у перспективи. Кроз дидактички одмјерене кораке и активан приступ у рјешавању задатака, дјеци је омогућено да природно усвајају нове појмове везане за области природне и друштвене, односно, јединствене животне средине.

На тај начин „уџбеник постаје средство за организацију процеса учења и успјешнију педагошку комуникацију између дјеце и уџбеника, као и дјеце и наставника (Ивић и сар., 2009). Пратећи приручници, намијењени наставницима, потпуно су усаглашени са уџбеницима (и радним свескама) и имају за циљ да помогну у процесу планирања, распоређивања, комбиновања и операционализације програмских циљева путем одговарајућих, развојно и контекстуално примјерених активности за дјецу/ученике.

Садржај Уџбеника за први разред основне школе, под називом *Истражујем своју околину*, структуиран је у 11 поглавља (47 тема), која су распоређена у складу са природом саме науке и општим предметним програмским смјерницама, дјечјим развојним и искуственим могућностима и логичним слиједом и преплетом природних и друштвених дешавања, појава и процеса. Издвојени су наслови поглавља: *Ја и други, Моја школа, Јесен, У саобраћају, Моја породица, Стиже зима, Живим здраво, Пролеће је ту, Шта могу да урадим, Околина и ја, Стиже љето*. Уџбеник је обликован као отворени, дијалошки орјентисани медијум који подстиче дјецу да промишљају, повезују, сара-

ђују, истражују кроз игру; развијају свијест о важности међуљудских односа и развијају интересовање за животну средину. Тиме се ученицима омогућава да на обухватнији и цјеловитији начин сагледавају смисао и садржај одређених појава/феномена природних и друштвених са различитих аспеката. Постепено употпуњавање и квалитативно унапређивање појмовне хијерархије, остварује се кроз процес промишљања, активног дјеловања ученика унутар одговарајућег наставног амбијента.

Уџбеник за други разред структуиран је у осам поглавља (*Растемо*, *Наша школа*, *Облаци и вјетар*, *На путу*, *Стиже зима*, *Бринем о себи*, *Пролеће је ту*, *Моја околина*), изграђених од 34 теме и представља логичан наставак садржаја из претходног уџбеника и програма. Задаци и активности усклађени су са програмским и савременим дидактичко-методичким захтјевима, па укључују истраживачка питања, која треба да подстакну инвентивност, оригинално и креативно рјешавање проблема у природној и друштвеној средини *(*Крнел, *2010).*

Уџбенички комплет за трећи разред, логично је „наслоњен“ на претходна два, у концептуалном, садржајном, дидактичко-методичком смислу и природно утемељен на развојним законитостима процеса учења и сазнавања код ученика на овом узрасту. У складу са већ познатом методологијом, програмским претпоставкама и дидактичко-методичким приступом, интегрисано је 37 тематских цјелина у шест ширих поглавља: *Више умијем, више знам, Занимање и хоби, У селу и у граду, Гледам и слушам, Моја околина, Гдје живе.*

Будући да је концепт *одрживог развоја*, по својим појмовним саставницама, природно укомпонован у поменуту структуралну и садржајну композицију уџбеника за први циклус основне школе, циљ нам је да у оквиру ове микро-анализе садржаја, сагледамо ниво и начин заступљености кључних конститутивних тема из ове области (одрживи развој) у фокусираном штиву (*Истражујемо своју околину).* Темељне теме, уграђене у концепт *одрживог развоја*, а претпостављамо и у наведене уџбеничке комплете, су:

- *Здрави стилови живота* (карактеристике и значај правилне исхране, физичко и здравствено стање, значај одржавања личне хигијене, квалитет простора у којем дјеца бораве);
- *Безбједност* (подизање свијести о значају безбједности и упознавање правила понашања у случају ванредних ситуација, безбједност у саобраћају, безбједно коришћење рачунара);
- *Брига за друге* (упознавање институција и организација које пружају помоћ људима и животињама, упознавање могућности за донирање, уважавање различитости, рјешавање сукоба);

– *Животна средина* (анализирање компоненти животне средине: вода, ваздух, земљиште, биодиверзитет, процјењивање колико људи и други живи организми зависе од животне средине у циљу задовољавања својих потреба, упознавање значаја природних љепота, сагледавање добробити локалне средине);

– *Основни економски принципи* (упознавање ефеката потрошње, упознавање различитих избора по питању потрошње, сазнавање о начинима штедње природних ресурса, разликовање потреба и жеља, уочавање разлика између обновљивих и необновљивих ресурса, упознавање са појмом и значајем новца) *(Образовање за одрживи развој у оквиру подручја активности у предшколском васпитању и образовању*, 2015*).*

Имајући у виду издвојене кључне појмове и теме из области *одрживог развоја*, у наставку ћемо настојати да маркирамо њихово мјесто у уџбеницима, намијењеним ученицима у раношколској фази образовања у Црној Гори.

Сагледавајући концепт *одрживог развоја* у уџбеницима *познавања природе и друштва* за први циклус основне школе, користићемо темељне појмове/теме, које су пројектоване као водећи постулати *Програма одрживог развоја* за старији предшколски узраст у Црној Гори. За тестирање кључних концепата одрживог развоја предшколског програма у основношколским уџбеницима смо се опредијелили из разлога што су пројектовани појмови, потпуно компатибилни са основношколским, а притом одређеније развијени, кондензовани и разрађени разложније и систематично. Имајући у виду узраст о којем је ријеч (6–9 година), кључне појмове и садржаје унутар пројектованих 6 тема/концепата, комбиновали смо са интердисципинарним програмом основне школе, гдје је то било примјерено и оправдано. Уџбеници за први, други и трећи разред основне школе, под јединственим називом *Истражујемо своју околину*, били су нам предмет анализе и тестирања степена заступљености концепта *одрживог развоја* кроз поменуте компоненте.

Табела 1. *Заступљеност тема одрживог развоја у уџбеницима за први циклус ОШ*

Теме	Уџбеник I РАЗРЕД Лекције: ОР	Број лекција ОР	Уџбеник II РАЗРЕД Лекције: ОР	Број лекција ОР	Уџбеник III РАЗРЕД Лекције: ОР	Број лекција ОР
Здрави стилови живота	- Моје тијело - Растемо - Недјељни ручак - Бринем о здрављу - Покрени се	9	- Моје тијело - Храна - Живим здраво	3	- Бринем о здрављу - Вријеме се мијења	2

Теме	Уџбеник I РАЗРЕД Лекције: ОР	Број лекција ОР	Уџбеник II РАЗРЕД Лекције: ОР	Број лекција ОР	Уџбеник III РАЗРЕД Лекције: ОР	Број лекција ОР
	- Моја околина - Бринем о околини - Околина се мијења - Слажемо ствари					
Безбједност	- Погледај лијево, па десно, - Раскрсница - Сигурно у саобраћају - У аутобусу - Правила и договори	5	- Саобраћајни знаци - Путујемо - Будимо опрезни - Штуле и штаке	4	- Рачунар	1
Брига за друге	- То сам ја - Нешто о мени - Ја, ти, ми - Дружимо се - Живи кутак	5	- Пријатељи - У школи - Уређујемо учионицу - Живи кутак - На игралишту - Слични, а различити	6	- Кућа знања и дружења - Правила и договори - Другарство и сарадња - Баки је рођендан - Албуми нам причају -Помажемо и ми	6
Животна средина	- Моја околина - Бринем о околини - Околина се мијења	3	- Од куће до школе - У школи	2	- Гледам, видим - Слушам, чујем - Гдје има ваздуха - Вода је испарила - У сјенци храста - Становници шуме - На обали - Исток и запад - Планине и равнице - Од извора до ушћа - Вјетар и киша - Стиже прољеће - На пијаци - На фарми	16

Теме	Уџбеник I РАЗРЕД Лекције: ОР	Број лекција ОР	Уџбеник II РАЗРЕД Лекције: ОР	Број лекција ОР	Уџбеник III РАЗРЕД Лекције: ОР	Број лекција ОР
					- Моје мјесто - Његошева улица	
Основни економски принципи	- Играмо се водом (пажљиво трошење воде)	1	...	0	- Купујемо	1
Ук. број тема у уџбенику	47		37		37	
Ук. број тема у уџбенику ОР	23:**48,93%**		15:**40,54%**		26:**70,27%**	

Као што се из приложене табеле може видјети (в. табела 1), свака од тема, које чине саставне компоненте јединственог концепта *одрживог развоја*, налазе своје мјесто у анализираним уџбеницима, с тим да је најмањи проценат ових садржаја маркиран у уџбенику за други разред основне школе. Такође, могуће је уочити прегледањем наслова и садржаја у фокусираним уџбеницима одговарајућу фреквентност кључних тема *одрживог развоја*, међутим нове теме из области *економског развоја нису* биле предмет интересовања аутора уџбеника, али ни референтног програма за први циклус основне школе. Кад је у питању тема *безбједности*, дио садржаја из ове области налазимо у оквиру поглавља о *саобраћају*, док је нова, веома актуелна и готово ургентно важна тема *употребе рачунара* и нужног упућивања на одговарајуће мјере заштите од нових технолошких изазова, за добробит дјетета, изостала. Осим помињања рачунара и његових основних својстава, у једној реченици, у уџбенику се напомиње: „Иако је користан, за рачунаром не треба да проводимо много времена“. У Приручнику за наставнике дати су предлози активности са ученицима, при чему је акценат на упознавању дјелова рачунара, могућем отварању електронске адресе, као и значајним могућностима које интернет комуникација може обезбиједити. Ово су корисне и примјерено пласиране информације, али не треба апстраховати ни другу, важну димензију савременог дигиталног медијског система, која се односи на могуће изазове и евентуалне штетне последице од неадекватне заштите дјеце „у интернет универзуму“. Наравно, наставници имају аутономију у процесу реализовања програмских циљева и тема, па, осим понуђеног, могу ученицима приближити и димензију изазова и евентуалних мјера предострожности које треба да имају у виду приликом активног коришћења рачунара. Савремена истраживања указују на могуће ризике и негативне последице од неадекватног, небезбједног и недовољно контролисаног „боравка“ на инернету.

Питање *безбједности* је разрађено у оквиру посебног поглавља, али кроз призму *правила у саобраћају*, док је подручје *понашања у случају ванредних ситуација* било ван уџбеничког садржајног фокуса.

Концепт или тема, *брига за друге*, операционализован кроз упознавање институција и организација које пружају помоћ људима и животињама, као и сагледавање могућности за донирање је, такође, недовољно заступљен у уџбеницима, али се ова област не апострофира ни у референтним програмима.

Темељне вриједности на којима почива социјални аспект концепта *одрживог развоја*, као што су: слобода, међусобно уважавање људи без обзира на њихов узраст, пол, расу, социо-економски статус, заступљени су у фокусираним уџбеницима у оквиру, по једног поглавља и укупно четири теме (*Ја, ти, ми, Дружимо се, Другарство и сарадња, Слични, а различити*), али кроз врло уопштене, површне и „опрезне“ поруке унутар текстуалног и ликовног уџбеничког садржаја. Дакле, кроз ову кратку анализу садржаја уџбеника, уочавамо да су неке виталне, савремене, иако одавно познате, али јасније маркиране теме из области *одрживог развоја* (рачунари, брига за друге и уважавање различитости, економски принципи), још увијек недовољно или неадекватно заступљене у наставној пракси (неке се и не појављују) која имплицира програме, уџбенике, имплицитну и експлицитну наставникову експертизу.

ЗАКЉУЧАК

Концепт *одрживог развоја* је круцијално важно животно актуелно подручје које заузима све значајније мјесто у образовном систему, како у програмима, тако и у водећим образовно-политичким, прескриптивно датим прописима и уџбеницима, који чине неизоставну градивну компоненту у креирању укупне наставне динамике. Овај концепт мора добити своју објективно важну позицију у програмима и уџбеницима *познавања природе и друштва*, али и другим областима, јер захтијева холистичко позиционирање и актуализовање кроз оперативне циљеве и садржаје. Такође, овај концепт не може остати „затворен“ унутар једног програма или уџбеника, уже намјенски, већ мора постати интердисциплинарно ткиво и генеричка нит, која прожима званичну и принципијелно примјењивану образовну филозофију. Изузетно важан парадигматски орјентисан концепт *одрживог развоја* још увијек се сагледава као синтетички, артифицијелно „инсталирани“ појам, без довољно разумијевања за његово суштински животно значење (*образовање за живот*) унутар образовног курикулума у најширем смислу. Стога и постојеће уџбенике, који су били предмет наше анализе, треба, у перспективи, обогатити новим садржајима из

ове области, нарочито у истакнутим димензијама. Темељне саставнице концепта *одрживог развоја* су, несумњиво, развојно значајне, животно виталне и перспективне области, које сублимирају и интегришу интердисциплинарне феномене, захтијевајући дубље рефлексије и тимски, системски приступ у настави, у ужем и ширем смислу.

Литература

Брковић, Д. А. (2011). *Развојна психологија*. Чачак: Регионални центар за професионални развој запослених у образовању.

Bronfenbrener, J. (1997). *Екологија људског развоја*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ивић, И., Пешикан, А. и С. Антић (2009). *Водич за добар уџбеник*. Нови Сад: Платонеум.

Кипа, В., Нововић, Т. и С. Драгићевић (2011). *Истражујем своју околину 1*. Подгорица: Завод за уџбенике Црне Горе.

Кипа, В. и Т. Нововић (2013). *Истражујем своју околину 2*. Подгорица: Завод за уџбенике Црне Горе.

Кипа, В. и Т. Нововић (2012). *Истражујем своју околину 3*. Подгорица: Завод за уџбенике Црне Горе.

Крнел, Д. (2010). Наравословни постопки. У: В. Грубелник (ур.): *Определитев наравословних компетенц, знанствена монографија*. Марибор: Универза в Марибору, Факултета за наравословјеин математико.

Лаловић, З. (2009). *Методе учења/наставе у школи*. Наша школа. Подгорица: Завод за школство ЦГ.

Клапан, А.; Врцељ, С. и С. Кушић (2008). Цјеложивотно учење и одрживи развој – потреба редизајнирања програма. У: В. Узелац (ур.): *Цјеложивотно учење за одрживи развој*. Ријека: Свеучилиште у Ријеци, Учитељски факултет.

Образовање за одрживи развој у оквиру подручја активности у предшколском васпитању и образовању, 2015.

Образовање за одрживи развој – међупредметна област у предметним програмима – основна школа. Регионални центар за животну средину, Завод за школство Црне Горе, 2014.

Пљакић, Г. (2013). Поремећаји у социјалном понашању кроз призму теорије еколошких система, *Синтезе*, 3.

Превишић, В. (2008). Глобалне димензије одржива развоја у Националном школском курикулуму. У: В. Узелац (ур): *Цјеложивотно учење за одрживи развој*. Ријека: Свеучилиште у Ријеци, Учитељски факултет.

Слуњски, Е. (2008). Оспособљавање одгојно-образовне установе за континуирано усавршавање тј. успостављавање одрживог развоја, У: В. Узелац (ур.): *Цјеложивотно учење за одрживи развој*. Ријека: Свеучилиште у Ријеци, Учитељски факултет.

Лојен, З., Божић, М. и З. Гунц (2008). Одгој и образовање дјеце за околиш и одрживи развој у контексту цјеложивотног учења, Дјечји вртић „Иване Брлић Мажуранић“, Загреб, Република Хрватска. У: В. Узелац (ур.): *Цјеложивотно учење за одрживи развој*. Ријека: Свеучилиште у Ријеци, Учитељски факултет.

Tatjana L. Novovic
University of Montenegro, Faculty of Philosophy, Niksic
Veselin I. Micanovic
University of Montenegro, Faculty of Philosophy, Niksic

THE CONCEPT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN TEXTBOOKS OF N&S (Nature and Society) IN THE FIRST CYCLE OF PRIMARY SCHOOL

Summary

The concept of sustainable development represents one of the constituent presuppositions of the education system that has a holistic dimension and perspective. Environmental sustainability is an integral part of self-development in constant inter-permeating with ecosystems that surround the child's personal AUTOSPHERE. Therefore, the introduction of this interactive program concept into the school curriculum is qualitatively significant step towards functional profiling of essential skills in children. Bearing in mind the importance of the „altruism“ in early developmental age stage, it is obvious that this respectable construct is very important in the program and textbook content designed for children in the first cycle of primary school.

The aim of our research is to analyse the degree of representation of the concept of sustainable development, operationalized through its five constituent topics (Healthy Lifestyles, Safety, Care for Others, Environment, Basic Economic Principles) of the textbook in the field of nature and society, for the first cycle of primary school. With a use of purposely designed scale for assessment of content analysis, we have perceived that the level of representation of key concepts from this area are in the used copies of textbooks. Based on the determined frequency, developmental relevance, functional use of concepts from the field of sustainable development in textbooks we conclude that this interdisciplinary woven concept is represented significantly in the analysed reading material, except that in perspective it is possible to work on developing new contextual current terms and their more **purposeful use**.

Keywords: *sustainable development, textbooks of N&S, first cycle, environment.*

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671:3/5
Изворни научни чланак
стр. 257–272

Милка А. Грмуша[*]
Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет, Пале
Бранка С. Ковачевић[*]
Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет, Пале

УЏБЕНИК У ФУНКЦИЈИ САМОСТАЛНОГ ИСТРАЖИВАЧКОГ РАДА УЧЕНИКА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Апстракт: У раду је разматрана функција уџбеника о природи и друштву као значајног дидактичког средства у самосталном истраживачком раду ученика. Анализом релевантне литературе експлициран је значај уџбеника природе и друштва у процесу оспособљавања ученика за самосталан истраживачки рад.

Циљ проучавања био је анализирати уџбенике о природи и друштву у Босни и Херцеговини, те сагледати у којој мјери је дидактичка апаратура уџбеника усмјерена на самостални истраживачки рад ученика (да ли уџбеник усмјерава ученика за самосталан истраживачки рад, боље разумијевање садржаја и ефикасно учење – смислено рецептивно учење, откривајуће учење и учење по моделу).

Резултати проучавања указују да уџбеници о природи и друштву у Босни и Херцеговини имају дидактичко-методички потенцијал за подстицање рецептивног учења, док је откривајуће и учење по моделу веома мало заступљено. Анализа је показала да уџбеници недовољно усмјеравају ученика на самостални истраживачки рад.

Аутори предлажу да уџбеници о природи и друштву у Босни и Херцеговини буду више усмјерени на метакогнитивно вођење процеса истраживања, што претпоставља одређене промјене у структури текста, проблемској организацији градива, укључивању језика мишљења у језик уџбеника, као и промјене у моделу репрезентовања знања.

Кључне ријечи*: уџбеник, самосталан истраживачки рад, ученик.*

[*] milkagrmusa@gmail.com
[*] kovacevicbrana@yahoo.com

УВОД

Увидом у богату дидактичко-методичку литературу може се констатовати да су написане бројне студије, монографије, као и да су реализована значајна научна истраживања о уџбенику, његовој намјени, структури, ограничењима и дометима примјене. Савремени педагози истичу да је уџбеник одређени период био третиран као основни извор знања у школи, али да се под утицајем развоја науке, технике и технологије мијења и улога уџбеника. Критичари образовања указују на оптерећеност уџбеника великим бројем информација и питања, односно на чисту репродукцију знања. „Образовна функција уџбеника није више доминантна. Све више му се приписује развојна улога“ (Шпановић, Ђукић 2009: 436). У савременом уџбенику је „потребно осмислити проблеме који ће ученицима указивати на несклад између онога што знају и онога што треба да науче и суочавати их с ограниченошћу постојећег знања и начина мишљења“ (Пешић 1998: 149). Све је више захтјева за уџбеницима природе и друштва који подстичу ученика на учење и самостални истраживачки рад, односно који се могу прилагодити ученицима различитих нивоа знања, способности, интересовања и могућности. У складу са горе наведеним, сматрамо значајним сагледати улогу уџбеника природе и друштва као значајног дидактичког средства у самосталном истраживачком раду ученика.

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ

Уџбеник о природи и друштву – значајно дидактичко средство у самосталном истраживачком раду ученика

Савремени уџбеник природе и друштва претпоставља усмјереност на усвајање нових знања, развијање нових вјештина и навика, те овладавање техникама учења. Концепција савременог уџбеника треба да омогући ученицима да буду активни, да истражују, да развијају интелектуалне способности и да самостално стижу до циља. Уџбеник природе и друштва треба да буде што *интерактивнији* (да упућује на друге изворе знања, на друге људе); што *универзалнији* (да ученик увиди да постоје универзалне вредности и да је то оно што је заједничко за цио свијет, као што су, нпр. права и одговорности, као што је питање екологије и опстанка човјека); што *личнији* (да не третира ученика као безлично створење, да ученик види себе као дио заједнице, али и као личност са сопственим идентитетом); што *разноликији*; што *толерантнији*... (Маринковић, 1997).

Поставља се питање колико уџбеник природе и друштва омогућава усмјеравање учења од откривајућег вођења ка само усмјереном учењу? Да ли уџбеник природе и друштва омогућава примјену различитих облика учења? Да ли истраживачки рад ученика у настави природе и друштва може смањити све већи дисконтинуитет знања којег ученик усвоји у школи и изван ње, као и дисконтинуитет између научног знања и знања којег појединац усвоји у току живота? При томе треба имати у виду „истраживачки рад је озбиљан напор и пут савладавања логичких правила и поступака креативног трагања за рјешењем проблема“ (Шефер 1997: 593). Истраживање ученика представља „самосталну, тандемску или групну активност у процесу стицања знања (рјешавања проблема) засновану на елементарним поставкама научне методологије“ (Стевановић 1984: 17).

Бројна истраживања указују на велике могућности које уџбеник има код оспособљавања ученика за самостално учење. Жана Бојовић (2003) је у истраживању уџбеника утврдила да репертоар могућности дјеловања уџбеника на интелектуални развој ученика није мали али да није у довољној мјери искоришћен. Светлана Шпановић (2005) је експерименталним увођењем новог модела уџбеника са наглашеном самообразовном функцијом утврдила да такав уџбеник олакшава учење, подстиче на самосталан рад и самостално рјешавање проблема, да су нове рубрике помогле у брзини и ефикасности савладавања градива, да су илустрације помогле да лакше уоче везе међу појавама и предметима и сл. Када говори о функцијама уџбеника, Дијана Плут (2003) наводи да уџбеници треба да: 1) нуде „грађевински материјал“ за ментални апарат, 2) уводе нова интелектуална оруђа и операције, 3) повезују различите психичке функције, 4) омогућују успостављање нових веза између старих функција и настанак нових функција из тих спојева, 5) подржавају и успостављају практичне активности које прате настанак виших менталних процеса или су њихов предуслов, 6) уређују, категоришу, моделирају садржаје свијести, граде асимилационе схеме, омогућује прикупљање нових знања, таложење старих искустава и преузимање знања од претходних генерација и 7) постављају критеријуме успјешности, постигнућа, самопроцјењивања и др.

Квалитетно дидактичко-методички обликован уџбеник природе и друштва омогућава реализацију самосталног истраживачког рада ученика. Због тога смо у овом раду, на основу анализе уџбеника о природи и друштву у Босни и Херцеговини, сматрали интересантним сагледати у којој мјери је дидактичка апаратура уџбеника усмјерена на самостални истраживачки рад ученика.

МЕТОД

У раду су анализирани уџбеници о природи и друштву за V разред основне школе. Анализирано је укупно девет важећих уџбеника који се користе на територији Босне и Херцеговине и у складу су са актуелним Наставним плановима и програмима[1].

Метод који је коришћен је метод анализе садржаја. Предмет истраживања односи се на дидактичко-методичку апаратуру уџбеника, тачније, текстуалне задатке, илустративни материјал и додатни материјал у уџбенику.

Циљ истраживања био је анализирати уџбенике о природи и друштву у Босни и Херцеговини, те сагледати у којој мјери је дидактичка апаратура уџбеника усмјерена на самостални истраживачки рад ученика (да ли уџбеник усмјерава ученика за самосталан истраживачки рад, боље разумијевање садржаја и ефикасно учење – смислено рецептивно учење, откривајуће учење и учење по моделу). Рецептивно учење омогућава уџбеник којег одликује хијерархијска организација градива, засићеност експликативним појмовима и терминима, могућност повезивања са другим појмовима и сл., док учење откривањем омогућава уџбеник чији садржаји полазе од проблемске ситуације, уочавања проблема, постављања хипотеза, истраживања и тестирања рјешења, Учење по моделу омогућава уџбеник чији садржаји стварају могућност ученицима да самостално креирају нове моделе (Микановић, 2009). Смислено рецептивно учење је веома значајно за оспособљавање ученика за истраживачки рад у уџбенику природе и друштва, јер оно омогућава да ученик открије смисао онога што учи, те да изврши мисаону прераду садржаја. Инструкције у уџбенику омогућавају несметано самостално учење, те развијање способности за самостално учење. Анализа заступљености пожељних облика учења треба да покаже колико су наведени уџбеници у функцији самосталног истраживачког рада ученика.

У раду није анализиран основни текст из разлога што, према тврдњама, Ивана Ивића (1988), Јелене Пешић (1998) и Дијане Плут (2003), у основном тексту треба да је доминантно смислено вербално рецептивно учење, јер основни текст има улогу стицања цјеловитих и систематизованих знања, што није потпуно у могућности уколико је доминантно учење путем открића (Пешић, 2005). Ана Пешикан и Слободанка Јанковић (1998) истичу да је основни текст углавном излагање неких садржаја па је за мисаону активизацију

[1] Два уџбеника се користе у Републици Српској, шест уџбеника у Федерацији Босне и Херцеговине и један уџбеник је, у складу са Наставним планом и програмом, на хрватском језику. Од укупно девет уџбеника, четири уџбеника имају садржаје о природи, четири о друштву, а један уџбеник има садржаје о природи и друштву.

ученика потребан наставник. Због тога је за анализу узет дио дидактичко-методичке апаратуре уџбеника, односно, у раду су анализирани текстуални задаци који се углавном налазе на почетку и на крају лекције, затим илустрације, фотографије, географске карте, графикони, шеме и друге илустрације, те додатни материјал у виду рубрика, као што су нпр. рубрике *ко жели више*, *занимљивости* и сл.

Прије него што се приступило анализи, дефинисани су одређени критеријуми. Тако је код текстуалних задатака посматрана заступљеност смислених задатака који ученика потичу на самосталну активност, заступљеност проблемски постављених задатака и оних који упућују на откривање нових информација**,** као и задаци који упућују на примјену усвојених образаца, шема, примјера експеримената и учења путем посматрања из своје околине.

Код илустрација анализирани су: илустрације у сврху лакшег разумијевања појмова и процеса, илустрације које омогућавају стварање проблемске ситуације, затим географске карте у функцији самосталне активности ученика, учење по шеми, ленте времена, демонстрирање огледа, мапе ума и сл.

Код додатног материјала анализирани су: појашњење појмова ради лакшег разумијевања, смислени задаци који ученика потичу на самосталну активност, проблемски задаци, упућивање на друге изворе информација, примјери учења по моделу, као што су: шеме, текстови о важним историјским и другим личностима, практични примјери из завичаја и шире и сл.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Увидом у анализиране уџбенике могу се уочити велике разлике у изгледу дидактичко-методичке апаратуре. Код већине уџбеника, посебно оних старијих издања, апаратура је доста сиромашна. Када се посматрају текстуални задаци, илустративни материјал и додатни материјал, може се примијетити да неки уџбеници уопште немају уводна мотивишућа питања у лекцијама, а неки имају веома мало или чак нимало додатног материјала. Сумарни преглед према години издања уџбеника приказан је у Табели 1.

Табела 1. *Сумарни преглед текстуалних задатака, илустративног материјала и додатног материјала у уџбеницима*

Уџбеник	Текстуални задаци	Илустративни материјал	Додатни материјал
1. *Друштво* Сарајево: Босанска ријеч, 2008.	194	230	38
2. *Друштво* Тузла/Зеница: NAM/Вријеме, 2008.	63	170	3
3. *Друштво* Тузла: Босанска књига, 2008.	141	405	–
4. *Природа* Сарајево: Босанска ријеч, 2008.	302	294	3
5. *Природа* Тузла: DENFAS, 2008.	300	272	–
6. *Природа* Тузла/Зеница: NAM/Вријеме, 2009.	125	189	20
7. *Моја домовина* Мостар: ALFA, 2011.	460	233	92
8. *Познавање природе* Источно Сарајево: ЗУНС, 2015.	156	112	9
9. *Познавање друштва* Источно Сарајево: ЗУНС, 2015.	285	160	66
Укупно	2026	2065	231

Када се погледа сумарни преглед анализираних текстуалних налога, илустративног и додатног материјала у девет уџбеника, може се уочити да је њихов број веома различит. Број текстуалних задатака се креће од 63 па до 460, број илустрација од 112 до 405, док се број додатних текстова и задатака креће од 3 до 92, с тим да два уџбеника уопште немају никакав додатни материјал.

У Табели 2 је приказана заступљеност смисленог рецептивног учења, учења откривањем и учења по моделу у текстуалним задацима, питањима и налозима у анализираним уџбеницима.

Табела 2. *Заступљеност смисленог рецептивног учења, учења откривањем и учења по моделу у текстуалним задацима уџбеника*

Уџбеник	Текстуални задаци						Укупно	
	Смислено рецептивно учење		Учење откривањем		Учење по моделу			
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
1. *Друштво* Сарајево: Босанска ријеч, 2008.	24	12,37	1	0,52	–	–	25	12,89
2. *Друштво* Тузла/Зеница: NAM/Вријеме, 2008.	32	50,79	8	12,70	5	7,94	45	71,43
3. *Друштво* Тузла: Босанска књига, 2008.	8	5,67	–	–	–	–	8	5,67
4. *Природа* Сарајево: Босанска ријеч, 2008.	9	2,98	17	5,63	8	2,65	34	11,26
5. *Природа* Тузла: DENFAS, 2008.	3	1,00	–	–	–	–	3	1,00
6. *Природа* Тузла/Зеница: NAM/Вријеме, 2009.	2	1,60	2	1,60	1	0,80	5	4,00
7. *Моја домовина* „ALFA“ Мостар; 2011.	32	6,96	11	2,39	22	4,78	65	14,13
8. *Познавање природе* Источно Сарајево: ЗУНС, 2015.	4	2,56	–	–	1	0,64	5	3,20
9. *Познавање друштва* Источно Сарајево: ЗУНС, 2015.	57	20,00	15	5,26	15	5,26	87	30,52
Укупно	171	8,44	54	2,67	52	2,57	277	13,68

Може се уочити да је, од анализираних задатака, највише заступљено смислено рецептивно учење (8,44%), затим учење откривањем (2,67%) и учење по моделу (2,57%). Разлике по појединим уџбеницима су велике. Крећу се, код смисленог рецептивног учења, од само 1% па до 50,79 %. Када су у питању учење откривањем и учење по моделу проценти су знатно мањи и крећу се од 0,52% до 12,70% код учења откривањем и од 0,64% до 7,94% код учења по моделу (в. Табела 2). По три уџбеника уопште немају заступљене ове облике учења у оквиру текстуалних задатака, питања и налога. То значи да су, од наведених, највише заступљени текстуални задаци који су смислени и ученика потичу на самосталну активност, док су знатно мање заступљени проблемски постављени задаци и они који упућују на откривање нових информација**,** као и задаци који упућују на примјену усвојених образаца, шема, примјера експеримената и сл.

Сви ови текстуални задаци могу се сматрати продуктивним и они чине укупно само 13,68%. То значи да је велики проценат текстуалних задатака у уџбеницима природе и друштва репродуктивног типа.

У Табели 3 је приказана заступљеност смисленог рецептивног учења, учења откривањем и учења по моделу у илустративном материјалу анализираних уџбеника.

Табела 3. *Заступљеност смисленог рецептивног учења, учења откривањем и учења по моделу у илустративном материјалу уџбеника*

Уџбеник	Текстуални задаци						Укупно	
	Смислено рецептивно учење		Учење откривањем		Учење по моделу			
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
1. *Друштво* Сарајево: Босанска ријеч, 2008.	15	6,52	–	–	–	–	15	6,52
2. *Друштво* Тузла/Зеница: NAM/Вријеме, 2008.	2	1,18	–	–	2	1,18	4	2,36
3. *Друштво* Тузла: Босанска књига, 2008.	–	–	–	–	–	–	–	–
4. *Природа* Сарајево: Босанска ријеч, 2008.	45	15,31	2	0,68	2	0,68	49	16,67

Уџбеник	Текстуални задаци						Укупно	
	Смислено рецептивно учење		Учење откривањем		Учење по моделу			
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
4. *Природа* Тузла: DENFAS, 2008.	32	11,76	–	–	–	–	32	11,76
6. *Природа* Тузла/Зеница: NAM/Вријеме, 2009.	21	11,11	–	–	–	–	21	11,11
7. *Моја домовина* Мостар: ALFA, 2011.	5	2,15	–	–	2	0,86	7	3,01
8. *Познавање природе* Источно Сарајево: ЗУНС, 2015.	15	13,39	2	1,79	1	0,89	18	16,07
9. *Познавање друштва* Источно Сарајево: ЗУНС, 2015.	23	14,38	–	–	3	1,88	26	16,26
Укупно	135	6,54	4	0,19	10	0,48	149	7,21

Код илустративног материјала највише је заступљено смислено рецептивно учење 6,54%, док су остала два облика учења присутна у веома малом, занемарљивом проценту. Чак шест уџбеника уопште нема заступљено учење откривањем, а четири уџбеника немају заступљено учење по моделу. То значи да су од наведених илустрација највише заступљене илустрације у сврху лакшег разумијевања појмова и процеса и географске карте у функцији самосталне активности ученика, док су незнатно заступљене илустрације које омогућавају стварање проблемске ситуације, учење по шеми, ленте времена, демонстрирање огледа, мапе ума и сл. Када се анализирају уџбеници појединачно, може се уочити да поједини уџбеници немају ниједну илустрацију која је у функцији ових облика учења. Проценти код смисленог рецептивног учења се крећу од 1,18% па до 15,31%. Код учења откривањем и учења по моделу ради се о занемарљивим процентима. Укупан проценат илустрација које су у функцији самосталног истраживачког рада износи само 7,21%.

У посљедњој, Табели 4, приказана је заступљеност смисленог рецептивног учења, учења откривањем и учења по моделу у додатном материјалу анализираних уџбеника.

Табела 4. *Заступљеност смисленог рецептивног учења, учења откривањем и учења по моделу у додатном материјалу уџбеника*

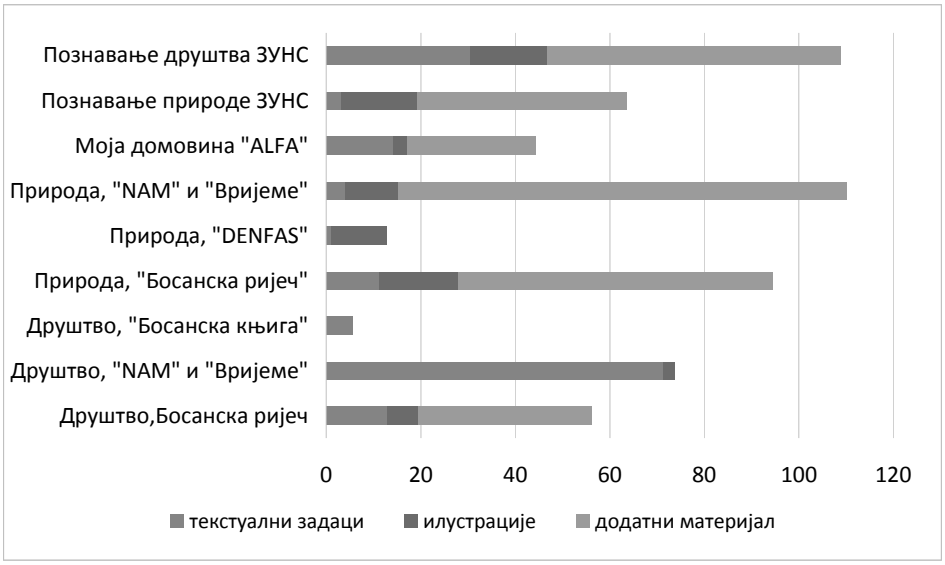
Уџбеник	Додатни материјал						Укупно у циљу истраживачког рада		Број осталог додатног материјала		Укупан број додатног материјала	
	Смислено рецептивно учење		Учење откривањем		Учење по моделу							
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. *Друштво* Сарајево: Босанска ријеч, 2008.	10	26,32	–	–	4	10,53	14	36,85	24	63,15	38	100
2. *Друштво* Тузла/Зеница: NAM/Вријеме, 2008.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	3	100
3. *Друштво* Тузла: Босанска књига, 2008.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
4. *Природа* Сарајево: Босанска ријеч, 2008.	2	66,67	–	–	–	–	2	66,67	1	33,33	3	100
5. *Природа* Тузла: DENFAS, 2008.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
6. *Природа* Тузла/Зеница: NAM/Вријеме, 2009.	2	10,00	7	35,00	10	50,00	19	95,00	1	5,00	20	100
7. *Моја домовина* Мостар: ALFA, 2011.	18	19,57	4	4,35	3	3,26	25	27,18	67	72,82	92	100

Уџбеник	Додатни материјал						Укупно у циљу истраживачког рада		Број осталог додатног материјала		Укупан број додатног материјала	
	Смислено рецептивно учење		Учење откривањем		Учење по моделу							
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
8. *Познавање природе* Источно Сарајево: ЗУНС, 2015.	4	44,44	–	–	–	–	4	44,44	5	55,56	9	100
9. *Познавање друштва* Источно Сарајево: ЗУНС, 2015.	25	37,88	12	18,18	4	6,06	41	62,12	25	37,88	66	100
Укупно	61	26,41	23	9,96	21	9,09	105	45,45	126	54,55	231	100

Анализа показује да је знатно већа заступљеност пожељних облика учења у оквиру додатног материјала. Међутим, ове резултате треба узети са резервом јер додатни материјали у виду рубрика по лекцијама, у већини уџбеника нису одговарајуће заступљени. Два уџбеника уопште немају ниједне додатне рубрике, док се у три уџбеника појављују веома ријетко. Оно што се може примијетити јесте да уџбеници који су новијег издања имају разноврснију дидактичко-методичку апаратуру, укључујући и додатни материјал.

Од пожељних облика учења у циљу истраживачког рада поново је највише заступљено смислено рецептивно учење 26,41%, док је мање присутно учење откривањем (9,96%) и учење по моделу (9,09%). Појединачно, по уџбеницима смислено рецептивно учење се креће од 10,00% до чак до 66,67 %. То значи да су највише заступљени додатни материјали у циљу појашњења појмова ради лакшег разумијевања, као и смислени задаци који ученика потичу на самосталну активност. Такође, заступљени су додатни материјали који су проблемски постављени, упућују на друге изворе информација, те примјери учења по моделу као што су шеме, текстови о важним историјским и другим личностима и сл. Укупан проценат додатног материјала у функцији истраживачког рада ученика је доста висок и износи чак 45,46%. Међутим, три уџбеника немају ни један примјер смисленог рецептивног учења, шест уџбеника немају ниједан примјер учења откривање, а пет уџбеника немају ниједан примјер учења по моделу.

И на крају, када се посматра учешће анализираних дијелова дидактичко-методичке апаратуре у функцији самосталног истраживачког рада ученика (в. Графикон 1), може се уочити да додатни материјали највише доприносе тој функцији, затим текстуални задаци, а најмање илустрације.



Графикон 1. *Учешће дијелова дидактичко-методичке апаратуре која доприноси самосталном истраживачком раду у оквиру девет анализираних уџбеника*

Добијени резултати, генерално, указују на недовољну искоришћеност дидактичко-методичке апаратуре у развијању самосталног истраживачког рада ученика. Резултати нашег истраживања у складу су са резултатима истраживања реализованих у Србији крајем прошлог вијека, односно истраживање Ане Пешикан и Слободанке Јанковић (1998) показује да је у уџбенику природе и друштва за четврти разред основне школе видно одсуство малих истраживачких задатака, као и да задаци у радним листовима индиректно подстичу *бубање*, а не учење са смислом. Такође, налази истраживања Сњежане Невие Мочинић (2006) показују да у уџбеницима природе и друштва талијанске мањине (трећи и четврти разред) задаци за самосталан рад ученика потенцирају ученичко механичко одговарање, а не истраживачки рад. Наведено указује да промјене треба да воде ка повећавању броја налога који подржавају самостални истраживачки рад ученика, а то би могло да утиче и на квалитет истраживачког рада ученика.

ЗАКЉУЧАК

Добијени резултати истраживања показују да анализирани наставни садржаји из девет уџбеника природе и друштва у одређеној мјери могу подстицати ученике на ефикасније усвајање нових знања, што претпоставља већу заступљеност проблемских ситуација у наставним садржајима и расположивим наставним средствима, али и промјене у предложеним поступцима и рјешењима. Међутим, резултати показују да дидактичко-методичка апаратура није у довољној мјери искоришћена за унапређење самосталног истраживачког рада ученика, а требао би бити заступљен и већи број облика учења. Посебно су пожељни облици учења, поред смисленог рецептивног, учење откривањем и учење по моделу. Стога је неопходно да у организацији структуре уџбеника природе и друштва учествују експерти (из области методике природе и друштва, одговарајућих стручних методика, дидактике, педагогије, психологије...) који ће обезбиједити како научност садржаја, тако и примјереност садржаја психофизичким могућностима ученика истраживача, образовно-васпитну ефикасност, диференцираност, актуелност, теоријску и практичну апликативност, као и мултидисциплинарну повезаност наставних садржаја (Микановић, 2009). Такође је неоходно да се структура уџбеника природе и друштва више усмјери на метакогнитивно вођење процеса истраживања: 1) ставити акценат на проблемску организацију градива – у уџбенику представити конкретна упутства за рјешавање проблема, 2) укључити језик мишљења у језик уџбеника – ученик истраживач је у могућности да више разматра, предлаже, провјерава, сумња, закључује... и 3) унијети промјене у модел реперезентовања знања – у уџбенику природе и друштва представити више табела, графикона, мапа ума, схема, илустрација и сл. Наведени приједлози промјена у уџбенику природе и друштва указују на комплексност проблематике значаја уџбеника природе и друштва у метакогнитивном вођењу процеса истраживања и отварају бројна питања за наредна емпиријска истраживања.

Литература

Бојовић, Ж. (2003). *Уџбеник у функцији интелектуалног развоја ученика.* Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Ivić, I. (1988). Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika: Razvoj intelektualnih sposobnosti djece i udžbenik (I dio) i Oblici učenja i udžbenik (II dio): *Psihologija u nastavi*. Beograd: Savez društava psihologa Srbije.

Маринковић, С. (1997). Уџбеници ППД, ПД и ПП и васпитање и дечија права, Зборник радова са међународног симпозијума научника Југославије и Русије: *Вредности савременог уџбеника*, 1, 251–261.

Микановић, Б. (2009). Савремени уџбеник и истраживачки рад ученика. Зборник Учитељског факултета у Београду: *Иновације у основношколском образовању – вредновање*, 136–144.

Močinić, S. N. (2006). Analiza udžbenika prirode i društva u školama talijanske manjine, *Metodički obzori*, 1, 27–48.

Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Институт за психологију, Филозофски факултет.

Пешић, М. Ј. (1998). *Нови приступи структури уџбеника – теоријски принципи и конструкција решења*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Pešikan, A. i S. Janković (1998). Analiza udžbenika i radne sveske za predmet poznavanje društva za IV razred osnovne škole, *Psihologija*, 1–2, 137–152.

Pešić, J. (2005). Sociokulturni pristup udžbeniku, *Psihologija*, 38 (4), 369–381.

Stevanović, M. (1984). *Istraživanje učenika u nastavi*. Tuzla/Zvornik: Univerzal/„4 juli“.

Шефер, Ј. (1997). Евалуација ефеката учења научно-истраживачких поступака кроз групни рад у настави. *Настава и васпитање*, 5, 591–610.

Шпановић, С. (2005). Модел савременог уџбеника и оспособљавање ученика за самообразовање, *Настава и васпитање*, LIV, 1, 5–23.

Шпановић, С. и М. Ђукић (2009): Вредновање квалитета уџбеника – нова професионална компетенција учитеља, Зборник Учитељског факултета у Београду: *Иновације у основношколском образовању – вредновање*, 435–444.

Уџбеници о природи и друштву коришћени за анализу

Idrizović, A. (2008). *Društvo 5, udžbenik za peti razred devetogodišnje škole.* Tuzla/Zenica: NAM/Vrijeme.

Isaković, A. i G. Župančić (2008). D*ruštvo, udžbenik za 5. razred devetogodišnje osnovne škole*. Sarajevo: Bosanska riječ.

Jelić, T. i R. Lauš (2011*). Moja domovina, udžbenik iz prirode i društva za peti razred devetogodišnje osnovne škole*. Mostar: ALFA.

Kulašin, E. (2008). *Društvo, udžbenik za peti razred devetogodišnje osnovne škole*. Tuzla: Bosanska knjiga.

Mujakić, V., Kovačević, D. i Ž. Hamidović (2009). *Priroda 5, udžbenik za peti razred devetogodišnje osnovne škole*. Tuzla/Zenica: NAM/Vrijeme.

Numić, Z. i N. Vidović (2008). *Priroda, udžbenik za peti razred devetogodišnje osnovne škole*. Sarajevo: Bosanska riječ.

Пашалић, С., Станојловић, С. и М. Вукадин (2015). *Познавање друштва, за 5. разред основне школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Tobudić, N. (2008). *Priroda, udžbenik za peti razred devetogodišnje osnovne škole*. Tuzla: DENFAS.

Ћурчић, М., Новаковић, М. и С. Пашалић (2015). *Познавање природе, за 5. разред основне школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Milka A. Grmusa
University of East Sarajevo, Faculty of Philosophy, Pale
Branka S. Kovacevic
University of East Sarajevo, Faculty of Philosophy, Pale

TEXTBOOK IN THE FUNCTION OF STUDENTS INDEPENDENT RESEARCH WORK IN TEACHING OF NATURE AND SOCIETY

Summary

The paper discusses the function of the textbook of Nature and Society as an important teaching aid in students independent research work. An analysis of the relevant literature explicated the importance of textbooks of Nature and Society in the process of training students for independent research work.

The aim of the research was to analyze the textbooks of Nature and Society in Bosnia and Herzegovina, and also to examine to what extent the textbooks and didactic controlgear is directed at independent research work of students (whether textbook directs students for independent research work, a better understanding of the content and effective learning – a meaningful receptive learning and learning by model).

The research results indicate that the textbooks of Nature and Society in Bosnia and Herzegovina are didactic and have methodical potential for stimulating receptive learning, while discovering and learning by model are very little represented. The analysis showed that the textbooks did not direct students enough to independent research.

The authors suggest that textbooks of Nature and Society in Bosnia and Herzegovina be more focused on metacognitive guidance of the research process which implies certain changes in the text structure, problem solving organization of the teaching material, the inclusion of the language of thought in language textbooks and the changes in the model representation of the knowledge.

Keywords: *textbook, independent research work, student*.

Научни скуп *„Настава и учење“* –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671:3/5
Изворни научни чланак
стр. 273–288

Драгана Љ. Станојевић*
Универзитет у Нишу, Педагошки факултет у Врању
Љиљана Б. Митић*
Универзитет у Нишу, Педагошки факултет у Врању

УЏБЕНИК ПРИРОДЕ И ДРУШТВА У ФУНКЦИЈИ ОСПОСОБЉАВАЊА УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛАН РАД

Апстракт: Уџбеник је у данашњој школи још увек најраширенији и најприступачнији извор образовања и, поред наставника, главни медиј преко кога се стичу знања. Иако има бројне темељне предности карактеристичне за текст као извор знања, не значи да се из њега најбрже и најлакше учи, али је често најприкладнији извор. Зато је неопходно да уџбеник, испуњавајући све стандарде квалитета, обезбеђује ученицима „окружење“ за самосталан рад на њему у школи или код куће у циљу ефикасног учења. Текстови у уџбенику треба да, између осталог, садрже отворене проблеме и задатке које треба идентификовати и решити. У том случају, рад на уџбенику подразумева коришћење најразличитијих путева решавања одређених проблема и задатака које текст поставља. Попут осталих, квалитетан уџбеник природе и друштва треба да омогући ученицима што самосталније учење и стицање културе и технике рада на самообразовању и културу служења књигом. У том смислу, у контексту квалитета уџбеника с аспекта структуралних компоненти, у раду истражујемо како ученици IV разреда основне школе процењују уџбеник за *Природу и друштво* Креативног центра, у оквиру самосталног рада на њему ван наставе, али и у школи на темељу наставниковог поучавања.

Кључне речи: *квалитет уџбеника, уџбеник природе и друштва, структуралне компоненте, самосталан рад на тексту.*

УЏБЕНИК КАО ТЕМЕЉНИ ИЗВОР ЗНАЊА И НАСТАВНО СРЕДСТВО

Уџбеник, као књига у којој су научни, односно стручни садржаји утврђени наставним планом и програмом и посебно дидактички обликовани за учење, основно је и обавезно наставно средство које се користи у васпитно-обра-

* draganastanojevic_vr@yahoo.com
* ljiljanam@ucfak.ni.ac.rs

зовном раду за стицање квалитетних знања, вештина, развој интелектуалних способности ученика и формирање вредносних ставова. Уџбеник није само средство за конкретизацију школског програма, није директна замена за предавања или средство за репродуктивно учење, већ постаје средство за организацију процеса учења ученика и за плодну педагошку интеракцију између ученика и уџбеника и између наставника и ученика (Ивић и сар. 2008: 52).

Квалитетно образовање као циљ условљено је, између осталог, и квалитетом уџбеника, а мера тог квалитета одређује његову едукативну улогу. Истраживачи уџбеника се слажу да је неопходно радити на стварању системских решења за квалитетну продукцију уџбеника и његову смислену употребу у образовном систему. У том смислу, битно је водити рачуна о карактеристикама формалне и садржинске структуре да би уџбеник подржао сазнајни развој деце (развој интелектуалних операција, развој појмова, логичког, критичког, креативног мишљења). Такође, да би подстакао активно учење, створио подршку за оспособљавање ученика за самообразовање, уважио индивидуалне разлике међу децом и адекватно подржао развој оних који се разликују у појединим аспектима функционисања (подржавање развоја деце која спорије напредују, али и интелектуалне даровитости) и да би уважио специфичност наставног предмета, односно одговарајуће научне дисциплине.

У основи свих критеријума квалитета према којима се анализирају уџбеници, налазе се три основна упоришта: дете, смислено учење и струка (предметна област). Као минимални критеријуми квалитета постављени су: 1. препознатљиви рад на формирању мреже појмова; 2. прихватљиви квалитет налога; 3. комплетност информација за процес учења са разумевањем; 4. репрезентативност знања са становишта струке; 5. тачност информација; 6. разумљивост и коректност језика. Поред ових критеријума квалитета уџбеника, уведени су и нови, који припадају другој генерацији критеријума. То су: кохерентност текста, проблематизација знања, графичка подршка структури књиге (садржај књиге, изглед странице, начин приказивања садржаја), функционалност информација, савладива и разноврсна густина информација, развијена метакогнитивна подршка учењу, указивање на структуру текста, потпомагање проблемског приступа садржају, укључивање језика мишљења у уџбеник, укључивање модела менталног репрезентовања знања, упутства за самооцењивање ученика и подршка стратегијама коришћења књиге као средства за учење (www.zuov.gov.rs).

У основи квалитетног уџбеника огледа се савремена концепција школе и учења и поучавања у њој. За остваривање неопходних дидактичко-методичких вредности уџбеника – информационих, сазнајних, систематизацијских, вредности индивидуализације, самообразовних и координирајућих (Лакета, 1995), кључни услов је функционално-интерактивна организација дидактичке презентације садржаја. Уместо усмерености само на операционализацију школског програма и излагања чињеница са искључиво трансмисивном улогом, садр-

жај уџбеника мора бити дидактички обликован тако да осигурава да основна структура знања буде прихваћена од стране оних којима је намењен. Да би остварио комуникацију са оним ко учи у највећој могућој мери, уџбеник би требало да уважи природу, компетенције, специфичности ученика (његов развојни ниво, ниво претходних знања, мотивацију за учење, потребе, интересовања, социјално-културно порекло, систем вредности). Он би морао да повезује свакодневни живот ученика са школским образовним циљевима. На тај начин, уџбеник остварује две функције: градиво постаје смислено оном ко учи, јер школска знања приближава његовом животу и тиме мотивише ученике за учење и интелектуални рад. С друге стране, настава која претендује да буде ефикасна мора стално да остварује дијалектичко сучељавање свакодневних, спонтаних појмова и научних, систематизованих и организованих појмова (Виготски 1983: 79).

За теоријско утемељење доброг уџбеника кључна је подршка развоју интелектуалних способности ученика и идентификовање облика учења који се могу успешно остварити помоћу њега, ради стицања релевантних и квалитетних знања. У том контексту, разматрају се различите форме самосталног рада ученика и указује на потребу да се примена облика учења доводи у везу са постављеним образовно-васпитним циљевима (ниво знања, мотивација за учење, развијање стратегија решавања проблема и сл.). Такође, идентификовано је и прецизирано девет принципа организације уџбеничког текста: (1) доступност релевантних знања и искустава, (2) дискриминабилност новог градива, (3) јасноћа и стабилност знања, (4) кохерентност и очигледност структуре текста, (5) проблематизација градива и стварање когнитивног конфликта, (6) остваривање метакогнитивне функције, (7) остваривање мотивационе функције, (8) индивидуализација градива и (9) изградња културе служења књигом (Пешић 1998: 72).

У погледу дидактичко-методичких критеријума, потребно је да уџбеник буде усклађен са програмом наставног предмета и доприноси остваривању циља и задатака тог предмета и обликован тако да подржава савремене системе и облике наставе (пројектну, проблемску и друге врсте). Ту функцију остварује разгранати уџбеник (уџбенички комплет) као скуп уџбеничких јединица које чине систем подстицајних средстава са јасно одређеном функцијом у процесу учења одређеног предмета у одређеном разреду (основна књига за ученика и уџбенички материјал: радна свеска и збирка задатака). Његова концепција подстиче и мотивише ученике на активно самостално учење, проучавање и повезивање теорије и праксе и доприноси, тиме, остваривању свих задатака наставе.

Овако схваћен уџбеник – усмерен на ученика кроз организацију процеса његовог учења, потпомажући самоизградњу знања ученика, добија развојно-формативну улогу у процесу учења. Ова развојно-формативна улога остварује се преко структуралне компоненте уџбеника – питања, налози и задаци (уз, пре, усред или после лекције), табеле, графикони, илустрације, боксови са додатним информацијама, занимљивостима и слично. Ове структуралне компоненте олакшавају ученицима служење уџбеником као књигом, усвајање и боље

разумевање изложеног градива, његово чвршће смислено повезивање са претходним знањем, искуством ученика, са градивом истог или других школских предмета, а све са циљем да ученик што боље разуме и што ефикасније научи дати садржај (Ивић и сар. 2008: 81). У том смислу, доминација нижих нивоа знања у уџбеницима за млађе разреде са годинама треба да се мења у корист виших нивоа знања (Требјешанин 2001: 84), а решења у структури уџбеника која доприносе остваривању одређеног нивоа знања, треба да прате процес учења од почетних до завршних фаза учења лекције и да на тај начин све време подстичу мишљење ученика (Пешић 1998: 68).

КВАЛИТЕТ УЏБЕНИКА С АСПЕКТА СТРУКТУРАЛНИХ КОМПОНЕНТИ

Код процене квалитета уџбеника најважније је утврдити јесу ли они добар ослонац за усвајање систематизованих знања из одређене области (репрезентативних и структурисаних према захтевима предметне дисциплине и дидактичким захтевима у организоване системе знања[1]), односно, у којој мери подстичу учење с разумевањем и повезивање научних појмова и принципа – постојање већег броја задатака и различитих облика активирања ученика. Структурисање садржаја подразумева систематско повезивање са другим појмовима, будући да је право разумевање једног појма могуће тек када се схвати његово место у мрежи појмова, када се он сагледа кроз многобројне односе са другим, повезаним појмовима (Виготски 1983: 105).

Под структуром уџбеника најчешће се подразумева облик реализације садржаја и дидактичких функција уџбеника (Зујев 1988: 69) где се убраја читав низ елемената и поделемената. Коцић разликује три глобалне целине: елементи структуре у функцији излагања садржаја, елементи структуре у функцији усвајања садржаја и ефикаснијег учења и елементи структуре у функцији оријентације (Коцић 2001: 63). Елементима структуре уџбеника у функцији усвајања садржаја и ефикаснијег учења, поред осталог, припадају и *инструкције* као они структурални елементи који треба да укажу ученику како да неки задатак боље уради, да проблем лакше реши, да градиво савлада успешније, односно, различита упутства, објашњења, повратне информације и сл. Трнавац у инструкције убраја низ упутстава типа: прегледај, прочитај, понови, упореди, анализирај, размисли, закључи, уради, провери, али и посебну врсту упутстава која се ретко срећу, а односе се на начин учења – не жури,

[1] Изградња система знања, као својство школског учења, омогућава усвајање трајних и функционалних знања, као и развој сложенијих форми мишљења и интелектуалне делатности (Виготски 1983: 82).

пажљиво прочитај задатак, тражи различите путеве решавања, прави краће паузе док радиш, подвуци најважније (Трнавац 1993: 73).

Структуралне компоненте уџбеника се међусобно разликују по виду у коме су дате, да ли су само смештене са мање или више јасним циљем, на мање или више прецизном месту у лекцији или су структуралне компоненте дате у таквом виду да су повезане са мање или више захтевним[2] питањем, налогом и задатком. Уџбеници се међусобно разликују по броју и врсти структуралних компоненти: од најједноставније, традиционалне комбинације основног текста, питања и задатака и илустрација, до много сложенијих комбинација нових структуралних компоненти чији је главни циљ подстицање активности учења (основни текст прати низ различитих активности које именују интелектуалне процесе којима се овладава). Многи уџбеници садрже ликовно-графичко означавање поглавља, кратке најаве тема, речник нових и мање познатих термина, занимљиве информације, упућивање на додатне изворе знања и сл. Ова решења, осим што повећавају привлачност и мотивациону вредност уџбеника, олакшавају његово коришћење и подстичу изградњу културе служења књигом и другим изворима знања (Лазаревић 2007: 71).

Са становишта стратегија посредовања наставних садржаја, експозиторна стратегија представља класичан дидактички дизајн уџбеника, у оквиру кога се они посредују превасходно излагањем информација или уџбеничком нарацијом. Информације дате у виду текста и илустрација чине функционалну целину, док налози имају функцију да појасне, илуструју, утврде и провере претходно изложено.

У оквиру индуктивне стратегије, наставни садржаји се доминантно посредују кроз налоге и илустрације, који чине функционалну целину. Уместо да све информације буду изложене, налозима се сазнајна активност усмерава ка жељеним исходима: одређењу појма или принципа, извођењу битних одлика, подела на поткласе итд. Текстуални део би требало да има улогу сумирања, уопштавања и поентирања урађеног. Видимо да је функција налога различита и захтевнија него код експозиторне стратегије, јер се кроз њих посредују наставни садржаји и води процес учења. Индуктивна стратегија зато се обично назива и концепцијом „радног уџбеника“.

У новим уџбеницима постоји велики број налога и различитих облика активирања ученика, што неспорно представља њихову позитивну страну и битни помак у односу на старије уџбенике, у којима је доминирала чиста експозиција градива. Посредовање наставних садржаја кроз налоге поготово је педагошки оправдано на млађим узрастима, јер делује мотивационо и омогућава ментално активирање ученика. Индуктивна стратегија је примерена предмети-

[2] Мисли се на захтевност задатка, у погледу нивоа мисаоне ангажованости ученика (ниво репродукције, разумевања, примене, анализе, синтезе, евалуације).

ма попут Природе и друштва, будући да се природно-научни садржаји не могу адекватно обрадити без упознавања логике и процедура критичког мишљења.

УЏБЕНИК И САМОСТАЛНИ РАД УЧЕНИКА НА ТЕКСТУ

Како је уџбеник, поред наставника, главни медиј и средство за стицање знања, у школи је неопходно показати ученицима како се служити којом врстом уџбеника и на које начине најпродуктивније учити. Често се може чути да је поучавање за данас, а учење за сутра, па се савремени погледи на учениково учење у настави своде на захтев да ученик истражујући учи и учењем истражује (Klafki, 1992), како би се оспособљавао за самоучење и самообразовање.

Аутори уџбеника настоје да ученицима омогуће што самосталније учење и стицање културе и технике рада на самообразовању и културу служења књигом. У том смислу, моделски приступ у коришћењу уџбеника пружа наставнику шире могућности за разноврстан рад, а ученику омогућава да самосталним радом на тексту стиче знања на њему погоднији начин. Отвореност овог приступа огледа се у могућности увођења нових модела у учењу и раду на тексту, који описују поступке проучавања текста на принципима адекватних врста наставе као иновативних модела. Тиме се, у најопштијем смислу, отвара проблем техника учења из текстова како би се искористиле све предности које овај важан извор знања пружа. Познавање начина правилног учења из текстова повећава учинак учења и постизање школског успеха. Зато се поставља питање како ученици уче из књига и да ли је читање, једном или више пута због запамћивања, пут до успешног учења из уџбеника. Приликом анализа постигнућа ученика у школи често се од наставника може чути да ученици не знају да уче. Притом првенствено, имају у виду непознавање самосталног учења ван наставе, код куће, тражећи оправдање за недостатак учења у школи на темељу њиховог поучавања.

Самостално учење се, у највећој мери, односи на употребу текста као примарног извора самообразовања. Притом се има у виду широка лепеза текстуалних материјала, од уџбеника, приручника, радних свезака, текстуалних програмираних материјала, наставних листића, енциклопедија, речника, лексикона, стручних и научних чланака, извештаја, штампе итд. На некима од ових извора се ради стално, на некима повремено, а на допунској литератури привремено. На њима се ради у циљу стицања нових знања, понављања и обнављања ученог, проверавања тачности и исправљања погрешно схваћеног. Презентовани садржаји увек нуде читаво богатство метода и поступака рада на тексту, које могу на ученика деловати у образовном и васпитном смислу.

Иако се рад на тексту остварује читањем и оно је предуслов за рад, рад на тексту се не може свести само на читање. Ови процеси су веома уско пове-

зани, али се не могу поистоветити. Разлог што ученици не знају самостално да уче може се, између осталог, тражити у поистовећивању ових појмова и неадекватном упућивању ученика у поступке интензивног рада на тексту ради изграђивања одговарајућих радних навика у том смислу и, дугорочно, ефикаснијег самообразовања. Да би се ученик оспособио за самосталан рад на тексту, ово оспособљавање треба да крене од активизације ученика у настави, преко партиципирајуће комуникације у којој се губи граница између поучавања и учења, да би се дошло до нивоа самосталне рецепције градива.

Самосталном раду на коришћењу уџбеничке и ванџбеничке литературе претходи процес усвајања одређених техника и поступака решавања разних проблема који се јављају у процесу учења. Ово оспособљавање се схвата и као могућност успешне примене ефикаснијих облика учења, због чега је кључна улога наставника као организатора стваралачког наставног процеса. Ако он ученике на примерен начин ставља у директан однос према датом тексту, умногоме му може олакшати примање и усвајање градива и притом га учинити и занимљивијим. Оваква рецепција градива означава трансформацију наставе у учење и висок степен самосталности у процесу стицања знања. Кроз ово истраживачко уџбеничко учење, ученик тежи за самосталним откривањем битних података који треба да доведу до грађења нових релација, експериментисања, откривања даљих решења, критичког процењивања. Да би овакво учење било могуће, наставник мора оспособљавати ученике да се служе уџбеником за различите потребе (стицање нових знања, вежбање, понављање, самоевалуација, практична примена). Такође, треба да анализира уџбеничке задатке по врстама и да истражи шта све може да пружи конкретна уџбеничка јединица, која су неопходна темељна знања као суштина сваког новог градива, како осигурати методички плурализам у раду, како најуспешније заступати хеуристичко, проблемско и откривајуће учење као најделотворније начине стицања продуктивног знања. Неопходно је и да осмисли упутства за самостални и истраживачки рад и начине примене диференцираних задатака и навикавања ученика на служење ванџбеничком литературом (Stevanović 2000: 123). На овај начин, уџбеник као основно наставно средство и метода рада може помоћи и ученику и наставнику да њихов рад буде квалитетнији и креативнији.

У пракси мисаоно-вербалног учења (какво је и рад на тексту), информације се могу употребљавати у једнаком облику у којем су припремљене; с једнаким смислом, али у облику различитом од онога у којем су припремљене, и с новим смислом, тј. са смислом који је изведен значајнијом обрадом примљених информација (Андриловић 1979: 77). Овај аутор наводи да онај ко учи из текста који је високо дидактички обликован, вероватно неће имати значајнијих тешкоћа у одређивању тога шта и како треба урадити са информацијама које прима. У таквим текстовима налазе се исцрпна упутства за учење која су усклађена са циљевима учења, тј. ситуацијама употребе стечених информација. Додали бисмо да на таквом тексту ученици могу самостално да утврђују проблем, да истражују његове узроке и последице, али и дају могућност антиципације.

С обзиром на то да текст носи са собом отворене проблеме и задатке које треба идентификовати и решити, рад ученика на уџбеничком и вануџбеничком тексту подразумева коришћење најразноврснијих путева решавања тих проблема и задатака које поставља текст. У том смислу, најпре је неопходно утврдити општу оријентацију у тексту, а затим поновним читањем продубљивати прочитано (етапа схватања и разумевања). Непознате речи и термине пожељно је потражити у речницима, лексиконима или енциклопедијама, а потом приступити анализи уочавања битних веза и односа. Притом долази до селекције чињеница, њиховог издвајања и сређивања, како би се издвојило оно што је кључно и критичким освртом извршиле генерализације и закључивање. Дакле, ученикова рад на тексту огледа се у уочавању, селекцији и презентацији података, порука и идеја, стварању различитих прегледа (структурисању садржаја, идеја), описивању, објашњавању, образлагању садржаја датог у тексту, покушајима визуализације садржаја (цртежом, графиконом...), практичним активностима, решавању задатака, одговарању на питања.

Имајући у виду овај образовни задатак рада на тексту, том задатку се нужно подређује и начин читања. Кључни услов сваког рада на тексту је добро читање и разумевање текста на које се надовезују и надограђују темељне активности за стицање знања највиших нивоа квалитета. Зато је опште познато да је за успешност примене уџбеника веома важно водити рачуна о техникама учења и бележења помоћу одговарајућих обележавања, издвајања и концептирања, употреби разних средстава за учење, коришћењу илустрација. Читање на које се надовезује рад треба да буде полагано, у себи, интензивно и продубљено, с паузама, понављањем и уз стално присутну мисаону активност ученика. Иако је фрагментарна метода у неким случајевима погоднија за ученике млађег узраста од глобалне или комбиноване методе, без обзира на то која од њих се примењује, кључно је да учење буде активност – препричавање након прочитаног више пута до потпуног разумевања и усвајања.

МЕТОД И РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Квалитативно истраживање квалитета уџбеника природе и друштва у разредној настави из угла ученика имало је за циљ да прикаже и објасни специфичности примене стандарда квалитета уџбеника природе и друштва у разредној настави из перспективе његових корисника у контексту самосталног рада на тексту. Попут осталих, квалитетан уџбеник природе и друштва треба да омогући ученицима што самосталније учење и стицање културе и технике рада на самообразовању и културу служења књигом. Пошло се од претпоставке да ће уџбеник Креативног центра који су учитељи изабрали, процењујући његов квалитет и примереност узрасту, бити пожељан за ученике у процесу њиховог вођења при самосталном раду на њему.

У истраживању смо користили дескриптивну методу педагошког истраживања, технику интервјуисања и делимично структурисан протокол интервјуа, с обзиром на дизајнирани сет питања о елементима квалитета коришћеног уџбеника природе и друштва издавачке куће Креативни центар за четврти разред. Одговори на отворена питања су забележени и одговарајуће категорисани, а све категорије рангиране према учесталости.

Узорак истраживања обухватио је 140 ученика четвртог разреда основних школа у Врању и околини који су школске 2015/16. године користили уџбеник природе и друштва издавачке куће Креативни центар. Интервјуисање је обављено јуна 2016. године. Узорак је био уједначен према полу и чинило га је 69 дечака и 71 девојчица.

Одређена мерила квалитета уџбеника која проистичу из одређења његове улоге радне књиге битна су како у изради и у вредновању уџбеника, тако и у његовој употреби у наставном процесу. У наредним разматрањима и табелама биће представљени кључни ставови ученика о свом искуству у раду на тексту уџбеника Креативног центра.

На питање – *Поглавља, наслови и поднаслови су наглашени (величином или врстом слова, оквирима или бојом), лекције су дате прегледно у пасусима?, сви* интервјуисани ученици дали су једнозначне позитивне одговоре о овој димензији уџбеника. Сигурно је да овакво издвајање и наглашавање општих момената води ученике ка успешнијем процесу учења и систематизације градива.

Табела 1. *Ранг категорија са ученичким проценама јасноће и повезаности у излагању градива уџбеника*

Ранг	Категорија	f	f %
1	Градиво је јасно и повезано изложено	85	60,71
2	Градиво је повезано и већину брзо разумем	54	38,57
3	Градиво је повезано и успевам да га разумем	41	29,28

У Табели 1, у контексту ученичке процене коришћених уџбеника, код питања да ли је градиво јасно и повезано изложено, у рангу категорија ученичких виђења, доминира категорија: градиво је јасно и повезано изложено. Добијени резултат говори да су ученици задовољни начином презентовања садржаја и оствареношћу хоризонталне и вертикалне корелације градива у овом уџбенику. Значајан проценат ученика даље се опредељује за категорију градиво је дато повезано и већину брзо разумем, што потврђује добру доступност изложених садржаја. Најмања фреквенција припада одговору ученика да је градиво повезано и да успевају да га разумеју. Ови одговори доста повољно означавају примереност садржаја и начина његове интерпретације у уџбенику, диференцирајући одређене категорије ученика према њиховим могућностима на путу до савладавања изложеног.

Табела 2. *Ранг категорија са проценама привлачности уџбеника за читање и служење њиме*

Ранг	Категорија	f	f %
1	Привлачан је и лако се служим њиме	92	65,71
2	Привлачан је и уз помоћ учитеља или другова савладавам задате обавезе	54	38,57
3	Постоје неки интересантни делови који нису тешки за учење	12	8,57

На питање: *Да ли је уџбеник привлачан за читање и да ли се лако служиш њиме?* (в. Табела 2), већина ученика даје приоритет потврдном одговору. У рангу категорија њихових одговора следи да је привлачан и да уз помоћ учитеља или другова савладавају задате обавезе и на последњем месту налазе се одговори да постоје неки интересантни делови који нису тешки за учење. Резултати упућују на висок квалитет уџбеника у погледу мотивисаности за учење и служење њиме из угла ученика, што проистиче из његове естетске димензије, интересантног начина излагања и постојања прецизних инструкција за учење.

Табела 3. *Ранг категорија са проценама усмерености питања и задатака у уџбенику*

Ранг	Категорија	f	f %
1	Уџбеник ме упућује да посматрам различите појаве и догађаје, изводим огледе, радим истраживања прикупљањем података у природи, музејима...	86	61,42
2	Задаци у уџбенику упућују да користим енциклопедије, речнике, новине, документарне емисије и др.	38	27,14
3	Уџбеник ме наводи да за неке задатке тражим податке на интернету	17	12,14

У случају питања *На шта те питања и задаци за практичан рад у уџбенику најчешће упућују?* (в. Табела 3), ранг категорија ученичких виђења начина прикупљања неопходних података за разумевање и усвајање градива је следећи: 1. Уџбеник ме упућује да посматрам различите појаве и догађаје, изводим огледе, радим истраживања прикупљањем података у природи, музејима..., 2. Задаци у уџбенику упућују да користим енциклопедије, речнике, новине, документарне емисије и др. и 3. Уџбеник ме наводи да за неке задатке тражим податке на интернету. Добијени ранг показује да уџбеник Креативног центра, према мишљењу ученика, наводи на коришћење примарних извора знања, њихово стицање у непосредној стварности, што указује на пожељан и најуспе-

шнији пут учења и уважавања принципа очигледности. Доступност штампаних, а затим и аудио-визуелних медија у школи и код куће, тој категорији наставних средстава обезбеђује да може послужити као значајни додатни извор информација, сходно инструкцијама из уџбеника. Тражење података на интернету је последња опција ученика, јер у већини школа не постоје услови за коришћење интернета у учионицама и овај вид извора знања у значајнијој мери помаже у учењу код куће.

Када су у питању неки елементи дидактичке апаратуре који олакшавају разумевање градива, служење уџбеником и олакшавају његово учење и запамћивање, ученици су наведене елементе поређали према степену коришћења и улоге у њиховом процесу сазнавања (в. Табела 4).

Табела 4. *Ранг категорија са проценама значаја неких елемената дидактичке апаратуре*

Ранг	Категорија	f	f %
1	Уџбеник садржи фотографије, слике, цртеже који ми помажу да разумем градиво	75	53,57
2	Уџбеник садржи велики број интересантних информација, корисних података и допунских објашњења	70	50
3	Истакнуте су главне идеје, важни подаци и закључци лекција и подсетник на научено	64	45,71
4	Непознате речи су објашњене на крају лекције (или у речнику нових и мање познатих речи на крају књиге)	55	39,28
5	Издвојене важне речи (индекс појмова) користим при тражењу информација	48	34,28
6	У уџбенику су дата питања за дискусију ученика у паровима или групама	37	26,42
7	Упутства дата на почетку поглавља олакшавају ми оријентацију у учењу	29	20,71

Уочљиво је у датом рангирању да обиље фотографија, слика, цртежа у уџбенику представља најближи пут за разумевање ученог, што је и научно утемељено принципом очигледности. Ученици су овај сегмент дидактичке апаратуре означили као највреднији с аспекта његовог коришћења у процесу наставе и ваншколском учењу. Потом, значајну улогу у томе, према ученицима, имају различите занимљивости, корисни подаци и допунска објашњења јер је сигурно да ове врсте информација, својом диференцираношћу, помажу различитим категоријама ученика – да држе корак са већином у одељењу или да више сазнају, сходно својим могућностима. Ученицима су важне и наглашене главне идеје, битни подаци, одговарајући закључци и подсетници у виду резимеа лекција, јер им олакшавају оријентацију у градиву, као његове већ издвојене упоришне тачке. Следе објашњења непознатих речи дата у речнику на крају

књиге и индекс појмова (важне речи), а тек након њих ученици препознају улогу питања која би била погодна за дискусију у паровима или групама као ослонац у процесу учења. Ово упућује на процену да се у овим одељењима не примењују у довољној мери кооперативне форме рада и да ученици нису оспособљени за овакав вид заједничког самосталног учења са вршњацима. Због тога, они не препознају на прави начин питања и задатке на темељу којих би се, у настави или раду код куће, могли удружити напори вршњака при савладавању градива у циљу заједничког ангажовања и остваривања бољих образовних резултата за све њих појединачно. Уочава се да је на последњем месту по фреквенцији значај који ученици придају упутствима датим на почетку поглавља која најављују и оријентишу пажњу ученика на њихове активности везано за оно о чему ће се разговарати, учити и шта ће бити њихови практични задаци.

Табела 5. *Ранг категорија са ученичким преференцијама врста питања и задатака*

Ранг	Категорија	f	f %
1	Свиђају ми се задаци који ме упућују на извођење огледа и практичан рад у школи или код куће	88	62,85
2	Питања и задаци који су интересантни и траже да размишљамо и сами закључујемо	76	54,28
3	Задаци које могу да бирам или да бирам начин на који ћу да их урадим	49	35

У сету питања о задацима које уџбеник нуди и учениковом односу према одређеним врстама питања и задатака (в. Табела 5), ученици приоритет у својим преференцијама дају задацима који их упућују на извођење огледа и практичан рад у школи или код куће. Овде поново долази до изражаја ученичка склоност ка очигледној настави и заинтересованост за експериментисање, реализацију различитих практичних активности у функцији савладавања предвиђеног градива, а којима се постиже његово боље разумевање, усвајање и, тиме, применљивост и већа трајност тако стеченог знања. Следећи избор ученика чине питања и задаци који су интересантни и провокативни за ученике и подстичу их на размишљање и самостално закључивање, јер таква питања заинтригирају, буде радозналост и жељу за открићем решења или продукцију већег броја могућих решења. Последња опција у преференцијама ученика припада задацима између којих ученици могу да бирају, сходно њиховој сложености или да бирају начин на који ће их решити. Овакав диференцирани приступ пожељан је за све категорије ученика према способностима, јер свако има могућност да изабере ниво захтевности задатака у одређеном тренутку, у процесу свог самосталног рада на тексту.

Табела 6. *Ранг категорија са ученичким преференцијама неких техника учења*

Ранг	Категорија	f	f %
1	Лекције читам више пута и трудим се да прочитано разумем	105	75
2	Читајући лекције извлачим најважније податке, сређујем их и правим свој подсетник	56	40
3	Деловима градива дајем нове наслове	32	22,85
4	Када учим лекције, састављам листе проблема, тражим повезаност између догађаја, историјских личности, истраживача	27	19,28

Изнети ранг категорија ученичких преференција техника учења (в. Табела 6) показује доминацију читања лекција већи број пута и настојања да се прочитано разуме, што је негде и очекивано стање, посебно имајући у виду узраст интервјуисаних ученика. Иако ученици улажу труд у такво учење, сигурно је да се тиме не треба задовољавати, јер је овде нејасна линија између читања и учења у коме је остварена пуна мисаона активност ученика. За такву пуну мисаону активизацију ученика неопходно је да их учитељи упућују у методе и технике ефикасног учења и оспособљавају за самостални рад на тексту, што је процес који треба да започне што раније, док се не усвоје погрешне навике при учењу. Постоји и запажен број преференција ученика за извлачење битних података, њиховог сређивања и прављења подсетника при читању, односно, учењу. Ово је веома важно за успешно учење, систематизацију градива, трајније запамћивање и примену наученог и представља део пута успешног учења. Следећи поступак при учењу, према преференцијама ученика, односи се на давање нових наслова деловима градива, што представља висок ниво критичког промишљања садржаја и његове суштине и тражење нових начина њеног осмишљавања и обликовања. Најређе коришћени поступак је састављање листе проблема при учењу, тражење узрочно-последичних веза и односа између догађаја, историјских личности, истраживача, што, иначе, представља највиши ниво мисаоног ангажовања ученика међу понуђеним категоријама и укључује елементе учења решавањем проблема. Ово указује на то да се у настави негује истраживачки приступ, али су ученици још увек у процесу оспособљавања за самостални рад и учење решавањем проблема.

С обзиром на узраст интервјуисаних ученика може се рећи да је ово почетна фаза процеса учења самосталног рада и техника успешног учења, чему се мора поклонити много већа пажња у школи. Дешава се да немали број ученика читање поистовећује са учењем и стиче знања на нивоу репродукције, задовољавајући се тиме да нешто зна само до тренутка одговарања за оцену. Неувиђање смисла читаног утиче на квалитет знања, његово брже заборављање, недовољан фонд знања и неоспособљеност за сналажење у практичним ситуацијама у којима треба применити научено. Ово је још увек велики проблем наше школе уоп-

ште, који би могао системски да се решава, између осталог, подизањем свести наставника о потреби појачаног оспособљавања ученика у овом смислу.

На основу изложеног, евидентно је да је уџбеник природе и друштва Креативног центра, полазећи од ученичких процена разматраних категорија квалитета са дидактичко-методичког становишта, пожељан за ученике у процесу њиховог вођења при самосталном раду на њему. Може се рећи да његове основне елементе одликују релевантност презентовања и уобличавања чињеница и појмова, њихових веза и односа и респектовање педагошко-психолошких захтева, дидактичких принципа и законитости учења. Сходно могућностима деце овог узраста и уважавања оног што се може постићи у реалним условима, овај уџбеник не затрпава децу подацима. Својом дидактичком апаратуром пружа могућности њиховог упознавања са методама усвајања знања, оспособљава их да анализирају, упоређују, закључују, решавају проблеме. Форма и функција овог уџбеника делују мотивационо, а функционалност је остварена хоризонталном и вертикалном корелацијом садржаја у оквиру мрежне структуре и разрађеном интерактивном димензијом која омогућава повезивање различитих нивоа информација и вишесмерну комуникацију.

ЗАКЉУЧНО РАЗМАТРАЊЕ

Суштина савремене школе треба да буде да ученика васпитава књигом и за књигу, на начин да је он у субјекатској позицији. Свака уџбеничка јединица носи одређене васпитне потенцијале, а рад на њима реализоваће се на најразличитије начине с циљем да ученик радом на тексту открије његове информације и поруке. Наставник не треба да буде у улози тумача текста, него треба да упућује реципијенте у самостално истраживање технологије његове структуре. Подстицајне могућности текста треба искористити за развој ученика, а разноликошћу и дубином смишљеног рада на њему, тај рад може бити вредан извор знања и њиховог искуства.

Нажалост, могућност стицања компетенција учитеља за вредновање квалитета уџбеника, како би њихов избор и коришћење били што бољи, сведена је на минимум јер је мали број адекватних акредитованих семинара. Истраживачи решење виде у формирању јединствене базе података о постигнутим стандардима квалитета уџбеника по наставним предметима, разредима и издавачким кућама. Додали бисмо да у овом вредновању квалитета уџбеника треба узети у обзир, поред мишљења наставника, и мишљења ученика и родитеља.

Литература

Andrilović, V. (1979). *Samostalno učenje*. Zagreb: Birotehnika.

Виготски, Л. (1983). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.

Зујев, Д. (1988). *Школски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ивић, И., Пешикан, А. и С. Антић (2008). *Водич за добар уџбеник – општи стандарди квалитета уџбеника*. Нови Сад: Платонеум.

Лакета, Н. (1995). *Уџбеник у основној школи*. Београд: Учитељски факултет Београд.

Лазаревић, Д. (2007). Уџбеник у функцији подржавања интелектуалне даровитости ученика. У: Зборник *Стратегије подстицања даровитости*, 10. Вршац: Виша школа за образовање васпитача, 125–133.

Klafki, W. i dr. (1992). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.

Коцић, Љ. (2001). *Савремени основношколски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пешић, Ј. (1998). *Нови приступи структури уџбеника*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пешикан, А., Антић, С. и С. Маринковић (2010). *Настава и васпитање*. Београд: Педагошко друштво Србије.

Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Stevanović, M. (2000). *Modeli kreativne nastave*. Tuzla: R&S.

Требјешанин, Б. и Д. Лазаревић (2001). *Савремени основношколски уџбеник – теоријско-методолошке основе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Трнавац, Н. (1999). *Вредности савременог уџбеника III*. Ужице: Учитељски факултет. www.zuov.gov.rs

Dragana Stanojevic
University of Nis, Pedagogical Faculty in Vranje
Ljiljana Mitic
University of Nis, Pedagogical Faculty in Vranje

TEXTBOOK OF NATURE AND SOCIETY IN THE FUNCTION OF EMPOWERING STUDENTS FOR INDEPENDENT WORK

Summary

The textbook in today's school is, still, the most common and most affordable source of education and, in addition to teachers themselves, the principal medium through which the students gain knowledge. Although there are a number of fundamental advantages that are characteristic for the text as a source of knowledge, it does not mean that textbook is the fastest and easiest way to learn, but it is often the most appropriate source. It is therefore essential that textbook, fulfilling all quality standards, provides students the 'environment' for independent work on it, in school or at home in order to achieve efficient outcomes. Texts in textbooks should, inter alia, include open problems and tasks that need to be identified and resolved. In that case, the work on a textbook implies the use of the most diverse ways of solving certain problems and tasks that the text imposes. Like the others, a quality textbook of Nature and Society should allow students learning that is as independent as possible and the acquisition of culture and technique of self-education and culture of using a book. In this sense, in the context of the quality of textbooks in terms of structural components, in this work we investigate how students of the fourth grade of elementary school estimate Creative Center's textbook for Nature and Society in doing the individual work on it outside the classroom, but also at school on the basis of the teacher's teaching.

Keywords: *quality of textbooks, textbook of Nature and Society, structural components, working on the text.*

Научни скуп *„Настава и учење“* –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671:3/5
Стручни чланак
стр. 289–302

Љиљана М. Ђуровић[*]
Основна школа „Момчило Настасијевић“, Горњи Милановац
Радоје М. Стопић[*]
Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Београд

САЗНАЈНЕ ВРЕДНОСТИ УЏБЕНИКА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА[**]

Апстракт: Полазећи од значаја уџбеника и његовог утицаја на наставу и развој ученика у нашем раду посебан осврт дајемо на сазнајне вредности уџбеника природе и друштва. Најекономичније и најрационалније путеве стицања сазнања смо сагледавали анализирајући садржаје уџбенике два издавача (Завод за уџбенике и Едука). Истраживали смо обим и облике сазнајних дидактичко-методичких вредности уџбеника. Независни процењивачи су истражили да су сазнајне вредности заступљене у уџбеницима: Завода за уџбенике (III р.) 59,34% и (IV р.) 61,27%; Едуке (III р.) 71,74% и (IV р.) 60,57%. Основа за унапређивање уџбеника је тимски рад стручњака више области. Неопходно је темељно и перманентно анализирати уџбенике, указивати на њихове добре и лоше стране. Стандарди квалитета уџбеника, којих се придржавају аутори и издавачи, могу бити једно од решења за стварање квалитетнијег уџбеника.

Кључне речи: *уџбеник природе и друштва*, *сазнајне дидактичко-методичке вредности*.

УВОД

Чињеница је да се положај књиге и писаних медија током прве деценије XXI века интензивно мења, тако се мења и уџбеник, као дидактичко-методички обликована књига на темељу достигнућа савремене дидактике и методике.

Квалитет образовања и нарочито наставе је, у великој мери, повезан са квалитетом уџбеника, зато се посебна пажња усмерава на квалитет уџбеника. „У Србији постоје добри предуслови (институционални, људски, сазнајни –

[*] ljdjuro@gmail.com
[*] stopicradoje@open.telekom.rs

[**] Ђуровић, Љ. (2015). *Дидактичко-методичке детерминанте уџбеника природе и друштва*. (Докторска дисертација). Ужице: Учитељски факултет.

расположива стручна знања) у области стварања и проучавања уџбеника, који омогућавају да се доста брзо и уз релативно мала улагања оствари напредак у подизању квалитета уџбеника. Подизањем квалитета уџбеника значајно би се допринело побољшању квалитета образовања у целини, јер *квалитет уџбеника је веома важна компонента општег квалитета образовања* (Ивић и сар. 2008: 17). Квалитетан уџбеник испуњава основне захтеве предвиђене општом и посебном концепцијом његовог стварања, садржи и посебне дидактичко-методичке вредности значајне за учење и развој ученика. „Нема никакве сумње да је уџбеник посебан жанр књиге. То значи да су његове типичне карактеристике препознатљиве. Када се каже да је нешто написано *уџбенички*, сасвим је јасно како је то написано” (Плут 2003: 261). Поред квалитета, уџбеник мора бити примерен узрасту конзумента. „Уџбеник се пише са позиције познавања онога коме је намењен, тј. детета (карактеристике његовог развоја, узрасне карактеристике, социо-културни контекст из кога дете долази), и познавања садржаја уџбеника, односно начина прављења система од тог садржаја“ (Маринковић 2004: 62). Сазнајне вредности уџбеника, на којима је фокус нашег рада, неизоставне су и суштинске за сваки уџбеник.

Сазнајне вредности уџбеника су оне дидактичко-методичке детерминанте које успевају да пронађу најекономичније и најрационалније путеве сазнања, а обухватају:

а) формирање појмова у поглављима уџбеника: формирање сазнања на основу предзнања и искустава ученика, мисаоно рашчлањавање уџбеничког материјала помоћу мисаоних операција, повезивање рашчлањених елемената у целину (обједињавање битних особина материјала и покушај дефинисања), поред тога, и учвршћивање појмова у појмовни систем и примена наученог у пракси;

б) путеве развијања веза и односа између датих појмова у уџбенику;

в) ток формирања појмова, од посебног ка општем и од општег ка посебном;

г) коришћење разноврсних интелектуалних операција у процесу учења (индукција, дедукција, анализа, синтеза, упоређивање, аналогија);

д) логичке грешке у процесу закључивања и расуђивања: закључивање на основу једног или недовољног броја примера, недовољна диференцијација главних својстава онога што се жели научити, недовољна диференцијација различитих појмова који се обликују и неусклађеност предвиђеног сазнајног процеса са мисаоним могућностима ученика;

ђ) примену стечених знања у пракси помоћу разноврсних задатака, питања, вежби, укључујући и експерименталне вежбе и

е) проблемске ситуације којима се на погодан начин показује како треба трагати за скривеним истинама (Laketa 1995: 90).

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања нашег рада су сазнајне дидактичко-методичке вредности уџбеника природе и друштва.

Желимо да дамо одговор на питања:

Колико су сазнајне дидактичко-методичке вредности, као достигнућа савремене дидактике и методике, заступљене у уџбеницима о природи и друштву?

Проблем истраживања су сазнајне дидактичко-методичке вредности и њихове рефлексије на савремене уџбенике о природи и друштву.

Циљ истраживања је утврђивање садржаја, природе и карактера сазнајних дидактичко-методичких вредности уџбеника природе и друштва. Пошто су ученици, узраста од 9 до 11 година, заинтересовани за своје окружење, пошто се интензивно развијају у том периоду, у свим сферама личности (когнитивној, афективној и конативној) и пошто користе уџбеник, као обавезну школску књигу, занимају нас њихове сазнајне дидактичко-методичке детерминанте значајне за учење, напредовање и развој ученика.

Задатак истраживања:

Задатак истраживања се односи на утврђивање обима и облика сазнајних дидактичко-методичких вредности уџбеника.

Хипотезе истраживања:

На основу циља истраживања постављена је општа хипотеза.

*Х: У*џбеници природе и друштва, углавном, садрже сазнајне дидактичко-методичке вредности.

Варијабле истраживања:

Варијабле истраживања су: процене независних процењивача о сазнајним дидактичко-методичким вредностима уџбеника природе и друштва.

Поступци и методе истраживања

У истраживању је коришћен поступак анализа садржаја. Дефинисаним категоријама јединица анализе су објективизиране оцене независних процењивача и зато је тражен коефицијент контигенције њихових процена да би се потврдила научна вредност истраживања.

У анализи сазнајних дидактичко-методичких вредности коришћен је метод *анализе садржаја*. Вршена је анализа *основног текста*, као главног носиоца порука и анализа *дидактичке апаратуре* (питања, задаци, занимљивости), чији је основни циљ да потпомогну усвајање садржаја. Јединица анализе је део текста којим је изражена једна дидактичко-методичка вредност.

Популација и узорак истраживања

Анализа садржаја је обављена на уџбеницима природе и друштва (III и IV разред) одобреним од стране Министарства просвете Републике Србије за школску 2012/2013. годину.

Из популације акредитованих уџбеника природе и друштва издвајамо два издавача („Завод за уџбенике” и „Едука”).

Предмет нашег истраживања су уџбеници.

Анализирани уџбеници су:

За трећи разред:

1. *Природа и друштво*, Б. Требјешанин и сар; Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

2. *Природа и друштво*, В. Матановић и сар; Едука, Београд.

За четврти разред:

1. *Природа и друштво*, Б. Требјешанин и сар; Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

2. *Природа и друштво*, В. Матановић и сар; Едука, Београд.

Категорије према којима је вршена анализа садржаја:

Категорија А: формирање појмова у поглављима уџбеника: формирање сазнања на основу предзнања и искустава ученика, мисаоно рашчлањавање уџбеничког материјала помоћу мисаоних операција, повезивање рашчлањених елемената у целину (обједињавање битних особина материјала и покушај дефинисања), поред тога, и учвршћивање појмова у појмовни систем и примена наученог у пракси;

Категорија Б: путеве развијања веза и односа између датих појмова у уџбенику;

Категорија В: ток формирања појмова, од посебног ка општем и од општег ка посебном;

Категорија Г: коришћење разноврсних интелектуалних операција у процесу учења (индукција, дедукција, анализа, синтеза, упоређивање, аналогија);

Категорија Д: логичке грешке у процесу закључивања и расуђивања: закључивање на основу једног или недовољног броја примера, недовољна дифе-

ренцијација главних својстава онога што се жели научити, недовољна диференцијација различитих појмова који се обликују и неусклађеност предвиђеног сазнајног процеса са мисаоним могућностима ученика;

Категорија Ђ: примена стечених знања у пракси помоћу разноврсних задатака, питања, вежби, укључујући и експерименталне вежбе и

Категорија Е: проблемске ситуације којима се на погодан начин показује како треба трагати за скривеним истинама.

Основно истраживање обављено је у мају 2013. године.

Анализа садржаја уџбеника обухвата израчунавање фреквенције, процената и коефицијента контигенције. Резултати су приказани табеларно.

Интерпретација резултата истраживања обухвата анализу садржаја уџбеника[1] и утврђивање сазнајних дидактичко-методичких вредности (коефицијент контигенције C=0,5148, утврђено је да се оцењивачи не разликују много у проценама).

Израчунавање фреквенција у табелама је рађено на следећи начин:

Број тематских целина за сваку тему ће се користити као максималан резултат за сваку ставку (ајтем) који се испитује. Ако је програмом предвиђено пет тематских целина и у анализираном уџбенику постоји пет уџбеничких јединица (лекција) где се дата вредност појављује, тумачимо да је вредност у сегменту (ајтему) *поглавље* у теми потпуно остварена (100%), а фреквенција је пет. Када се одређује колико је дидактичко-методичка вредност остварена у појединим темама, сабира се колико је фреквенција остварено укупно за ту тему према категоријама. Аритметичком средином процената по темама одређивали смо ниво остварености дидактичко-методичке вредности у уџбенику. Из тих разлога у табелама наводимо теме програма по разредима и број тематских јединица уз сваку.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Сазнајне вредности уџбеника трећег разреда (издавач Завод за уџбенике)

Дидактичко-методичке вредности су утемељене на уважавању достигнућа и захтева дидактике, методике и психологије. Потребну пажњу заслужују сазнајне могућности ученика, њихове интелектуалне могућности и објективне разлике у сналажењу у новим ситуацијама. Са једне стране, постоје научне чињенице које ваља усвојити, на адекватан начин, а с друге стране, имамо ученике различитих интелектуалних могућности.

[1] Анализу садржаја су радила два независна процењивача: Јасмина Марковић, професор разредне наставе, запослена у ОШ „Момчило Настасијевић“ Горњи Милановац и Јелена Вујовић, професор разредне наставе, запослена у ОШ „Момчило Настасијевић“ Горњи Милановац.

Сазнајне вредности су детерминанте најекономичнијег и најрационалнијег сазнања, обухватају: формирање појмова, развијање веза и односа међу појмовима, ток формирања појмова, интелектуалне операције, логичке грешке, примену знања и проблемске ситуације. Те вредности су остварене у скоро три петине садржаја овог уџбеника.

Формирање појмова, у поглављима уџбеника, подразумева: сазнавање на основу предзнања и искустава ученика, мисаоно рашчлањавање уџбеничког материјала помоћу мисаоних операција, повезивање рашчлањених елемената у целину (обједињавање битних особина материјала и покушај дефинисања), учвршћивање појмова у појмовни систем и примена наученог у пракси.

Табела 1. *Сазнајне вредности уџбеника (Завод за уџбенике 3. р.)*

Тема	Категорије	f	%	Укупно f / %
Природа, човек, друштво (24)	формирање појмова	17	70,83	79 54,86%
	развијање веза и односа	19	79,17	
	ток формирања појмова	18	75	
	интелектуалне операције	14	58,3	
	логичке грешке	0	0	
	примена знања	9	37,5	
	проблемске ситуације	2	8,33	
Кретање у простору и времену (7)	формирање појмова	7	100	32 76,19%
	развијање веза и односа	7	100	
	ток формирања појмова	6	85,71	
	интелектуалне операције	5	71,43	
	логичке грешке	0	0	
	примена знања	6	85,71	
	проблемске ситуације	1	14,29	
Наше наслеђе (7)	формирање појмова	3	42,86	11 26,19%
	развијање веза и односа	3	42,86	
	ток формирања појмова	2	28,57	
	интелектуалне операције	2	28,57	
	логичке грешке	0	0	
	примена знања	1	14,29	
	проблемске ситуације	0	0	
Материјали и њихова употреба (5)	формирање појмова	5	100	26 86,66%
	развијање веза и односа	5	100	
	ток формирања појмова	4	80	
	интелектуалне операције	4	80	
	логичке грешке	0	0	
	примена знања	5	100	
	проблемске ситуације	3	60	

Тема	Категорије	f	%	Укупно f / %
Људска делатност (6)	формирање појмова	5	83,33	19 52,78% **59,34%**
	развијање веза и односа	4	66,67	
	ток формирања појмова	5	83,33	
	интелектуалне операције	3	50	
	логичке грешке	0	0	
	примена знања	2	33,33	
	проблемске ситуације	0	0	

Ток формирања појмова, од посебног ка општем и од општег ка посебном је уочен у свакој теми, али не и у свакој уџбеничкој јединици. Теме *Кретање у времену и простору* и *Људска делатност* су, по оцени независних процењивача, у највећем обиму уврстиле сазнајне вредности уџбеника. Активира се искуство ученика, анализирају се примери, знања се систематизују (организују), проширују, стављају у функцију. Формирање одређеног појма требало би објаснити на што више начина. Коришћење разноврсних интелектуалних операција у процесу учења (индукција, дедукција, анализа, синтеза, упоређивање, аналогија) јесте суштина сазнавања. Ученици се у свакој теми наводе на разноврсне мисаоне операције. Логичке грешке у процесу закључивања и расуђивања: закључивање на основу једног или недовољног броја примера, недовољна диференцијација главних својстава онога што се жели научити, недовољна диференцијација различитих појмова, који се обликују и неусклађеност предвиђеног сазнајног процеса са мисаоним могућностима ученика нису уочене. Независни процењивачи, педагошки практичари, са искуством, оценили су да евентуалне недоречености могу бити надомештене појашњењем учитеља. Примена стечених знања у пракси, помоћу разноврсних задатака, питања, вежби, укључујући и експерименталне вежбе и додатне чланке, неретко се среће у свакој теми. Уџбеничке јединице теме *Материјали и њихова употреба* обилују оваквим примерима. Проблемске ситуације нису евидентиране у темама *Наше наслеђе* и *Људска делатност*, као подручје које има подлогу за друштвене науке. Изостало је постављање проблемских ситуација којима се, на погодан начин, показује како треба трагати за скривеним истинама.

Гледано по темама, сазнајне вредности уџбеника за трећи разред, чији је издавач Завод су најзаступљеније у тексту о материјалима и њиховој употребној вредности (86,66%), док су најоскудније у теми која се бави прошлошћу, присутне су тек, у нешто више, од једне четвртине текста.

Сазнајне вредности уџбеника четвртог разреда (издавач Завод за уџбенике)

Према оцени независних процењивача сазнајне вредности уџбеника су укомпоноване у више од три петине његових садржаја. Посматрано по темама, најзаступљеније су у теми *Моја домовина део света*, са четири петине садржаја. Најскромније су у теми која се бави прошлошћу, са нешто више од једне трећине садржаја.

Формирање појмова у поглављима уџбеника: формирање сазнања на основу предзнања и искустава ученика, мисаоно рашчлањавање уџбеничког материјала помоћу мисаоних операција, повезивање рашчлањених елемената у целину (обједињавање битних особина материјала и покушај дефинисања), увршћивање у појмовни систем и примена наученог у пракси, високо су оцењени од стране независних процењивача. Путеви развијања веза и односа између појмова присутни су у свим темама уџбеника. Највише су остварени у теми *Моја домовина део света*, а најслабије у теми *Осврт у назад – прошлост*.

Табела 2. *Сазнајне вредности уџбеника (Завод за уџбенике 4. р.)*

Тема	Категорије	f	%	Укупно f / %
Моја домовина део света (10)	формирање појмова	10	100	48 80%
	развијање веза и односа	10	100	
	ток формирања појмова	9	90	
	интелектуалне операције	9	90	
	логичке грешке	0	0	
	примена знања	8	80	
	проблемске ситуације	2	20	
Сусрет са природом (9)	формирање појмова	8	88,89	35 64,81%
	развијање веза и односа	8	88,89	
	ток формирања појмова	7	77,78	
	интелектуалне операције	5	55,56	
	логичке грешке	0	0	
	примена знања	5	55,56	
	проблемске ситуације	2	22,22	
Истражујемо природне појаве (16)	формирање појмова	12	75	60 62,5%
	развијање веза и односа	11	68,75	
	ток формирања појмова	10	62,5	
	интелектуалне операције	9	56,25	
	логичке грешке	0	0	
	примена знања	8	50	
	проблемске ситуације	10	62,5	

Тема	Категорије	f	%	Укупно f / %
Рад, енергија, производња и потрошња (12)	формирање појмова	10	83,33	46 63,89%
	развијање веза и односа	10	83,33	
	ток формирања појмова	8	66,67	
	интелектуалне операције	7	58,33	
	логичке грешке	0	0	
	примена знања	9	75	
	проблемске ситуације	2	16,67	
Осврт у назад – прошлст (9)	формирање појмова	5	55,56	19 35,18% **61,27%**
	развијање веза и односа	5	55,56	
	ток формирања појмова	2	22,22	
	интелектуалне операције	3	33,33	
	логичке грешке	0	0	
	примена знања	4	44,44	
	проблемске ситуације	0	0	

Коришћење разноврсних интелектуалних операција у процесу учења (индукција, дедукција, анализа, синтеза, упоређивање, аналогија) омогућено је у свим темама овог уџбеника. Примена стечених знања у пракси је, такође, остварена у свим темама уџбеника. Помоћу разноврсних задатака, питања, вежби, укључујући и експерименталне вежбе аутор је дочарао могућност примене стечених знања. Проблемске ситуације, којима се на погодан начин показује како треба трагати за скривеним истинама, једна је од најзахтевнијих компонената дидактичко-методичких сазнајних вредности уџбеника. Тема у којој најчешће срећемо проблемске ситуације јесте *Истражујемо природне појаве*.

Сазнајне вредности уџбеника трећег разреда (издавач Едука)

По оцени независних процењивача, овај уџбеник је остварио сазнајне дидактичко-методичке вредности са 71,74 %. Гледано по темама *Природа, човек, друштво* 74,31%, *Кретање у простору и времену* 80,95%, Наше *наслеђе* 42,86%, *Материјали и њихова употреба* 96,67% и *Људска делатност* 63,89%. Сазнајне вредности се базирају на коришћењу знања и искустава ученика. Аутор (у зависности од материје која се обрађује) даје низ примера којима се врши рашчлањавање градива, да би се касније поново објединило у покушају дефинисања и тако учврстило у појмовни систем.

Табела 3. *Сазнајне вредности уџбеника (Едука 3. р.)*

Тема	Категорије	f	%	Укупно f / %
Природа, човек, друштво (24)	формирање појмова	24	100	107 74,31%
	развијање веза и односа	24	100	
	ток формирања појмова	24	100	
	интелектуалне операције	20	100	
	логичке грешке	0	0	
	примена знања	15	62,5	
	проблемске ситуације	13	54,17	
Кретање у простору и времену (7)	формирање појмова	6	85,71	34 80,95%
	развијање веза и односа	7	100	
	ток формирања појмова	6	85,71	
	интелектуалне операције	7	100	
	логичке грешке	0	0	
	примена знања	7	100	
	проблемске ситуације	1	14,29	
Наше наслеђе (7)	формирање појмова	3	42,86	18 42,86%
	развијање веза и односа	7	100	
	ток формирања појмова	3	42,86	
	интелектуалне операције	1	14,29	
	логичке грешке	0	0	
	примена знања	3	42,86	
	проблемске ситуације	1	14,29	
Материјали и њихова употреба (5)	формирање појмова	5	100	29 96,67%
	развијање веза и односа	5	100	
	ток формирања појмова	5	100	
	интелектуалне операције	5	100	
	логичке грешке	0	0	
	примена знања	5	100	
	проблемске ситуације	4	80	
Људска делатност (6)	формирање појмова	4	66,67	23 63,89% **71,74%**
	развијање веза и односа	6	100	
	ток формирања појмова	4	66,67	
	интелектуалне операције	4	66.67	
	логичке грешке	0	0	
	примена знања	3	50	
	проблемске ситуације	2	33,33	

Формирање појмова у оквиру сваке теме има правилне токове. Најизраженије је у темама *Природа,човек, друштво* и *Материјали и њихова употреба*, јер је у свакој од 24, тј. седам уџбеничких јединица формирање појмова реали-

зовано оптимално. Користећи искуство ученика, рашчлањавањем уџбеничког материјала, мисаоним путевима се поново повезују рашчлањени делови у целину, нови појам се уклапа у постојећи појмовни систем. Развијање веза и односа између појмова је у целости остварено. Све теме и њихове структурне целине (лекције) су појмовно повезане. Нови појмови су, појмовним везама, уврштени у појмовни систем. Ток формирања појмова, од посебног ка општем и од општег ка посебном видљив је у уџбенику, а нарочито у темама *Човек, природа, друштво* и *Материјали и њихова употреба*. Претпостављени мисаони процеси се крећу од општег ка појединачном и од појединачног ка општем. Коришћење разноврсних интелектуалних операција у процесу учења (индукција, дедукција, анализа, синтеза, упоређивање, аналогија) су оптимално заступљене у темама: *Материјали и њихова употреба* и *Кретање у времену и простору*. Логичке грешке у закључивању и расуђивању: закључивање на основу једног или недовољног броја примера, недовољна диференцијација главних својстава онога што се жели научити, недовољна диференцијација различитих појмова који се обликују и неусклађеност предвиђеног сазнајног процеса са мисаоним могућностима ученика нису откривени, али јесте неколико недореченості. Примена стечених знања у пракси помоћу разноврсних задатака, питања, вежби, укључујући и експерименталне вежбе није максимално искоришћена, сем у темама *Материјали и њихова употреба* и *Кретање у простору и времену*, где је свака целина обогаћена питањима, задацима, вежбама које је лако применити. Уџбеник садржи мало проблемских ситуација којима се, на погодан начин, показује како треба трагати за скривеним истинама. *Кретање у времену и простору* и *Наше наслеђе* су теме код којих је само по једна од седам целина поткрепљена проблемским ситуацијама. Тема *Људска делатност* је у две од шест уџбеничких јединица обогаћена проблемским ситуацијама. У теми *Природа, човек, друштво* од 24 јединице (лекције), 15 је поткрепљено проблемским ситуацијама (62,5%).

Оценом независних процењивача, уџбеник за трећи разред издавача Едука садржи сазнајне дидактичко-методичке вредности у 71,74% материјала.

Сазнајне вредности уџбеника четвртог разреда (издавач Едука)

Према оцени независних процењивача, сазнајне вредности уџбеника су остварене у више од три петине садржаја. Посматрано по темама, најзаступљеније су у теми о домовини 78,33%, затим у теми о природи 77,78% и теми којом се истражују природне појаве 73,6%. Најмање су заступљене у темама које се баве радом и енергијом 47,22%, такође и прошлошћу (заступљене једва једном четвртином вредности).

Потпуно је остварено формирање појмова, у свим темама и поглављима уџбеника, поготову у темама о домовини, природним појавама и природи.

Колико је важно формирати појмове, толико је важно указати на релације међу њима. Откривање путева, развијања веза и односа између датих појмова присутно је у свакој теми. У потпуности је остварено (кроз све целине) у темама: *Моја домовина део света* и *Сусрет с природом*.

Табела 4. *Сазнајне вредности уџбеника (Едука 4. р.)*

Тема	Категорије	f	%	Укупно f / %
Моја домовина део света (10)	формирање појмова	10	100	47 78,33%
	развијање веза и односа	10	100	
	ток формирања појмова	9	90	
	интелектуалне операције	8	80	
	логичке грешке	0	0	
	примена знања	8	80	
	проблемске ситуације	2	20	
Сусрет са природом (9)	формирање појмова	9	100	42 77,78%
	развијање веза и односа	9	100	
	ток формирања појмова	8	88,89	
	интелектуалне операције	8	88,89	
	логичке грешке	0	0	
	примена знања	7	77,78	
	проблемске ситуације	1	11,11	
Истражујемо природне појаве (16)	формирање појмова	16	100	71 73,6%
	развијање веза и односа	15	93,75	
	ток формирања појмова	13	81,25	
	интелектуалне операције	13	81,25	
	логичке грешке	0	0	
	примена знања	10	62,5	
	проблемске ситуације	4	25	
Рад, енергија, производња и потрошња (12)	формирање појмова	8	66,67	34 47,22%
	развијање веза и односа	7	58,33	
	ток формирања појмова	6	50	
	интелектуалне операције	5	41,67	
	логичке грешке	0	0	
	примена знања	5	41,7	
	проблемске ситуације	3	25	
Осврт у назад – прошлост (9)	формирање појмова	5	55,56	14 25,93%
	развијање веза и односа	3	33,33	
	ток формирања појмова	3	33,33	
	интелектуалне операције	2	22,22	

Тема	Категорије	f	%	Укупно f / %
Осврт у назад – прошлост (9)	логичке грешке	0	0	**60,57%**
	примена знања	1	11,11	
	проблемске ситуације	0	0	

Ток формирања појмова је правилан, тече од посебног ка општем и од општег ка посебном у свим темама уџбеника, али не и у свим уџбеничким јединицама. За процес формирања појмова је важно коришћење разноврсних интелектуалних операција у процесу учења, нарочито анализа, синтеза, упоређивање, аналогија. Оцењено је да су теме, неке више, неке мање, прожете вредностима које подстичу мисаоне операције. Познато је да свако ново сазнавање остаје дуже у памћењу ако има практичну примену. Овај уџбеник кроз сваку тему наводи ученике на примену стечених знања у пракси, помоћу разноврсних задатака, питања, вежби, укључујући и експерименталне вежбе. Упоредо са узрастом, ученици радије прихватају проблемске ситуације којима се, на погодан начин,показује како треба трагати за скривеним истинама. Такве задатке доживљавају као изазов. Проблемске ситуације нисмо евидентирали само у теми о прошлости.

Сазнајне вредности су најслабије заступљене у темама које се баве прошлошћу (*Наше наслеђе* за трећи разред и *Осврт у назад* за четврти разред).

Резултати нашег истраживања су потврдили општу хипотезу Х: Уџбеници природе и друштва, углавном, садрже сазнајне дидактичко-методичке вредности.

Резултати нашег истраживања могу имати вишеструку улогу у васпитно-образовној теорији и пракси. Уџбеник се, у теоријским и емпиријским оквирима, актуализује као значајан педагошки проблем. Истиче се и у први план поставља његова педагошка функција усмерена на учење и развој младих генерација, док су сазнајне вредности које поседује и даље неопходне. Резултатима истраживања скрећемо пажњу на значај сазнајних дидактичко-методичке вредности савременог уџбеника, поготову наглашавајући да су поједине теме, као по правилу, оскудне сазнајним вредностима.

ЗАКЉУЧАК

Вредности гносеолошког значаја не смеју бити занемарене у новом таласу пребацивања тежишта ка развојној функцији уџбеника. Основа за унапређивање уџбеника је тимски рад стручњака више области. „Треба истаћи да идеалног уџбеника нема, али треба стално радити, и у теоријском и у практичном смислу, на стварању квалитета уџбеника“ (Vasilijević et all, 2011). Неопходно је темељно и перманентно анализирати уџбенике, указивати на њихове добре и лоше стране. Стандарди квалитета уџбеника, којих се придржавају аутори и издавачи, могу би-

ти једно од решења за стварање квалитетнијег уџбеника. Резултати нашег истраживања указују да би аутори уџбеника требало да оснаже сазнајне дидактичко-методичке вредности уџбеника у темама које се тичу прошлости.

Литература

Vasilijević, D., Bojović, Ž. i N. Laketa: *Elektronski udžbenik I njegove didaktičko-metodićke vrednosti*. http://www.iet-c.net/publications/ietc2011-1.pdf.

Ивић, И., Пешикан, А. и С. Антић (2008). *Водич за добар уџбеник*. Нови Сад: Платонеум.

Laketa, N. (1995). *Udžbenik u osnovnoj školi.* Beograd: Učiteljski fakultet.

Маринковић, С. (2004). *Дечја права и уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ljiljana M. Djurovic
„Momcilo Nastasijevic“ Primary School, Gornji Milanovac
Radoje M. Stopic
Ministry of Education, Science and Technological Development, Belgrade

COGNITIVE VALUE OF NATURE AND SOCIETY TEXTBOOKS

Summary

Given the importance of textbooks and their influence on teaching as well as on student development in our work, we particularly recognize the cognitive value of Nature and Society textbooks. We observed the most economical and the most rational ways of knowledge acquiring by analysing content of the two textbooks, one published by „Public Institute for Textbooks“, and the other by „Eduka“. We investigated the extent and form of cognitive didactic-methodological value of textbooks. Independent evaluators have found out that the cognitive value represented in the textbooks was as follows: Zavod za udzbenike („Public Institute for Textbooks“) 59.34% for year 3 textbook and 61.27% for year 4 one; Eduka 71.74% for year 3 textbook and 60.57% for year 4 one; The basis for textbooks improvement is the teamwork of professionals from multiple areas. It is necessary to thoroughly and permanently analyse textbooks, as well as to indicate both their good and their bad sides. Quality standards of textbooks, by which authors and publishers abide can be one of the solutions for creating quality textbooks.

Keywords: *textbook of nature and society, cognitive didactic-methodological value.*

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671:51
Изворни научни чланак
стр. 303–314

Сања Р. Благданић*
Универзитет у Београду, Учитељски факултет
Маријана Ж. Зељић*
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

УЏБЕНИК КАО ПОДРШКА ИНТЕГРИСАНОМ ПРИСТУПУ САДРЖАЈИМА ИЗ МАТЕМАТИКЕ И СВЕТА ОКО НАС

Апстракт: Однос између математике и других природних наука у образовном контексту извор је дебате која је у фокусу последњих неколико деценија (Berlin, Hyonyong, 2005). Велики број аутора наглашава да интеграција математике и и других природних наука у настави не подразумева само интеграцију садржаја, већ и метода рада (Treacy, O'Donoghue, 2014; Kiray, 2012; Hurley, 2001).

Циљ рада је да се истражи на који се начин у уџбеничким комплетима за математику и свет око нас пружа подршка за развијање интегративног приступа садржајима који се односе на мерење времена, као заједничку тему у наставним програмима за други разред. Анализа садржаја два најзаступљенија уџбеника из ових предмета односи се на анализу: временске усклађености увођења садржаја о мерењу времена у уџбеничким комплетима истог издавача, као једног од услова за интегрисани приступ; начина на који се гради појмовна структура у уџбеницима унутар једне дисциплине, као и између њих; природе задатака и на њима заснованих методичких поступака, са акцентом на контекстуално заснованим проблемским ситуацијама које су карактеристика интегрисаног учења.

Основни закључак је да су наши уџбеници, као и наставни програми на којима су они базирани, дисциплинарно засновани. У анализираним уџбеницима не постоји суштинска интеграција која подразумева сагледавање истог проблема/садржаја са различитих аспеката, већ често долази до непотребног понављања садржаја и идентичног приступа у увођењу појмова о мерењу времена у оба предмета.

Кључне речи: *интегрисана настава, уџбеник, мерење времена.*

* sanja.blagdanic@uf.bg.ac.rs
* marijana.zeljic@uf.bg.ac.rs

УВОД

Тренд смањених постигнућа ученика из математике и науке у многим земљама, а посебно у САД, окупио је научнике и истраживаче у тежњи да одговоре изазову у дизајнирању курикулума у коме се интегришу садржаји математике и науке[1] (Steen, 1987). Током 1990-их интензивирана је дебата о „интеграцији“ математике и науке, као средства за развијање интересовања и успеха ученика из оба предмета (Berlin, White, 1992).

Повезаност науке са другим дисциплинама, па и математиком, условљена је њиховом повезаношћу у стварности. У свакодневном животу тешко је издвојити феномене који су само математички, биолошки, језички и сл. Сличан је и однос међу научним дисциплинама. Последњих деценија су све чешћа мултидицсиплинарна истраживања, па је и утолико логично да настава прати логику која је из стварности пресликана у науку. Затим би требало да иста логика буде пресликана и у наставу која презентује дидактички трансформисане научне садржаје о свету који нас окружује. Због тога се може рећи да је интегративно повезивање садржаја у настави последица постојања (повезаног) система у стварности и науци. Дакле, интегративно планирање и реализација наставних садржаја омогућава (примењиво) учење у реалном контексту (Martin et al., 2009). Коришћење примера и појмова из науке може да побољша мотивацију, као и дубину разумевања математичких појмова и поступака пружајући конкретне примере апстрактних математичких појмова, док математика нуди ученицима могућност да квантификују односе између различитих научних појмова (McBride, Silverman, 1991). Надаље, математика и наука су дисциплине које су логички повезане (Pang, Good, 2000), а неке студије су показале да интегрисање математике и науке има позитиван утицај не само на постигнућа ученика, већ и на мотивацију за учење (Hurley, 2001; Wallace et al., 2001). Умеренији став према интеграцији садржаја математике и науке износи Кирej (Kiray, 2012), који истиче предности интеграције појединих циљева и садржаја, али истиче и да интеграција садржаја науке и математике није увек погодна, нити могућа. Централни аргумент за усвајање интегративног приступа је веровање да дисциплинаран приступ отежава увиђање веза између већ усвојених и нових појмова који се уче у различитим школским предметима (Beane, 2009).

Интегрисање математике и науке још увек карактерише мноштво приступа који промовишу различите облике интеграције садржаја и методе рада (Treacy, O'Donoghue, 2014). Крин и Хантсбергер (Kren, Huntsberger, 1997) наводе

[1] У литератури иностраних аутора, под појмом науке подразумевају се садржаји који воде порекло из природних наука и који се изучавају у оквиру посебног наставног предмета, под називом *Science*. У делу који се односи на ставове аутора овог рада и резултате спроведеног истраживања, под појмом науке подразумеваћемо све садржаје (и природних и друштвених наука) који су део наставе природе и друштва.

три могућности за интеграцију науке и математике: учење математичких појмова, а затим њихова примена у науци; учење математичких појмова прво унутар науке (кроз изучавање одређеног природног феномена), а затим систематско изучавање тог појма и у математици; учење научних и математичких појмова истовремено. Киреј (2012) нуди шири спектар начина интеграције науке и математике у наставном процесу: узимање у обзир само циљева математике или науке; математика (односно наука) је у фокусу: знања и циљеви науке (односно математике) су укључени у знања и циљеве математике, односно науке; математика (односно наука) је много више наглашена у темама у којима су садржаји математике и науке повезани; тотална интеграција: циљеви су формулисани тако да су математика и наука интегрисане. Харли (Hurley, 2001) сматра да се интеграција науке и математике у наставним програмима огледа кроз пет могућих категорија: секвенционирани курикулум – наука и математика се уче наизменично, у секвенцама; парцијална интеграција – погодни наставни садржаји математике и науке се уче интегративно, а остали одвојено; „појачан“ програм – математика или наука су одређене као носећа дисциплина, а друга дисциплина се повезује са њом; „целовит програм“ – математика и наука се уче заједно и подједнако су заступљене; паралелни програми – наука и математика се уче одвојено у исто време.

Интегрисана настава математике и науке не подразумева само интеграцију садржаја, већ и специфичне активности наставника и ученика. Дејвисон и сарадници (Davison at al., 1993) као посебан вид интегрисане наставе издвајају интеграцију методологије специфичне за појединачне научне дисциплине, што подразумева активности спровођења експеримената, прикупљања и обраде података, њихово графичко представљање и извештавање. Такође, ученици треба да буду у стању да примене математичко размишљање и моделовање у решавању проблема који се јављају у другим дисциплинама. Трејси и О'Донохи (Treacy, O'Donoghue, 2014) користе термин „Authentic Integration“, под којим подразумевају модел интегрисаног приступа науци и математици који се заснива на четири карактеристике: 1) стицање знања кроз повезивање са претходним искуствима и његова примена у решавању контекстуализованих проблема; 2) истраживачки приступ који резултира вишим нивоима знања; 3) употребљивост знања у свакодневним ситуацијама; 4) наставни процес заснован на „богатим задацима“ (rich tasks) – проблемским ситуацијама које су искуствено релевантне за ученике одређеног узраста.

Интеграција математике и науке у образовној пракси често значи да наставници природних наука користе математику само као „алат“ за решавање проблема или наставници математике користе науку као начин да покажу један од аспеката практичне примене математике. Међутим, интегрисани приступ подразумева такве наставне приступе у којима се ученици ослањају на претходна знања (математике и науке), асимилују ово знање и даље га развијају решавајући проблеме и из математике и из науке. Наставни садржај презентован у контексту реалног (и за ученика релевантног) окружења може бити користан дидактички „алат“ у функцији подршке интегрисаног учења математике и науке.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР

Време је комплексан и вишеслојан појам, и деца га усвајају уз одређене тешкоће због апстрактне природе овог феномена (Monroe, Orme, Erickson, 2002). У наставом програму за Математику и Свет око нас уочава се да је други разред време када се ученици у Србији системски обучавају конвенционалним начинима мерења времена. Ипак, увођење временских појмова током обавезног образовања видљиво је и раније – у *Општим основама предшколског програма* и Наставном програму за Свет око нас у првом разреду. Други разред је место на коме се први пут „сусрећу“ садржаји о мерењу времена у математици и свету око нас. У наставним програмима ових предмета не постоји посебан осврт на специфичности методичког приступа јединицама за време, као ни указивања на могућност повезивања ових садржаја у математици и свету око нас. Због свега наведеног, определили смо се за следећи проблем истраживања: *Да ли и у којој мери уџбеници за математику и свет око нас подстичу интегративни приступ феноменима који су заједнички за оба предмета?*

Циљ рада је да се истражи на који начин се у уџбеничким комплетима за математику и свет око нас пружа подршка за развијање интегративног приступа садржајима који се односе на мерење времена, као заједничку тему у наставним програмима за други разред.

Истраживачки задаци усмерени су на анализу:

– временске усклађености увођења садржаја о мерењу времена у уџбеничким комплетима истог издавача, као једног од услова за интегрисани приступ;

– начина на који се гради појмовна структура у уџбеницима унутар једне дисциплине, као и између њих;

– природе задатака (и на њима заснованих методичких поступака), са акцентом на контекстуално заснованим проблемским ситуацијама које се односе на мерење времена.

Подаци су прикупљени применом методе анализе садржаја, односно анализом уџбеничких комплета за математику и свет око нас (други разред). Јединице анализе садржаја чиниле су лекције које се односе на мерење времена. Унутар сваке од тих лекција, квалитативном анализом обухваћени су: уџбенички текст, графичка решења (илустрације) и задаци (налози).

Узорак уџбеника који су обухваћени анализом чине уџбенички комплети издавачких кућа Клет и Нови Логос. Критеријум за избор баш ових уџбеника је чињеница да су ови уџбеници прва два избора[2] учитеља за наредне три школске године.

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Временска усклађеност садржаја и њиме условљена интеграција

Први услов за развијање интегрисаног учења математике и науке јесте идентификовање заједничких (или сродних) циљева и садржаја у програму математике и науке. Овај услов видимо као важан у смислу спречавања појаве да интегрисани приступ постане сам себи циљ, јер нису сви математички и научни појмови погодни за учење овим приступом (Kiray, 2012). Уз то, језик и структура појмова у сваком предмету су специфични, и те специфичности морају се поштовати. Јединице за време и мерење времена део су програма и математике и света око нас и представљају знања потребна за сналажење у свакодневном животу. Због тога сматрамо да су изузетно погодне за интегрисани приступ. Ова тема конципирана је у наставном програму оба предмета тако да је усмерена на развијање истих знања, способности и језика, што је у основи „целовитог програма“ (Hurley, 2001), али и концепта који је исти аутор назвао парцијалном интеграцијом садржаја. Да би пожељни ниво интеграције био рационалан у наставном процесу, потребна је временска усклађеност у смислу истовременог учења истих појмова у оба предмета (Kren, Huntsberger 1997).

Анализа узоркованих уџбеничких комплета показала је да је у Клетовим уџбеницима тема *Мерење времена* друга по реду у уџбенику света око нас, а последња у уџбенику математике. У уџбеничким комплетима Логоса, тема *Мерење времена* је последња тема и у уџбенику математике и у уџбенику света око нас. Почетна анализа уџбеника показује да су у оваквој ситуацији могућа два типа интегрисаног приступа овој теми. Анализа усмерена на испитивање развоја појмовне структуре и методичке процедуре у уџбеницима одговориће на следећа питања:

1. да ли Клетови уџбеници дају подршку искључиво дисциплинарном приступу или се интеграција огледа у томе да се ови појмови упознају прво у настави света око нас, а затим се систематски изучавају и продубљују у математици (Kren, Huntsberger, 1997; Kiray, 2012) и
2. да ли су Логосови уџбеници конципирани тако да подржавају суштинску интеграцију садржаја у којој се појмови уче истовремено (математика и свет око нас), али се изучавају са различитих аспеката (Kıiray, 2012; Hurley, 2001)?

[2] http://opendata.mpn.gov.rs/rezultatikompleti.html

Грађење појмовне структуре о мерењу времена

Питање избора садржаја у уџбеницима не може се свести само на садржаје (појмове) који треба да буду у уџбенику, већ и на то како ти садржаји треба да буду повезани. Појмовна структура, начин разрађености и логичке повезаности садржаја битно утичу на постигнуће ученика, односно одређују ниво разумевања датих садржаја од стране ученика. Де Зан (2005) сугерише да се приликом увођења временских јединица у настави природе и друштва поштује дидактички принцип од познатог ка непознатом и од ближег ка даљем. Ако су појам дана, седмице, месеца, годишњих доба уведени у првом разреду (а неки од њих још пре, у предшколском периоду), онда је логично да ти појмови представљају оквир унутар којег се уводе нови појмови (сат, минут, часовник), уз истовремено проширивање и прецизирање значења већ усвојених појмова, што и јесте углавном примењено у анализираним уџбеницима.

Редослед увођења јединица за мерење времена није исти код анализираних издавача. У уџбенику математике издавачке куће Клет, јединице за мерење времена уводе се следећим редоследом: дан, седмица, година, а затим месец, час (сат), минут. У уџбенику света око нас истог издавача, редослед увођења јединице за мерење времена је другачији: дан, сат, минут, секунда, а затим седмица, месец, година. Дакле, ученици у свету око нас прво упознају мање, а затим веће јединице за време, а у математици, знатно касније (последња тема), поново „уче“ исте јединице, али овај пут прво веће, па мање. У уџбенику математике издавачке куће Логос, јединице за мерење времена уводе се веома сличним редоследом у оба предмета: сат, минут, дан, седмица, месец, година, односно, дан, сат, минут, а затим седмица, месец, година. И појмовна структура у уџбеницима овог издавача је слична – упознају се прво мање, па веће јединице за време, а сат (час) представља у уџбеницима оба издавача „оквир“ унутар којег се уводе нове, прецизније јединице за мерење времена (минут и секунд).

Једна од тема за размишљање могла би бити и чињеница да се у анализираним уџбеницима света око нас тематска целина везана за факторе који утичу на брзину кретања јавља пре теме везане за мерење времена. На овај начин значајно се ограничавају могућности коришћења знања и вештина везаних за мерење времена у одређивању да ли неко тело за краће или дуже време прелази исти пут у односу на неко друго тело, што представља основу за разумевање фактора који утичу на брзину кретања тела. У хијерархији тема које чине школски програм, где је обрада једне теме услов за квалитетнију обраду следеће теме, свако њихово изостављање (или неадекватан редослед) стварају семантичку празнину, што може довести до конфузије и немогућности повезивања садржаја и грађења одговарајућих схема.

Будући да су појмови који се односе на мерење времена исти у наставним програмима за свет око нас и математику, а затим последично и у уџбеницима оба предмета, поставља се и питање да ли ова чињеница доводи до непо-

требног дуплирања садржаја или постоје методички поступци који, са различитих аспеката (света око нас и математике), дају подршку интегрисаном приступу. Да ли се појмови, који се уводе у оквиру једног предмета користе и примењују у новим ситуацијама у оквиру другог предмета? На ова питања покушали смо да одговоримо кроз трећи истраживачки задатак.

Природа задатака – контекстуално засноване проблемске ситуације на којима се заснива учење

Интегрисана настава претпоставља коришћење проблемских ситуација и истраживачког приступа у коме ученици, решавајући проблеме, развијају знања из математике и света око нас, у нашем случају из области мерења времена. У овом контексту, од посебног значаја је коришћење проблемских ситуација које су искуствено блиске и релевантне за ученике (Martin et al., 2009) и које интегришу не само знања и искуства из ових научних/наставних области већ и специфичне активности карактеристичне за истраживање у тим наукама (Davison et al., 1993; Kiray, 2012; Treacy, O'Donoghue, 2014).

Иако је време апстрактан феномен, он је истовремено и близак ученицима, не само у конкретним ситуацијама већ и у језичким конструкцијама. Посебну пажњу потребно је обратити на неке од тих израза у свакодневном језику који могу, ако нису систематски уобличавани, остати са недовољно јасним смислом. Један од најбољих примера таквих недоумица и могући извор проблемске ситуације јесте одређење појма година и његово повезивање са већ познатим појмом месеца. У том смислу, може се користити следећа проблемска ситуација: *Иван је пре неколико месеци напунио осам година. Бака каже да је Иван у деветој години. Да ли бака греши? Објасни*.

Односе о којима се говори у овој проблемској ситуацији можемо представити транспоновањем на скалу са једнаком подеоцима (Слика 1). Уједно, оваква ситуација је добра основа за увођење појма *лента времена*, који је предвиђен наставним програмом за Свет око нас у другом разреду.

Слика 1. *Представљање година на дужи*

Оваквом проблемском ситуацијом може се увести појам године користећи већ усвојена знања о редним бројевима у првом разреду, али и припремити ученике за касније боље разумевање и других комплексних временских односа у којима су такође интегрисани садржаји математике и природе и друштва –

Да ли друга деценија овог века почиње 2021, или је почела 2011. године? Како су повезани почетак и крај (прве, друге, треће...) десетице са почетком (прве, друге, треће...) деценије? Слично томе, вреди и аналогија за стотине и векове.

Трагајући за оваквим или неким другим сличним ситуацијама у анализираним уџбеницима, уочили смо да се овакве потенцијалне проблемске ситуације не препознају или се неки њени делови користе погрешно. Тако је у Логосовом уџбенику (Стокановић, Лукић 2015а: 155) овај однос понуђен као готово и погрешно решење на ленти времена (Слика 2). Наиме, слика може навести на погрешно тумачење временских односа. Рођење детета је обележено у другој половини прве године, девојчица на слици каже да је у вртић пошла када је напунила 3 године, а стрелица показује да се то десило половином треће године. Иста, непрецизна тумачења су и са поласком у школу и музичку школу.

Слика 2. *Представљање година на ленти времена (Стокановић, Лукић 2015а: 155)*

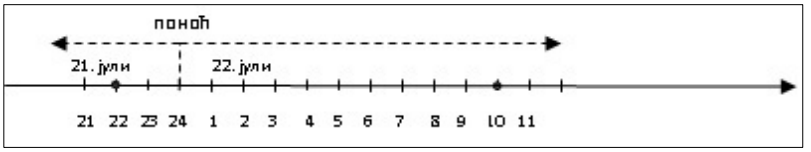
За разлику од представљеног примера (Слика 2), ситуација у Клетовом уџбенику (Животић 2015а: 43) из света око нас је знатно другачија. У овом уџбенику не постоји представљање прве, друге, треће... године помоћу ленте времена, а другим приказаним лентама времена недостаје стрелица на десном крају, односно јасно указивање на редослед приказаних временских јединица, што је једна од кључних одлика ленте времена.

Иначе, у анализираним уџбеницима из математике, мерне јединице за време уводе се искључиво кроз дефинисање њиховог трајања. На готово истоветан начин се ове временске јединице уводе и у уџбеницима за свет око нас, па се поново поставља питање сврсисходности дуплирања не само наставних садржаја већ и веома сличног методичког приступа.

Ако су се ученици у уџбенику и на часовима света око нас упознали са функцијом часовника, његовим деловима и начинима одређивања времена помоћу часовника, мишљења смо да би у настави математике било сврсисходно

отићи корак даље и радити на решавању (интегративних) проблемских задатака кроз примену моделовања. Ова наставна стратегија односи се на транспоновање подеока са часовника на ленту времена, која би послужила као подршка за решавање контекстуализованих проблема (Dixon, 2008). Иако ово на први поглед може да делује конфузно, ипак се коришћење ленте времена, као геометријског модела за представљање временских периода помоћу бројевне праве, показало у пракси као добро решење, јер се на овај начин „визуелизују“ апстрактне временске категорије. Проблемска ситуација која би служила као имплус за то, а за чије решавање је неопходно да ученик користи знања и вештине стечене у оба предмета, могла би овако да гласи: *Марко је кренуо на море возом 21. јула у 22 часа, а допутовао је 22. јула у 10 часова. Колико часова је трајао Марков пут?*

Представљањем часова једнаким подеоцима на правој/ленти времена наглашавамо да је поноћ тренутак који раздваја један дан од другог и олакшавамо решавање задатка.



Слика 3. *Представљање часова на ленти времена*

Наводимо још два примера задатака који на сличан начин интегришу знања из математике и света око нас, а решавају се помоћу бројевне праве која је у функцији ленте времена:

– Упореди трајање обданице првог дана зиме и лета.
– Ако у поноћ пада киша, може ли се очекивати да ће након 72 сата време бити сунчано?

Поред идентичних појмова, који се налазе и уџбеницима, примећујемо да су сви задаци у радним свескама из математике и света око нас усмерени на развијање истих компетенција ученика. Наиме, у радним листовима, осим задатака који су усмерени на репродукцију знања (Колико година има месеци/дана/часова и сл.) налазе се и задаци који подстичу развијање следећих компетенција:

– читање часовника;
– одређивање временских интервала;
– коришћење календара.

Анализа задатака у анализираним уџбеничким комплетима показала је да не постоје проблемске ситуације које би захтевале резоновање и сучељавање мишљења ученика, као и дискусију међу њима.

ЗАКЉУЧАК

Упркос захтевима да наставни програм и уџбеници буду конципирани тако да ученици стекну целовиту слику о свету који нас окружује, правилно формирају појмове и одговарајућу појмовну структуру, уџбенике најчешће карактерише дисциплинарни приступ. Време је појам који је присутан у нашој свакодневници и необично је што се у уџбеницима уводи кроз дефиниције и ситуације које нису повезане са проблемским ситуацијама из реалног живота. У уџбеницима се примењује изолована обрада наставних садржаја, која није усмерена на изграђивање кохерентног система знања кроз различите области, као ни на решавање контекстуализованих проблема који упућују на истраживање, дискусију и примену моделовања. Овакав приступ занемарује чињеницу да је мерење времена, по својој природи, интегративан садржај и као такав постоји у свакодневним ситуацијама у којима се ученици налазе. Недовољно се користе знања и вештине које су ученици већ стекли у појединачним предметима као „алати“ за успешније решавање проблемских задатака. Ипак, за овакву ситуацију нису одговорни само аутори уџбеника, већ и креатори наставних програма у којима такође није видљива могућност и подстицај за интегративно учење. Због тога сматрамо да унапређење овог аспекта наставе мора да крене од креатора образовних политика, а не да се очекује (само) од аутора уџбеника и наставника да унапређују постојеће законске оквире.

Референце

Beane, J. A. (2009). Social issues in the middle school curriculum. In: S. Totten, J. E. Pedersen (Eds.): *Social issues and service at the middle level*. Charlotte (NC): Information Age Publishing Inc, 12–28.

Berlin, D. F. and A. L. White (1992). Report from the NSF/SSMA wingspread conference: A networking for integrated science and mathematics teaching and learning, *School Science and Mathematics* 92(6), 340–342.

Davison, D. M., Miller, K. W. and D. L. Metheny (1995). What Does Integration of Science and Mathematics Really Mean? *School Science and Mathematics*, 95(5), 226–230.

De Zan, I. (2005). Metodika nastave prirode i društva. Školska knjiga: Zagreb.

Dixon, J. (2008). Tracking time: Representing elapsed time on an open timeline, *Teaching Children Mathematics*, 15(1), 18–24.

Hurley, M. M. (2001). Reviewing integrated science and mathematics: The search for evidence and definitions from new perspectives, *Reviewing Integrated Science and Mathematics*, 10(5), 259–268.

Kıray, S. A. (2012). A new model for the integration of science and mathematics: The balance model, *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(3), 1181–1196.

Kren, S. R. and J. P. Huntsberger (1997). Should Science be Used to Teach Mathematical Skills? *Journal of Research in Science Teaching* 14(6), 557–561.

Martin, R., Sexton, C. and T. Franklin (2009). *Teaching Science for All Children: An Inquiry Approach*. Fifth Edition. Allyn and Bacon: Boston.

McBride, J. W. and F. L. Silverman (1991). Integrating elementary/middle school science and mathematics. *School Science and Mathematics* 91(7), 285–292.

Monroe, E. E., Orme, M. P. and L. B. Erickson (2002). Working cotton: toward an understanding of time. *Teaching children mathematics*, 8, 475–479.

Pang, J. S. and R. Good (2000). A review of the integration of mathematics and science: Implications for further research, *School Science and Mathematics*, 100, 73–82.

Steen, L. A. (1987). Mathematics education: A predictor of scientific competitiveness, *Science*, 237, 251–252.

Treacy, P. and J. O'Donoghue (2014). Authentic Integration: a model for integrating mathematics and science in the classroom, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45(5), 703–718.

Wallace, J., Malone, J. Rennie, L., Budgen, F. and G. Venville (2001). The rocket project: an interdisciplinary activity for low achievers. *The Australian Mathematics Teacher*, 57(1), 6–11.

Документа и уџбеници

Животић, Б. (2015а). *Маша и Раша* – Свет око нас, уџбеник за други разред основне школе. Београд: Klett.

Животић, Б. (2015б). *Маша и Раша* – Свет око нас, радна свеска за други разред основне школе. Београд: Klett.

Иванчевић, И. и С. Тахировић (2015). *Математика 2*, радна свеска за други разред основне школе. Београд: Нови Логос.

Наставни програм образовања и васпитања за први и други разред основног образовања и васпитања. Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, бр. 10, 2004.

Поповић, Б., Вуловић, Н., Анокић, П. и М. Кандић (2015а). *Математика 2*, уџбеник за други разред основне школе. Београд: Klett.

Поповић, Б., Вуловић, Н., Анокић, П. и М. Кандић (2015б). *Математика 2*, радна свеска за други разред основне школе. Београд: Klett.

Стокановић, Љ. и Г. Лукић (2015а). *Свет око нас 2*, уџбеник за други разред основне школе. Београд: Нови Логос.

Стокановић, Љ. и Г. Лукић (2015б). *Свет око нас 2*, радна свеска за други разред основне школе. Београд: Нови Логос.

Тахировић, С. и И. Иванчевић (2015). *Математика 2*, уџбеник за други разред основне школе. Београд: Нови Логос.

Sanja R. Blagdanic
University of Belgrade, Teacher-training Faculty
Marijana Z. Zeljic
University of Belgrade, Teacher-training Faculty

TEXTBOOK AS A SUPPORT TO INTEGRATED APPROACH OF MATHEMATICS AND SCIENCE CONTENTS

Summary

The relationship between mathematics and science in educational context has been the source of debate which is in the focus for the last few decades. Many authors emphasize that the integration of mathematics and science in the classroom does not imply content integration only, but also the integration of teaching processes (Treacy and O'Donoghue, 2014; Kiray, 2012; Hurley, 2001).

The aim of the research was to explore the way in which the textbook kits for Mathematics and the World around us provides support for the development of an integrative approach to the contents related to time measurement, a common topic in the second grade syllabuses.

Content analysis of the two most common textbooks for teaching mathematics and science relates to the analysis of: timing of introducing the content of the time measurement in textbook kits that belong to the same publisher, as one of the requirements for an integrated approach; the way in which the concept structure is built in textbooks, both within one science discipline and between them; the nature of tasks and teaching methods that are based on those problems, especially focusing on context based problems that are characteristic of integrated learning.

The main conclusion is that both our textbooks and underlying curricula are based on specific science discipline. Content analysis of mathematics and science textbooks has shown the lack of fundamental integration in the sense of considering the same problems/content from different perspectives. This often leads to unnecessary repetition of identical content and approach in introducing the concepts of time measurement within two science disciplines.

Keywords: *integrated teaching, textbook, time measurement.*

УЏБЕНИЦИ ИСТОРИЈЕ

Научни скуп *„Настава и учење“* –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.3::94
Изворни научни чланак
стр. 317–326

Ivana P. Komatina*
The Institute of History, Belgrade

THE HISTORY TEXTBOOK AND ITS FUNCTION: THE PAST AS A CLASH OR COEXISTENCE OF CIVILIZATIONS**

Abstract: This paper discusses what is the function of history textbooks, which, considering the sensitivity of the topics which it includes should be under the watchful eye of objectivity and scientific expertise of teaching activists. Our goal is to show that the analysis of selection of topics that the researchers are accessing in recent decades, convinced us that in the past there is a wealth of examples from the political, cultural, educational, gender interaction, which took precedence over matters of facts, and that we finally approached to their more systematic research. Textbook authors are now able, thanks to the achievements of critical historiography, to select, in the abundance of modern research topics, those that would contribute to the quality of education, but they are often limited by curriculum, in which the political history is primarily represented, as well as by the confined space in the textbooks. In this paper, there will, through the most important examples of European and Serbian history, be shown how a phenomenon of war or conflict, ie. segment of political history, can in fact, be seen as a coexistence and progress of civilization, which contributes to the educational value of textbooks, and not necessarily as a conflict. In this regard, we analyzed textbooks from Central Europe (Slovenia), to point the solution of this function in them.

Keywords: *history textbook, teaching history, conflict, coexistence, comparative analysis.*

History is not events but people.
J. Bronowski

The modern age requires new coordinates in monitoring and observing the past of human society. The first steps towards a new approach to looking at the past and historical processes lie in the scientific research, from which derive fresh

* ivana.komatina@iib.ac.rs

** This study presents results from the project „Medieval Serbian Lands (13th–14th centuries): political, economic, social and legal processes“ (No 177029), supported by The Ministry of Education and Science and Technological development of the Republic of Serbia.

conclusions and results, established and proven facts that continue their journey on – through the textbook.

Since the results that are presented in the textbook should have a „development-formative role and that they participate in the construction of students' knowledge“ and due to the fact that textbooks are at the forefront of production and sales of cultural products, there should be invested proportionally as much scientific and teaching capacity in creating them (Ivić et all. 2008: 27; Laketa 1993: 7–16).[1] One of the **most important values and demands of modern textbooks** is **educational** (Laketa, 1999).[2] It implies: acceptance of universal values of society, fostering cultural identity, developing a culture of gender equality, fair relationship between the secular and religious culture, non-discrimination of different value systems ie. respecting differences at all levels and the evaluation of their own identity (Inđić, 2001).[3]

THE VALUE OF MODERN TEXTBOOKS AND SOCIAL HISTORY

In the history books, often considered controversial, thanks to the study of the past of the human society there is perhaps the easiest way to reach this valuable achievements of modern textbooks (Pešikan-Avramović 1996: 15).[4] In particular, the opportunity to fulfill this requirement is easily accomplished through examples of **social history** (Plut, 2003),[5] which does not have a negative sign as a political one.

Maybe there is a place to undress a „guilt“ from the author of earlier history textbooks, which ignored its social segment. Namely, it is noted that in research circles running from the beginning of the 21th century this segment – through a new selection of themes, is paid much more attention. Thus the basic requirements from the quality standards of the content of textbooks are met – **the accuracy and timeliness of knowledge**,[6] which cannot be said for the previous two centuries (Ivić et al., 2008).[7]

---

[1] The authors point out a very important fact that the number of „encounters“ student-textbook, taking into account all levels of education, amounts to approximately 10 million (Ivić et al., 2008: 21).

[2] The work provides a high quality draft list of the values of the textbooks. In this sense, our work will focus on: *the educational value of textbooks*, under which, inter alia, are included: intellectual, moral, aesthetic and labor education.

[3] About these values of the textbooks, cf. Mihaljčić et al. (2010: 9–16).

[4] In the introduction of the study Pešikan-Avramović (1996: 22–25) points out that the study of history requires an active and critical thinking, and shows in what part it has a positive impact on the development of personality and social development.

[5] Social history is particularly suitable for the fulfillment of the cultural function of the textbooks on which insists Plut (2003: 23–51).

[6] It is the study of the topics in the research circles as for example, Craft in medieval Serbia, City and suburb, fun and feasts in medieval Serbia, and the like, that allows the authors of the

CONFLICT-MEET-COEXISTENCE AND POLITICAL HISTORY

Regardless of what the research shows that there are more and more processed issues in the area of private life, cultural and educational and gender interactions, they still have no proper place in the history books. The reasons for this are as follows:

a) the authors are inevitably limited by the very curriculum,[8] which is, as in the majority of countries created by the Ministry of Education and Science, where within each teaching topic one or two teaching units are devoted to the history of society: everyday life and cultural development of the period which is processed;

textbooks to check the accuracy of data when writing about everyday life in medieval Serbia. It has happened that the authors in order to „enrich“ the content, provided fictitious data which further made the subject controversial. In order to say disciples anything about the food and clothing of the Middle Ages without basic research, they ended up in exaggerating or fabricating data: hence the stories of golden forks that the Serbs ate with, the megalomaniac size of the Serbian medieval city etc.

[7] Only in the nineteenth century the foundations of critical historiography were laid. This has caused that the sources that testify to the political history were first subjected to the criticism and that the segments of social history as less controversial be set aside. Hence less knowledge of private life in Antiquity, the Middle Ages until the Modern era. Such a choice of topics, with the political systems that existed in these countries and often dictated their choice, conditioned that the history books of the 20th century almost never mention the important stages of social history. Cases of abuse of textbooks by the political system, cf. Zujev (1988).

For example, *Bibliography of historiography of Serbia for 2013*, which contains historiographical works and translations published in Serbia in 2013, according to the cataloguing of the National Library of Serbia, shows a representation of the following papers and publications dealing with social history: Antique and early Byzantine period (7.69%); Middle Ages (9.39%); 19th and early 20th century (7.69%); The World War I and the Interwar period (11.96%); The World War II and Contemporary period (14.38%). Regarding the *Bibliography* for 1967 and 1985 (taken as examples of the middle and the end of the 20th century) percentages clearly show a different pattern in the selection of topics: for 1967, pre-Salvic period ie. Antique i Early Medieval period (5.9%), the period until the end of the fifteenth century, the Middle Ages (8%); modern times (6.38%), 19th and the start of the 20th century (6.97%); The World War I and the Interwar period (4.44%); The World War II and contemporary times (2.60%). *Istorijski glasnik* 3–4, 1967.

Bibliography for 1985, pre-Salvic period ie. Antique i Early Medieval period (1.44%), the period until the end of the fifteenth century, the Middle Ages (6.84%); modern times, (4.54%), 19thand the beginning of the 20th century (3.38%); The World War I and the Interwar period (5.32%); The World War II and contemporary times (3.09%). *Istorijski glasnik*, 1–2, 1987.

[8] Institute for the Advancement of Education, Curricula for primary and secondary schools, Retrived June 18, 2016 from the World Wide Web http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/.

b) confined space, especially in textbooks for primary grades further influence the authors to just put aside proposed topics of social history, that should not be at a disadvantage in relation to political (Ivić et al. 2008: 46).[9]

If we pay attention to a particular segment of development of society, they are mostly not associated with political events, which are usually represented in the history books as a stage of conflict, victory and defeat of peoples, nations and races. As each historical process occurred in the coordinates of the time and space that bind political history, it is understandable that the fact-oriented and political history is inevitable also when the focus of the presentation are other segments of the past, the question arises how to find in a relatively limited space a **way to display both segments of the past**, and that such a view be coherent.

To provide possible solutions we will give a few examples of how in the history books within a single teaching unit the political and social history could be linked, and that political history does not always mean conflict but on the contrary, and in **most cases encounter and coexistence of civilizations**. In that analysis we will use the history textbooks for primary education published by *Zavod za udžbenike* which is the state-owned publisher and by one private publisher and we will compare them with history textbooks used in Slovenia from the 7th to the 9th grade (the 6th grade we have omitted because in this class history is studied in general, and does not have an adequate content in the Serbian textbooks for the comparison).

Thus, in the Serbian textbooks for the fifth grade, in accordance with the cirriculum,[10] there is a teaching unit dedicated to relations between the Greeks and Persians in the classical period of ancient history. Their relationship is demonstrated through the Greco-Persian wars, as well as through the conquests of Alexander the Great, with reference to the Hellenistic culture, which is a symbol of connecting Europe and Asia, as a result of his conquests (Bečanović, 2010; Smirnov-Brkić, 2013). So, the whole attitude of the Persians and the Greeks is set through the prism of the war of 490 to 449 BC, followed by a decade of Alexander's conquests, which neglects two hundred years of the encounter of the Persian and Greek civilization without conflict, before the wars of the 5th century, and Alexander's conquests (Kalistov, Struve, 1969; Kurt, 2004). In that way, as the curriculum does not provide

[9] Ivić et al. (2008) considered authorial freedom in the broader plan and concluded that demands (standards, regulations, norms) should not affect the creative freedom of the author, which is beyond this framework. However, the authors themselves due to the respect for norms, that is selected topics in the curriculum, often really feel like licentia poetica. It should not be forgotten that the parents in the territory of the Republic of Serbia **in most cases** are not able, or not interested **in buying the textbook set** (workbooks, textbooks, collections of selected documents, dictionaries, manuals, audio-visual resources, etc.) which further compels authors to „place“ the content of the set within the basic printed books – textbooks.

[10] Institute for the Advancement of Education, Curricula for primary and secondary schools, Retrived June 20, 2016 from the World Wide Web http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/.

a treatment of the Persian Empire, the students, through the encounter with the Persians should learn the following: that they conquered Mesopotamia, Egypt, were at war with the Greeks, and then the Persian Empire was conquered by the Greeks – Alexander the Macedonian. By studying European history in this textbooks, may be only because of the confined space, a certain state my often be represented as „aggressor“ and others as oppressed.[11] However, we must not forget that the sudden rise of Persia and its complete power in the Middle East, also made it the first nation which was aware that the coexistence of the conquered nations was a precondition to maintain the unity of the state. It was the Persians that showed great tolerance toward foreign customs and religion and were very aware that they ruled a large part of the known world. By far are famous words of the founder of the Persian Empire, Cyrus the Great, that he „does not want to rule over those who do not want it“ and that he will not force anyone to change their faith or religion, and similar attitude towards other people had also his successors (Kurt, 2004).[12] All this testifies to the different picture of the Persians opposite the one that the students could have acquiring data on the Persian country from mentioned textbooks (Nedeljković, 1998).[13] Unlike them, the **Slovene textbooks** through several subchapters without difficulties **summarize the attitude of political history and cultural legacy** of ancient times. Along with this we should add that in them this is reached in only 67 pages, which clearly shows that the problem of limited space can be overcome, because the other 56 pages in the same textbooks devoted to the Middle Ages (Razpotnik, Snoj, 2009).[14]

Similar examples of displaying certain historical events as latent conflicts, but in fact in historical interpretation it does not have to have a line of conflict, but of encounter and coexistence, we find in textbooks for the sixth grade of elementary school. We would like to see the attitude of the Germans, Slavs and Romans during the Great Migration of Peoples. German and Slavic peoples are portrayed as barbaric and destructive, and in particular it is emphasized that their movements and conquests ruined the order of the Roman Empire (Bubalo, 2010; Mihaljčić, 2008). The Roman Empire began to record its downfall as early as the third century A. D., and the migration of the Germans and the Slavs during the 4th–6th centuries only marked the end of the process (Maškin 1968: 495–501, 518–526; Ostrogorski 1996: 70–87). There are ignored the facts that the Slavs and the Germans brought with

[11] Problem of adjustments of the relations of European history and other world achievements is highlighted by Stradling (2001: 16–56).

[12] Cyrus the Great, the Persian king who is revered in Judaism because he freed the Jews from Babylonian slavery and built them in Jerusalem a new, second temple instead of the destroyed one of Solomon to practice their religion. Darius and Cambyses are also remembered for their enlightenment and tolerance (Kurt 2004: 680–722).

[13] The European dimension of education, which importance emphasizes Nedeljković (1998) would not be disrupted in any way, even more so further highlighted by this approach.

[14] In this textbook there is a special lesson about Persia.

them certain positive legacies that affected the improvement of everyday life of a Roman citizen; that the „barbarians“, as that term is consistently used in textbooks for this group of people, without further explanation that the term today and in that time has a different meaning,[15] while creating their countries had specific laws for the Romans, and thus fully respected their rights... In the afore mentioned Slovene textbook that deals with the same theme, for example, there is no mention of the **barbarians**, but in the section that is titled as *Kako se selitve ljudstev spremenile Evropo* – the first subtitle *is Rimski imperij so poselila nova ljudstvaie*. The Roman Empire was inhabited by **new peoples**... and so on (Razpotnik, Snoj, 2009[2]). Also, for example, in the Serbian textbooks, the Slavs on the territory of the Balkan Peninsula are described as someone who destroyed the heritage of the ancient civilization, their mythology is determined as a primitive form of religion, and it is emphasized that they long resisted the process of being baptized (Bubalo, 2010; Mihaljčić, 2008). Christianization process began immediately after the Slavic settlement of the Balkans, and we in fact have no evidence that it was painstaking, besides that, the coexistence of the Romans and the Slavs is still today reflected in the Slavic language (mare/more (sea), altare/oltar (altair), pastor/pastir (shepherd) vinum/vino (wine), etc.),[16] which would certainly be closer to the students and easier for them to realize, contrary to sometimes contrived interpretations of the cause for attack, attack, negative consequences of the attack (Jireček, 1962).[17]

As for the events of modern history, we find a similar display in textbooks for higher grades of elementary school, where history is promoted and developed on the principle conqueror-conquered-avenger. Such is the case with the presentation of the Napoleonic wars, where the period of 1799–1815 (Bataković, 2010; Bečanović et al., 2010), is only showed through the revolutionary struggle, no matter that under such circumstances also new developments in the society were spread (Mirjanič et al., 2010).[18] Liberté and égalité were the very slogans with which begins the rebirth of the nations: the Greeks, the Serbs, the Hungarians and the Italians at the beginning of the 19th century, and which brought Germans and Russians fundamental changes in the centuries old and outdated social system (Manfred,

[15] The ancient Greeks and Romans called all foreigners „barbarians“, regardless of their civilization progress, but today that term means only a person who has a very uncivilized and uncultured access (Burkhart 1992: 258).

[16] Also, the history of the Crusades is full of the encounter of the Christians and the Muslims, which show their cooperation and mutual interaction and peaceful solutions of disputes: Richard the Lion-Hearted and Salahadin, Frederick II and sultan Al Kamil of Cairo (Peinter 1997: 246–247).

[17] Such an approach to historical events does not in any case disrupt also important values of modern textbooks: the preservation of national and cultural identity (Ivić et al., 2008), on the contrary.

[18] In the Slovene textbooks considerably more attention is devoted to that part (Mirjanič et all., 2010); on the other hand it specially deals with the influence of the French Revolution on Slovene soil: *Kako je francoska revolucija odmevala v slovenskih deželah*? ie. How the French Revolution echoed in the Slovene lands? Also, there is a nice showing of the impact of the industrial revolution in all segments of society.

1975; Tejlor, 2001). Also, in the context of European history, which is often perceived as warlike, stands out a period in which there were no intensive warfare, but that period of prosperity of society is not sufficiently highlighted compared to the period before 1815, and after1914, when the World War I began.

No doubt, the presentation of the modern era, or as modern historians call it „the age of extremes“ require the most attention when writing textbooks, because it hides the most tragedy in all societies and all continents (Đurić, Pavlović, 2011; Vajagić, Stošić, 2010),[19] because of what the best way in portraying this segment of the past could be through the influence of individual, ordinary man, opposed to any system.[20]

There are set out few examples of how the describing of the past and its transfer to younger generations, which affects the historical consciousness, might not necessarily come down to attitude good guys – bad guys, but that in fact the past of human society, as much as the history of warfare was present, represents a progress of civilization. With such **methodological approach**, which colleagues from Slovenia greatly applied, which is also based on a scientific basis **we would fulfill one of the main tasks, that is the values of textbooks**, and that is the „transfer of culture, ie. civilizational and national specific achievements“ (Burkeljca et al., 2010).[21] In this way we would avoid the „main pitfalls“ that lead to problems in the history books, and that is a fact that the durability of the effect of learning, as an important value of education, in most cases is based solely on antagonisms (Ivić et al. 2008: 105). If in the history books there is the emphasis on the presentation of the progress of relations between peoples through contacts with each other during the past (Mihaljčić et al., 2010), also the awareness of history as a subject and a textbook in all levels of education might be deprived of the existing controversy.

We have provided a possible solution how to merge the requirements of teaching topics, confined space and political history, coherently in the textual part of the textbook. Since the art-graphic equipment is the second part of the textbook through which the student gets knowledge (Laketa, 1993), attention must be paid on

[19] D. Stojanović pointed out the problems and controversies in the history books in the modern age by regions and countries: North-East Asia, South Asia, the relationship between Palestine and Israel, South Africa, Sout-East Europe, European Union (Stojanović, 2013). Similar issues: Stojanović (2001); Stojanović (2001a); Duka (2001: 49–53); Šuica (2007: 243–264).

[20] Vučetić (2012) gives such a portrait of the relation between the internal and external policy within the state and its society.

[21] Such problems are rare in: Burkeljca et al. (2010[2]). Besides, such an approach to the exposition of the historical processes does not necessarily require a chronological way of exposure, but it may also include so-called patchwork approach, lines of development or regression approach (Pešikan-Avramović 1996: 59–63).

the selection of illustrations, sketches, maps, comics, which should provide additional didactic message in accordance with the presented text.[22]

Because in the science of history we find the most space for **probabilistic thinking**, it would then be understood as **its advantage** in the development of cognitive functions of the child, not as a flaw (Ivić et all., 2008, Đorđević, 1999). The changes that should be made in the history books would show that the subject be not viewed upon as questionable, because it is the knowledge that the science of the past provides us with can be used to achieve the parameters that are considered when talking about the values of textbooks, unlike other subjects that by the nature of the study cannot always respond to all the requirements of the quality standards. In that manner, **history** – the science of the past, **through the textbook**, would become the **science of the present and the future**.

Bibliography

Батаковић, Д. (2010²). *Историја за седми разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.

Бечановић, Б., Јеврић, Ј. и З. Петровић (2010). *Историја. Уџбеник за седми разред основне школе*. Београд: Klett.

Бечановић, Б. (2010). *Историја. Уџбеник за пети разред основне школе*. Београд: Klett.

Бубало, Ђ. (2010). *Историја. Уџбеник за шести разред основне школе*. Београд: Klett.

Burkeljca, M., Dobnik, J., Mirjanič, A., Pačnik, H., Snoj, D., Verdev, H. in A. Zuljan (2010[2]). *Raziskujem preteklost 9* (Učbenik za zgodovino za 9. razredu osnovne šole): Ljubljana: Rokus Klett.

Буркхарт, Ј. (1992). *Повест грчке културе 1*. Сремски Карловци–Нови Сад: ИК Зорана Стојановића.

Duka, V. (2001). The History of Albanians and their Neighbors in Albanian Textbooks. Edited by C. Koulouri: *Teaching the History of South Eastern Europe*. Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, 49–53.

Ивић, И., Пешикан А. и С. Антић (2008). *Водич за добар уџбеник (општи стандарди квалитета уџбеника)*. Нови Сад: Платонеум.

Инђић Т. (2001). *Социолошкоултуролошка очекивања од савременог уџбеника*. У: Б. Требјешанин и Д. Лазаревић, (прир.): *Савремени основношколски уџбеник, теоријско-методолошке основе*. Београд: Завод за уџбенике, 21–29.

Историјски гласник 1–2 (1987). Београд: Филозофски факултет.

[22] For example, in the case of the Persians and Greeks, one might choose a picture of the Temple of Artemis, the Mausoleum of Halicarnassus, foods that the Greeks met thanks to the Persians, etc.). Also in the making of maps and tasks, do not insist on exclusivity, but the inclusion of diversity.

Историјски гласник 3–4 (1967). Београд: Филозофски факултет.

Јиречек, К. (1962). *Романи у градовима Далмације*. Београд: Научно дело.

Курт, А. (2004). *Стари исток од 3000. до 330. године п.н.е.* Београд: Завод за уџбенике.

Лакета, Н. (1993). *Вредности савременог уџбеника*. Београд: Учитељски факултет.

Лакета, Н. (1999). Листа вредности савременог уџбеника. Зборник радова са научног скупа: *Вредности савременог уџбеника*. Ужице: Учитељски факултет, 3, 63–93.

Манфред, А. (1975). *Наполеон Бонапарта I–III*. Суботица – Београд: Минерва.

Машкин, Н. А. (1968). *Историја Старог Рима*. Београд: Научна књига.

Mirjanič, A., Razpotnik, J., Snoj, D., Verdev, H. in A. Žuljan (2010[2]). *Raziskujem preteklost 8* (Učbenik za zgodovino v osmem razredu osnovne šole): Ljubljana: Rokus Klett.

Михаљчић, Р. (2008). *Историја за шести разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.

Михаљчић, Р., Шуица, М. и С. Кнежевић (2010). *Приручник за наставнике историје*. Београд: Завод за уџбенике.

Наставни планови и програми за основне и средње школе. Завод за унапређивање образовања и васпитања. Retrived June 18, 2016 from the World Wide Web http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/

Недељковић, М. (1998). Друштвене промене и савремени уџбеник. Зборник радова са научног скупа: *Вредности савременог уџбеника*. Ужице: Учитељски факултет, 2, 49–67.

Острогорски, Г. (1996[2]). *Историја Византије*. Београд: Просвета.

Пеинтер, С. (1997). *Историја средњег века*. Београд: Clio.

Пешикан-Аврамовић, А. (1996). *Треба ли деци историја*. Београд.

Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Институт за психологију, 23–51.

Razpotnik, J. in D. Snoj (2009[2]). *Raziskujem preteklost 7* (Učbenik za zgodovino v sedmem razredu osnovne šole): Ljubljana: Rokus Klett.

Смирнов-Бркић, А. (2013). *Историја за пети разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.

Stojanović, D. (2001). History Textbooks and the Creation of National Identity. In: C. Koulouri (ed.): *Teaching the History of South Eastern Europe*. Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, 27–32.

Stojanović, D. (2001a). Konstrukcija prošlosti – slučaj srspkih udžbenika istorije. *Dijalog povjesničara i istoričara*, 4, 31–44.

Stojanović, D. (2013). Sećanje protiv istorije. Udžbenici istorije kao globalni problem. *Beogradski istorijski glasnik*, 4, 195–201.

Stradling, R. (2001). *Nastava evropske istorije dvadesetog veka*. Strazbur: Council of Europe Publishing.

Struve, V. V. i D. P. Kalistov (1969). *Stara Grčka.* Sarajevo: Veselin Masleša.

Šuica, M. (2007). South Eastern Europe – an Historical region and its Significance as Portrayed in Serbian History Textbooks. In: A. Helmedach (ed.): *Pulverfass, Powder Keg, Baril de Poudre?, Südosteuropa im europäischen Geshichtsschulnuch/ South Eastern Europe in European History Textbooks*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung, 243–264.

Тејлор, А. (2001). *Хабзбуршка монархија*. Београд: Clio.

Вајагић, П. и Н. Стошић (2010). *Историја. Уџбеник за осми разред основне школе*. Београд: Klett.

Вучетић, Р. (2012). *Кока-кола социјализам. Американизација југословенске популарне културе*. Београд: Службени гласник.

Зујев, Д. Д. (1988). *Школски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ђорђевић, Б. (1999). *Уџбеник и подстицање развоја мишљења ученика*. Зборник радова са научног скупа: *Вредности савременог уџбеника*. Ужице: Учитељски факултет, 3, 31–42.

Ђурић, Ђ. и М. Павловић (2011²). *Историја за осми разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.

Ивана П. Коматина
Историјски институт, Београд

УЏБЕНИК ИСТОРИЈЕ И ЊЕГОВА ФУНКЦИЈА: ПРОШЛОСТ КАО СУКОБ ИЛИ СУЖИВОТ ЦИВИЛИЗАЦИЈА

Резиме

У овом раду разматра се каква је функција уџбеника историје, који с обзиром на осетљивост тема које у себи носи мора бити под будним оком објективности и стручности научних и наставних делатника. Циљ нам је да покажемо да нас је анализа одабира тема којима последњих деценија приступају истраживачи уверила да у прошлости постоји читаво богатство примера из политичке, културне, просветне, родне интеракције, који су преузели примат над питањима фактографије, те да се коначно приступило њиховом систематичнијем истраживању. Аутори уџбеника данас су у могућности да захваљујући дометима критичке историографије у обиљу модерних истраживања одаберу теме које доприносе квалитету васпитања и образовања, али су често ограничени Наставним планом и програмом, у коме је заступљена политичка историја, као и скученим уџбеничким простором. У овом раду ће се кроз најзначајније примере европске и српске прошлости показати како се један феномен рата или конфликта, тј. сегмент политичке историје, у ствари може посматрати као суживот и напредак цивилизација, што доприноси васпитној вредности уџбеника, а не нужно сукоб. С тим у вези, анализирали бисмо уџбенике из средње Европе (Словенија), да укажемо на решење те функције у њима.

Кључне речи: *уџбеник историје, настава историје, конфликт, суживот, компаративна анализа.*

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671:94
Прегледни научни чланак
стр. 327–338

Бојан Д. Ђокић[*]
Музеј жртава геноцида, Београд

ЛОГОР ЈАСЕНОВАЦ У УЏБЕНИЦИМА ИСТОРИЈЕ ЗА 8. РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ[**]

Апстракт: У раду је критички обрађено представљање Јасеновца у осам уџбеника историје за 8. разред основне школе који су одобрени од надлежних просветних органа Републике Србије. Када је у питању усташки логор Јасеновац многе су нетачности, присутне су политизација, тенденциозности, процене које су подигнуте на степен аксиома, произвољна тумачења, итд. У васпитном и образовном систему Републике Србије веома мало се посвећује пажња едукацији деце о страдању људи током Другог светског рата на простору Југославије. Знања која деца добијају, углавном су површна и због тога она нису у стању да схвате комплексност теме. Пре свега је потребно да се омладина адекватно упозна са јасеновачким логорима смрти. Анализа осам уџбеника историје за 8. разред основне школе који су одобрени од надлежних просветних органа Републике Србије показала је да је логор Јасеновац неодговарајуће и недовољно представљен. Такво представљање логора Јасеновац у уџбеницима историје носи са собом опасност да ће се код деце пре стварати предрасуде, стереотипи, мржња, реваншизам и шовинизам, него толеранција, праштање и хуманост.

Кључне речи: *Јасеновац, НДХ, уџбеник историје, васпитање, образовање.*

Кад, уместо да васпитавамо човека за њега сама,
хоћемо да га васпитамо за друге
(Лаоце и сар. 1983: 14).

УВОД

На простору тзв. Независне државе Хрватске (НДХ) извршено је најмасовније уништавање цивилног становништва током Другог светског рата у Југославији. Планско, физичко истребљење лица српске, јеврејске и ромске националности започело је одмах по формирању НДХ 10. априла 1941. године. Усташки режим основао је систем логора са циљем да се са простора НДХ уклоне лица српске, је-

[*] bojandjokic2005@yahoo.com

[**] Чланак је резултат истраживања на пројекту „Жртве рата 1941–1945.“, који је финансирало Министарство културе и информисања Републике Србије (Уговором о годишњем финансирању рада Музеја жртава геноцида за 2016. годину).

врејске и ромске националности на које се гледало као непожељан елемент у новој држави. Логор Јасеновац представља симбол тог истребљења.

Исто као и Косово и Метохија, и Јасеновац је симбол патње и страдања српског народа (Ђокић, 2015). Јасеновац је био својеврсна фабрика за производњу смрти у НДХ. Први интернирци су у Јасеновац допремљени 23. августа 1941., а последњи заточеници су ликвидирани 22. априла 1945. године, када је и архива спаљена и порушени објекти у логору (Лукић 2000: 4). Логор је био сличан онима који су основани у Источној Европи и Немачкој, јер је смрт подједнако висила над свим заточеницима без обзира на пол, старост, националност или неко друго лично својство. Свакодневница у логору били су убиства, болести, глад, физичка и психичка тортура. Међутим, највећа трагедија овог логора је што су се међу заточенима и настрадалима налазила и деца. До сада је евидентирано око 20.000 настрадалих малишана до 14 година старости.

Чињенице око јасеновачког логора смрти су, углавном, познате, док се данас спорови воде око броја жртава овог логора и они представљају праву загонетку.[1] Процене око броја жртава јасеновачког логора варирају од неколико хиљада, до преко милион, али ове бројке нису научно утемељене и често су штетне. Југословенски историчар Владимир Дедијер процењивао је број жртава логора од 700.000 до 1.200.000. Антун Милетић навео је бројку од 500.000–600.000 жртава логора (Милетић 1986: 1090–1091, 1100). Никола Николић процењивао је број жртава логора на 700.000 (Николић 1975: 190–192). *Енциклопедија Холокауста* процењује да је настрадало између 300.000 и 700.000 људи (*Encyclopedia of the Holocaust* 1995: 739–740). За разлику од процена, Јавна установа „Спомен-подручје Јасеновац“ поименично је идентификовала око 80.000 жртава, а Музеј жртава геноцида у Београду у својој бази података има око 89.000 настрадалих у јасеновачким логорима смрти.[2] Са друге стране, новија на-

[1] До сада је објављено скоро 3000 наслова који обрађују и логор Јасеновац.

[2] На основу делимично ревидираног пописа „Жртве рата 1941–1945“ из 1964. године, Музеј жртава геноцида поседује скоро 89.000 имена лица настрадалих у Јасеновцу. Пописна комисија је утврдила да је 1964. године начињен читав низ пропуста при изради пописника, тако да је њиме обухваћено 597.323 особе, што је 56–59% од оних које је требало обухватити пописом (између 1.016.000 и 1.056.000), а у које није урачунато најмање око 50.000 квислинга, као ни око 40.000 Јевреја и Рома за које није имао ко да да податке (*Žrtve rata 1941–1945 – Rezultati popisa*, Savezni zavod za statistiku (SZS), Beograd 1966 – reprint 1992, 7). Према томе, попис је обухватао између 51,7 и 54% стварно настрадалих, па је на коришћење пописа стављен ембарго, који је потрајао до 1992. године. Користећи се разноврсном архивском грађом, општинским документацијама, пописима СУБНОР-а (за поједине општине), монографијама и хроникама појединих области, општина, насеља, црквеним књигама, анкетним формуларима у СЗС-у је, уз помоћ Музеја жртава геноцида отпочео 1995. године рад на ревизији пописа који је трајао до 1999. године. Од 2003. Музеј жртава геноцида самостално врши ревизију пописа. Циљ је да се обухвате сва лица са простора Социјалистичке Федеративне Републике Југославије без обзира на националну, верску, етничку, политичку или војну припадност, чиме би се отклонио један од основних недостатака пописа, а то је непописивање колаборациониста, као и да се идентификују Роми који нису посебно пописани 1964. године, већ се углавном воде као Срби, Хрвати или Му-

учна истраживања процењују да је укупан број жртава овог логора између 122.000 и 130.000 (Цветковић, 2007).

Уџбеник је извор знања за остваривање васпитних и образовних циљева утврђених наставним планом и програмом. Према Закону о уџбеницима и другим наставним средствима (Службени гласник Републике Србије, бр. 72/2009) уџбеник је основно и обавезно дидактички обликовано наставно средство, у било ком облику или медију, које се користи у образовно-васпитном раду за стицање квалитетних знања, вештина, формирање вредносних ставова и развој интелектуалних способности ученика, чији су садржаји утврђени наставним планом и програмом и који је одобрен у складу са овим законом. Према истом Закону, уџбеници и друга наставна средства својим садржајем или обликом не смеју да угрожавају, омаловажавају, дискриминишу или издвајају групе и појединце или да подстичу на такво понашање, по основу: расне, националне, етничке, језичке, верске или полне припадности, сметњи у развоју, инвалидитета, физичких и психичких својстава, здравственог стања, узраста, социјалног и културног порекла, имовног стања, односно политичког опредељења, као и по другим основама утврђеним законом којим се уређује забрана дискриминације. Сваки уџбеник мора да испуњава одређене стандарде. Према Закону о уџбеницима и другим наставним средствима, стандарди квалитета уџбеника представљају услове који се односе на садржину, педагошко-психолошке захтеве, дидактичку и методичку обраду, језичке захтеве, израду, графичку, ликовну и техничку опремљеност уџбеника, зависно од облика, медија и намене (Службени гласник Републике Србије, бр. 72/2009). Уџбенички стандард утврђује психолошке, педагошке, дидактичке, методичке, етичке, научне и друге захтеве које уџбеник мора испунити. Уџбеник мора бити израђен у складу са научним достигнућима и научном методологијом, захтевима методике наставе, у складу са узрастом ученика, да омогући стицање трајног знања, да упути на примену различитих стратегија учења и на развој критичког мишљења, мора пратити наставни план и програм и остваривати циљеве и задатке наставног предмета, итд.

Обзиром да знамо колика је улога и важност уџбеника као наставног средства у процесу учења, васпитања и образовања, намерили смо да анализирамо текстове о логору Јасеновац објављене у осам уџбеника историје за 8. разред основне школе који су одобрени од надлежних просветних органа Републике Србије. Као општи закључак истраживања наметнула се неопходност да

слимани. Ревидираним пописом је до сада обухваћено 657.128 настрадалих, што је 58,67 до 61,41% од процењеног броја настрадалих (1.070.000–1.120.000 особа). Резултати пописа су сложени према месту рођења настрадалих, стога је извесно да је део настрадалих особа променио место боравка, што делимично утиче на прецизност изнетих података, али не у мери која би нарушила њихову веродостојност (Архив Југославије, Фонд 179 – Попис „Жртве рата 1941–1945“ из 1964. године; Архив Музеја жртава геноцида, Фонд „Жртве рата 1941–1945“, база података „Жртве рата 1941–1945“).

уџбеник, као основно и обавезно наставно средство за историју, мора бити другачији од постојећих, барем када је логор Јасеновац у питању.

ЈАСЕНОВАЦ У УЏБЕНИЦИМА

У уџбеницима историје за 8. разред основне школе о Јасеновцу се учи у оквиру наставне теме „Југославија у Другом светском рату“. Обзиром да не постоји као посебна наставна јединица, у уџбеницима је о Јасеновцу врло мало речено, уз коју материјалну грешку. Тако се, на пример, наводи податак да је унутар јасеновачког логора постојао „крематоријум“ (Вајагић, Стошић 2010: 159). Крематоријум у Јасеновцу није постојао, већ је то била пећ за печење цигли, а која је, према сведочењима, била у функцији само око три месеца у првој половини 1942. године.[3] Према подацима, пећ се користила и за убијање људи и спаљивање тела настрадалих логораша, али она није била „крематоријум“ какви су постојали у нацистичким логорима смрти. Из реченице „унутар логора постојао је крематоријум у којем су спаљивана тела убијених логораша“, ученик може извући закључак да је у Јасеновцу постојао крематоријум попут оних који су постојали у неким нацистичким логорима, иако је одавно утврђено да је највећи број убијених логораша из Јасеновца закопан у масовним гробницама, затим бацан у Саву, итд. Обзиром да није наведен временски период у коме је тај наводни „крематоријум“ радио, стиче се утисак да је он функционисао за све време постојања логора. Из овога ученици могу извући закључак да је у Јасеновцу заиста настрадало 600.000 људи, колико се процењује у овом уџбенику, и да је „крематоријум“ био у функцији све време посто-

[3] Према неким сведочењима, усташе су у Јасеновцу од цигларских пећи направили примитивни крематоријум (тзв. Пиљилијева пећ) који су користили за спаљивање живих и убијених заточеника. Међутим, то није био крематоријум у правом смислу речи, него је постојећа пећ за производњу и печење цигле преименована и стављена у функцију уништавања људи. Иста сведочења тврде да је радила од фебруара до маја 1942. године када је срушена. Такође, треба имати у виду да осим сведочења (извори којима треба прићи опрезно и увек са сумњом), нема других доказа који би поткрепили тврдњу о постојању тзв. Пиљилијеве пећи у Јасеновцу. У ширим расправама оспорава се спаљивање људи у Јасеновцу. Нека сведочења тврде да су се у пећи спаљивали људи, али пошто је много смрдело одустало се од тога, из чега се може извући закључак да „крематоријум“ није достизао адекватну температуру. „Крематоријум“ се прави по одређеним стандардима, а не адаптацијом пећи. О постојању „крематоријума“ се може говорити када се нађу докази за то, када се утврди да ли је у тој пећи било могуће спаљивати људе, колику је температуру достизала та пећ, колику је кубикажу имала. Цигларска пећ се очигледно ложила дрвима и угљем, а високу температуру су могли добити само коришћењем кокса или нафте као погонских горива, а за то нема доказа. Не треба сумњати да су усташе испробавале различите варијанте мучења и убијања, али треба одговорити на питање да ли су, приликом наводног спаљивања људи, то радили серијски. Обзиром да сва ова питања остају отворена за науку, за сада се не може тврдити да је у Јасеновцу постојао „крематоријум“. Прим. аутора.

јања логора. Спаљивање у „крематоријуму“ налазимо у још једном уџбенику (Бонџић, Николић 2015: 172). У овом уџбенику, у хронологији је погрешно наведено да је усташки логор Јасеновац основан у септембру 1941. године (Бонџић, Николић 2015: 168), иако је логор основан августа месеца исте године. У више уџбеника тврди се да је Јадовно био логор, иако је на том месту било стратиште (Петровић, Симић 2016: 167, 185; Боснић, Павловић 2013: 122; Дујковић, Свилар Дујковић 2013: 156). Аутори (Дујковић, Свилар Дујковић 2013: 156) као „највећи и најкрвавији логор“ убрајају и Јадовно и Пакленицу, иако Јадовно није био логор него стратиште, а Пакленица пре може да се сврста у привремено сабиралиште или стратиште, него логор. Такође, нема говора да је Пакленица била „највећи“ логор. Понегде се наилази и на непознавање географије и поделе територије Краљевине Југославије у Другом светском рату, па је тако за логор Сајмиште наведено да је био у Србији (Дујковић, Свилар Дујковић 2013: 156), иако се налазио на територији НДХ. У уџбенику чији су аутори Грбовић и Омрчен налази се погрешна тврдња да је највише људи на простору НДХ живот изгубило у Јасеновцу (Грбовић, Омрчен 2014: 200–201), иако је наука утврдила да је највећи број људи у НДХ настрадао на кућним праговима, у селима, током казнених експедиција, у борбама, од глади, болести и друго.

Посебну пажњу у уџбеницима привлачи националност жртава. Код Димића и Љушића као жртве Јасеновца и других усташких логора наведени су само „Срби, Јевреји и Роми“ (Димић, Љушић 2015: 179). Аутори уџбеника (Вајагић и Стошић 2010: 159) као и (Ђурић, Павловић 2010: 152–153) наводе да су жртве логора били „Срби, Јевреји, Роми, антифашисти“. Када говоре о жртвама логора, аутори ових уџбеника су као принцип узели етничку припадност за три највеће скупине жртава, али су избегли да кажу да је и један мали део жртава био хрватског и другог порекла, па су они сврстани под категорију „антифашисти“. И аутори (Петровић, Симић 2016: 167) међу жртвама логора убрајају од националности само лица српске, јеврејске и ромске националности, а све остале сакривају под терминима „комуниста, антифашиста и других жртава“, док су аутори другог уџбеника за остале жртве навели да су „идеолошки противници усташког режима“ (Грбовић, Омрчен 2014: 200–201).

Број жртава логора још увек није тачно утврђен, што већина аутора наводи у текстовима. Међутим, и поред тога што се не зна тачан број жртава, аутори уџбеника навели су процене које нису научно утемељене. Тако се у једном уџбенику наводи: „Државна комисија Југославије из 1946. проценила је број жртава на 600.000, с чиме се слаже и Меморијални центар Јад Вашем у Израелу, посвећен жртвама холокауста“ (Вајагић, Стошић 2010: 159). Када је у питању број жртава овог монструозног логора, аутори су добро написали да још није утврђен тачан број жртава, али се нису задржали на томе, него наводе да је Државна комисија Југославије у 1946. години проценила број жртава на 600.000. Сматрамо да, уколико се већ наводи број жртава, онда треба деци дати све информације, посебно оне који се односе на новија научна истраживања. Навођењем само једног податка из 1946. године, а са друге стране сакрива-

ти остале податке до којих је наука дошла у последњих 20 година, има за циљ индоктринацију и не доприноси критичком промишљању код ученика. Напис у уџбенику да се са бројем од 600.000 жртава „слаже и Меморијални центар Јад Вашем у Израелу“ има за циљ да код ученика створи уверење да је процена о броју жртава аксиом. Аутори другог уџбеника (Петровић, Симић 2016: 167) као аксиом узимају устаљену процену да су у јасеновачким логорима смрти настрадале „стотине хиљада“ људи, иако тачан број жртава још није утврђен. Аутори овог уџбеника избегли су да наведу бројеве жртава јасеновачких логора до којих је дошла наука, већ су покушали овај проблем да избегну наводећи за укупан број жртава „неколико стотина хиљада“, а када су настрадала деца у питању „неколико десетина хиљада“. И Грбовић и Омрчен наводе да прецизни подаци о броју жртава овог усташког логора не постоје, али зато наводе: „Процењује се да је у целој НДХ, а највише у Јасеновцу, током рата живот изгубило између 300.000 и 700.000 Срба и најмање 30.000 Јевреја“ (Грбовић, Омрчен 2014: 200–201). Већ смо горе навели да највећи број људи српске националности у НДХ није настрадао у Јасеновцу, али на то указујемо још једном. У једном уџбенику наводи се да је, „по немачким извештајима, само у Јасеновцу настрадало до 700.000 људи и то претежно Срба“ (Дујковић, Свилар Дујковић 2013: 156), иако на целој територији НДХ није укупно настрадало толико људи. И у уџбенику чији су аутори Боснић и Павловић налази се, сада већ добро устаљена бројка од 700.000 наводно настрадалих у Јасеновцу, а према подацима немачког специјалног опуномоћеника Хермана Нојбахера (Боснић, Павловић 2013: 122). И још се наводи да су сви Срби! Ђурић и Павловић, код броја настрадалих, поред изношења процена које су настале непосредно после рата од 500.000 до 600.000 логораша, наводе и нетачан податак да је поименично „до сада евидентирано око 73.000 жртава“ (Ђурић, Павловић 2010: 152–153), иако се та бројка креће између 80.000 и 89.000 настрадалих, у зависности од институција које се тим питањем баве. У једном уџбенику постоји контрадикторност око настрадалих у Јасеновцу, јер се у једној реченици тврди да је у систему логора Јасеновац убијено „више стотина хиљада људи“, али се у другој реченици тврди да „тачан број страдалих у Јасеновцу никада није утврђен“ (Димић, Љушић 2015: 179). У овом уџбенику додатну конфузију уносе подаци о 500.000, 600.000 и 700.000 настрадалих у Јасеновцу, што је велика разлика међу њима. У једном уџбенику аутори погрешно изводе закључак да „прецизни подаци о броју страдалих“ у логору Јасеновац не постоје, јер су жртве „закопаване у заједничке гробнице, бацане су у Саву или спаљиване у крематоријуму“ (Бонџић, Николић 2015: 172). Прецизни подаци не постоје, јер немамо спискове заточеника. Прецизни подаци не постоје, јер није организован попис настрадалих одмах након завршетка рата, него тек 1964. године, а и тај попис је имао много мана. Прецизни подаци не постоје, јер некоме није одговарала истина, а Јасеновац се показао као одлично оруђе и оружје политичке пропаганде и манипулације. На жалост, ни данас се ситуација није променила.

Тврдња да је на територији НДХ основано и „неколико дечјих логора у којима су нестале десетине хиљада српске, јеврејске и ромске деце“ је велика грешка (Петровић, Симић 2016: 167, 185). Као прво, искључиво дечији логори нису основани/постојали у НДХ, него су, као што је то случај и са другим логорима у Европи, у тим логорима међу другим заточеницима била и деца. Међутим, у литератури и понеким историографским делима постоји тенденција да се прихватилишта и сабиралишта за децу прикажу као логори. Други проблем у овој истој реченици је што аутори не наводе тачну цифру када говоре о страдању деце, него наводе да је у тим логорима нестало „неколико десетина хиљада“ деце. И у другом уџбенику (Димић, Љушић 2015: 179) највећи проблем представља тврдња да су на територији НДХ формирани и логори за децу. Тако се за Стару Градишку тврди да је био дечији, иако је претходно наведено у уџбенику да су у њему биле и жене. За логор Сисак се, такође, тврди да је био дечији, иако су у њему били и жене и старији људи. У оквиру логора Сисак основано је „Прихватилиште за дјецу избеглица“ у коме су смештена деца која су одвајана од родитеља, а у њега су допремљена и деца из других логора. Деца су у Сиску смештана и на друге локације, али се никако не може тврдити да је то био логор за децу, већ логор у коме су била и деца. Логор у Горњој Ријеци није био код Карловца као што аутори тврде, него код Крижеваца, а, такође, није био искључиво дечији, већ је то био женски сабирни логор у коме су била и деца са мајкама. Наводни дечији логори у Новској и Приједору нису постојали, а могуће је да се овај податак односи на привремена сабиралишта формирана за време Козарске (или Козарачке) офанзиве. Тврдња да је и Јастребарско био дечји логор, такође, не стоји, јер је реч о прихватилишту или дому за децу, а службени назив је био „Прихватилиште за дјецу избеглица“. Деца су у Јастребарском била смештена на неколико локација. Од 3336 малишана, преживело је 2887, а 449 је умрло (Peršen, 1990). О постојању логора за децу је довољно речено у анализи претходног уџбеника, па нема потребе понављати да је неистина да су у Јастребарском, Сиску, Новској и Старој Градишки постојали логори за децу, што се тврди у још једном уџбенику (Бонџић, Николић 2015: 172). Чак се и за логор Цапраг тврди да је био дечији логор, иако он то није (Дујковић, Свилар Дујковић 2013: 156). Ни уџбеник чији су аутори Боснић и Павловић није успео да избегне неистину да су постојали посебни логори за децу у Старој Градишки, Јастребарском и, рекли смо, Новској, где није постојао дечији логор (Боснић, Павловић 2013: 122).

У неким уџбеницима нису добро формулисане реченице и садржај текста, а постоје и друге озбиљне мањкавости. Код Ђурића и Павловића није добро формулисана реченица да је логор у Јасеновцу служио искључиво као логор смрти, јер је он био и радни логор, а што се не наводи (Ђурић, Павловић 2010: 152–153). Спорна је и тврдња да је логор „расформиран“ априла 1945. године, јер он никада није ослобођен, што се потврђује у другој реченици истог уџбеника наводима да су јединице Југословенске армије ушле у напуштени логор 2. маја 1945. године (Ђурић, Павловић 2010: 152–153). Такође, није тачан по-

датак да процене иду до милион настрадалих у Јасеновцу (Ђурић, Павловић 2010: 152–153), већ постоје и процене од преко милион жртава. У једном уџбенику доносе се делови сведочења једног заточеника који је успео да преживи пробој, а испод тог текста је питање: „На основу овог сведочења и литературе сазнај када је ослобођен логор Јасеновац, и колико је заточеника преживело“ (Дујковић, Свилар Дујковић 2013: 157). Аутори овог уџбеника очигледно не знају да логор Јасеновац никада није ослобођен, а број преживелих у пробоју је и даље предмет полемика, па није упутно од деце захтевати истраживачки поступак за оно што ни научници нису успели да утврде.[4]

Од свих анализираних уџбеника, највише информација о логору Јасеновац изложено је у уџбеницима чији су аутори Димић и Љушић, као и Бонџић и Николић (Димић, Љушић 2015; Бонџић, Николић 2015), али је то и даље недовољно. Што се тиче „техничких“ решења, у уџбеницима чији су аутори (Петровић, Симић 2016: 167) као и (Дујковић, Свилар Дујковић 2013: 148) реч „Јасеновац“ је болдирана у тексту, док се у другом уџбенику примећује да је реч Јасеновац на почетку реченице написана курзивом (Грбовић, Омрчен 2014: 200–201). Фотографије уз текст о логору Јасеновац су, у већини случајева, неутралне, али има и оних неприхватљивих. Тако се у једном уџбенику налази фотографија под називом „Усташки злочинац окружен телима убијених Срба у логору Јасеновац“ (Димић, Љушић 2015: 197), којој ту није место, јер није педагошки и упутно деци приказивати ужасе рата. Такође, фотографија под називом „Табле са бројем жртава на улазу у логор Јасеновац“ је погрешно насловљена јер су те табле постављене на стратишту у Доњој Градини, а не као што аутори тврде „на улазу у логор Јасеновац“ (Боснић, Павловић 2013: 122).

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

У уџбеницима историје за 8. разред основне школе неадекватно је посвећена пажња образовању омладине о логору Јасеновац. Циљ учења о логорима у НДХ не треба да буде стварање предрасуда, мржње и шовинизма, него неговање културе сећања на настрадале у Другом светском рату и развијање друштвене свести код ученика. Исходи учења требало би да буду развијање хуманизма, толеранције и праштања, али и разбијање стереотипа и предрасуда, указивање на опасност од реваншизма, мржње и неофашистичких покрета.

Учење о Јасеновцу потребно је као посебна наставна тема или барем као наставна јединица. Потребно је више времена за обраду ове тематике и, обзиром да је тема осетљива, треба јој опрезно и приступити, а све написано о ло-

[4] Логор Јасеновац није ослобођен, већ су преостали заточеници логора ненаоружано извршили пробој 22. априла 1945. године. Више о пробоју, видети најновије научно истраживање: Motl, Mihovilović, 2015.

гору Јасеновац у уџбенику треба проћи кроз озбиљну рецензију стручњака који се баве геноцидом у НДХ. У супротном, деца ће усвајати погрешна уверења, а која ће довести до погрешних ставова о логору Јасеновац. Такво не/знање довешће на крају до усвајања погрешних моралних и етичких вредности.

У уџбеницима историје које смо анализирали присутне се многе погрешке, нетачности, тенденциозности, произвољна тумачења. Иза поједностављене слике логора Јасеновац и сакривања чињеница и података лежи индоктринација. Свака недовољност података склона је манипулацијама у интерпретирању историје. Због малог броја информација, често са грешкама, и малог времена за изучавање јасеновачког логора, ученици нису у стању да схвате његову праву природу и сву његову комплексност. Спознаја овог логора треба да допринесе спречавању овакве појаве у будућности, стварању толеранције, прихватања и развијању хуманизма. Само представљањем чињеница до којих је наука дошла, без демонизовања или глорификовања било које нације, без прикривања, умањивања или преувеличавања стварних података, без стварања митова, реваншизма и мржње, омогућиће правилан одгој омладине.

Иза настојања да се одржи мит о 700.000 жртава Јасеновца налази се намера стварања оружја политичке пропаганде. Српска историјска лаж створена на стереотипу и митологији о 700.000 жртава Јасеновца провлачи се кроз текстове неких уџбеника историје за 8. разред. Из уџбеника се деценијама изостављају чињенице до којих је наука дошла. Уврежена бројка од 700.000 настрадалих у Јасеновцу постала је нормална, иако је та бројка у колизији са научним достигнућима. Посебна опасност лежи у томе што се ова бројка узима као аксиом, а не као процена. На овај начин, не развија се критичко мишљење, јер се ученику не дају све информације, па да он на основу њих формира своје мишљење, него му се намећу бројке од наводно 500.000, 600.000 или 700.000 жртава. За број жртава усташког логора Јасеновац, већина аутора анализираних уџбеника наводила је процене које су настале током Другог светског рата или непосредно после, а не научна достигнућа до којих је наука дошла у претходних 20 година. Ни саме процене у уџбеницима нису уједначене, па се ствара конфузност бројева. Само је у једном анализираном уџбенику наведен податак колико је до сада поименично евидентиран број жртава, а и он је погрешан.

Уместо да се ученици упознају са веома комплексном темом, у уџбеницима историје присутна је поједностављена слика јасеновачког логора. Уџбеницима историје потребна је и деполитизација, а ради отклањања манипулација прошлости у политичке сврхе. Неке уџбенике је потребно ревидирати због значајних грешака при одређењу логора Јасеновац. Уклонити ублажавање и искривљену слику многих чињеница. Пристрасност је уочљива када се говори о националностима жртава, док су многе теме изостављене, а поједине интерпретације спорне или оспораване. Одабиром само одређених чињеница, тј. недавањем свих информација, доводи у опасност ученика да створи погрешан утисак о Другом светском рату и логору Јасеновац.

Уџбеник мора бити средство васпитања и образовања деце у знаку толеранције, а не у функцији политичке (зло)употребе. Фактографске грешке имају за циљ умањивање или преувеличавање онога што се догодило. Прећуткивањем података у уџбеницима, логор Јасеновац остаје недовољно објашњен и неистинито представљен. Деци је остављено да се о њему информишу путем савремених медија, што омогућава њихову политичку инструментализацију. Посебна тема и велико питање је оспособљеност наставног кадра да предаје о логору Јасеновац и дешавањима у НДХ. Иако постоје приручници о учењу о Холокаусту у школама, данас још немамо приручник за учење о геноциду извршеном над лицима српске, јеврејске и ромске националности у НДХ. Поред приручника, треба израдити и модерни уџбеник, а који треба да садржи податке о „акцији“ Диане Будисављевић, која је из јасеновачких логора смрти спасила неколико хиљада деце,[5] о страдању деце у Јасеновцу, о пробоју заточеника из логора у априлу 1945. године, о Дану сећања на жртве Холокауста, геноцида и других жртава фашизма у Другом светском рату, о именима и биографијама највећих усташких злочинаца, о самом функционисању логора и животу у њему. Такође, уџбеник треба да садржи и сведочанства заточеника и докумената, а којих (осим једног половичног сведочанства) нема у садашњим уџбеницима.

РЕЗИМЕ

Учење о јасеновачким логорима смрти веома је мало заступљено у основној школи. У васпитном и образовном систему Републике Србије едукација о Јасеновцу треба имати знатно већи значај него до сада и овом логору треба посветити посебну пажњу. Као посебна тема не постоји у наставном плану и програму у оквиру наставног предмета историја, а ни као посебна наставна јединица. Анализа осам уџбеника историје за 8. разред основне школе који су одобрени од надлежних просветних органа Републике Србије показала је да је логор Јасеновац у њима неодговарајуће и недовољно представљен.

Компаративна анализа уџбеника историје показала је да постоје озбиљни недостаци у текстовима који говоре о јасеновачком логору. Иако уџбеник мора бити написан на основу достигнућа и методологије науке, то није увек случај

[5] Код страдања деце у јасеновачким логорима смрти треба скренути пажњу и на тзв. „Акцију Диане Будисављевић“. Диана Будисављевић, пореклом из Аустрије, била је покретач акције спашавања деце из јасеновачких логора. Захваљујући овој акцији спашено је неколико хиљада малишана. О акцији Диане Будисављевић све више се пише у медијима и литерарним и историографским делима. Карактеристично за већину је што немају критички осврт, посебно када је у питању број спашене деце из логора. Најчешће се наводи број од 12.000 спашене деце, али ова бројка није научно утемељена. Најбољи познавалац акције Диане Будисављевић је историчар Јасмина Тутуновић-Трифунов, која се тим питањем бави више година. Више о акцији Диане Будисављевић, видети: Тутуновић-Трифунов, 2012.

када је у питању логор Јасеновац. Истраживањем школских уџбеника историје за 8. разред дијагностиковане су многе нетачности, тенденциозности и произвољна тумачења о логору Јасеновац. Интерпретација неких историјских догађаја је спорна, неке чињенице нису наведене, а неке се искривљују. Многе теме су изостављене. Велики проблем су процене о броју настрадалих у Јасеновцу које се узимају као апсолутна истина. У већини уџбеника, аутори су узели процене о броју настрадалих које су настале током Другог светског рата или непосредно после рата, а не нова научна достигнућа. Приказивање једне бројке има за циљ индоктринирање омладине и одржавање мита да је у логору настрадало 600.000 или 700.000 хиљада људи, иако то није научно доказано. У овоме лежи велика опасност, јер се на тај начин стварају предрасуде, али и мржња, стереотипи, реваншизам, шовинизам, уместо других хуманих вредности. Усвајањем погрешних уверења и етичких вредности повећава се могућност за (зло)употребу Јасеновца у политичке и пропагандне сврхе.

Литература

Архив Југославије, Фонд 179 – Попис „Жртве рата 1941–1945“ из 1964. године.

Архив Музеја жртава геноцида, Фонд „Жртве рата 1941–1945“, база података „Жртве рата 1941–1945“.

Бонџић, Д. и К. Николић (2015). *Историја: за осми разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.

Вајагић, П. и Н. Стошић (2010). *Историја 8 – уџбеник за 8. разред основне школе*. Београд: Клет.

Ђокић, Б. (2015). Косово и Метохија и Јасеновац: пострадање птице коса у јасеновом дрвећу, *Топола: часопис ЈУ Спомен-подручја Доња Градина*, година I, свеска 1, Доња Градина, 114–131.

Ђурић, Ђ. и М. Павловић (2010). *Историја 8: за осми разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.

Encyclopedia of the Holocaust, edited by Yisrael Gutman, vol. 1, New York 1995.

Žrtve rata 1941–1945 – Rezultati popisa. (1966). Beograd: Savezni zavod za statistiku.

Закон о уџбеницима и другим наставним средствима. Службени гласник Републике Србије, бр. 72/2009.

Лаоце, Конфучије, Чуангце (1983). *Изабрани списи*. Београд: Просвета.

Lukić, D. (2000). *Bili su samo deca: Jasenovac – grobnica 19.432 devojčice i dečaka*, knj. 2. Laktaši – Beograd: Muzej žrtava genocida.

Љушић, Р. и Љ. Димић (2010). *Историја за осми разред основне школе*. Београд: Фреска.

Miletić, A. (1986). *Koncentracioni logor Jasenovac 1941–1945.*, knj. 2. Beograd: Narodna knjiga.

Motl, D. i Đ. Mihovilović (2015). *Zaboravljeni: knjiga o posljednjim jasenovačkim logorašima*. Donja Gradina: Javna ustanova Spomen-područje Donja Gradina.

Nikolić, N. (1975). *Jasenovački logor smrti*. Sarajevo: Oslobođenje.

Омрчен, М. и Н. Грбовић (2014). *Историја 8: уџбеник за осми разред основне школе*. Београд: Едука.

Павловић, З. и Ј. Боснић (2013). *Мозаик прошлости 8: уџбеник историје за осми разред основне школе са историјским картама и одабраним историјским изворима*. Београд: Бигз школство.

Peršen, M. (1990). *Ustaški logori*. Zagreb: Globus.

Свилар Дујковић, Д. и Г. Дујковић (2013). *Историја: уџбеник историје за осми разред основне школе*. Београд: Едука.

Симић, П. и И. Петровић (2016). *Историја 8 – уџбеник историје за осми разред основне школе са тематским историјским* атласом. Београд: Нови Логос.

Тутуновић-Трифунов, Ј. (2012). Акција Диана Будисављевић 1941–1945, *Истраживања и меморијализација геноцида и ратних злочина: зборник* радова. Београд: Музеј жртава геноцида.

Цветковић, Д. (2007). Страдање цивила Независне државе Хрватске у логору Јасеновац, *Токови историје*, 4/2007, 153–169.

Bojan D. Djokic
The Museum of Genocide Victims, Belgrade

JASENOVAC CAMP IN THE HISTORY TEXTBOOK FOR 8th GRADE OF PRIMARY SCHOOL

Summary

This paper critically processed presenting Jasenovac in eight history textbooks for the 8th grade of primary school which have been approved by the competent educational authorities of the Republic of Serbia. When it comes to the Ustasha camp Jasenovac, many inaccuracies are present that are taken for an axiom of controversial interpretation, etc. In the educational system of the Republic of Serbia very little attention is paid to educating children about the suffering of the people during the Second World War in Yugoslavia. The knowledge that children receive is mostly superficial and therefore they are unable to understand the complexity of the topic. It is necessary for the young people to be properly acquainted with the Jasenovac death camps. The analysis of the eight history textbooks for the 8th grade of primary school that have been approved by the competent educational authorities of the Republic of Serbia demonstrated that the camp Jasenovac was inadequately and poorly presented. Such a presentation of the Jasenovac camp in the history books carries the risk that the children will develop prejudices, stereotypes, hatred, revenge and chauvinism, rather than tolerance, forgiveness and humanity.

Keywords: *Jasenovac, NDH, history textbook, upbringing, education*.

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.3::94
Прегледни научни чланак
стр. 339–350

Предраг М. Вајагић*
Основна школа „Вук Караџић“, Бачка Паланка

ЕЛЕКТРОНСКИ УЏБЕНИЦИ У НАСТАВИ ИСТОРИЈЕ

Апстракт: Организација и реализација наставе историје налази се на на методичкој прекретници. Класичан приступ у настави је у великој мери замењен модерном, интерактивном и мултидимензионалном наставом која методику наставе историје ставља пред нове изазове. Основни захтев у данашњем образовном процесу јесте промовисање креативног мишљења и припремање за перманентно образовање, због чега се тежи ка ефикасности система на свим нивоима.

Један од носиоца модернизације наставе историје јесте електронски уџбеник. Предности електронског уџбеника се огледају у превазилажењу временских и просторних баријера, односно могућности интеракције, а значајно се повећава мотивисаност за учење њиховим увођењем у свакодневну наставу.

У Републици Србији на тржишту уџбеника историје, већ четири школске године, присутан је електронски уџбеник ИК Klett из Београда. У својој другој, унапређеној, верзији он доноси електронски уџбеник за сва четири разреда основне школе. Намера нашег рада је да укаже на могућност употребе електронског уџбеника у савременој настави историје. Нацртом новог Закона о уџбеницима у Републици Србији предвиђена ја обавеза за све издаваче да поред штампаног уџбеника приреде и део у дигиталној форми. Овом законском одредбом електронски уџбеници постају обавезан део уџбеничког комплета.

Кључне речи: *настава историје, електронски уџбеници, наставна средства, наставник историје, интерактивна настава.*

УВОД

Човекова садашњост одређена је информационим технологијама које имају огроман утицај на све сегменте људског живота и рада. Образовање је, као један од основних стубова људског друштва, задржало важну улогу у његовом даљем развоју. Образовни систем Републике Србије се налази пред изазовом промена, које су наступиле у нашем друштвено-економском и технолошком окружењу, условљених застарелим методама и техникама изво-

* pedja1975@gmail.com

ђења наставе. У складу са таквим околностима, Министарство просвете је у претходном периоду окончало реализацију пројекта чији је циљ био увођење рачунара и Интернета у све школе на територији Републике Србије. Тиме је остварен предуслов за реализацију *Стратегије развоја информационог друштва у Републици Србији до 2020. године* која за један од циљева има „успостављање модерног образовног система који је прилагођен потребама информационог друштва, развој дигиталних образовних садржаја, обученост наставника за коришћење ИКТ, увођење савременог концепта е–учења, отвореног учења на даљину“.[1] Следећи корак је уследио усвајањем *Закона о уџбеницима*, који у свом другом члану прописује да „уџбеник и уџбенички комплет по правилу садржи електронски додатак, који помаже ученику у самосталном савладавању, провери и проширивању знања, вештина и ставова или као подстицај за креативни рад и који је одобрен у складу са овим законом“.[2]

УЏБЕНИК И ИЗАЗОВИ САВРЕМЕНЕ НАСТАВЕ ИСТОРИЈЕ

Убрзани напредак науке и технологије на пољу образовања донео је константну експанзију нових сазнања. Промене које су наступиле у друштву, економији и политици иду у корак с новим аспирацијама, тежњама и интересовањима појединца, због чега се пред образовање постављају нови захтеви. Непрестано се врши преиспитивање места, улоге и значаја знања. Наша свакодневница је означена као друштво брзих и честих промена, које поставља појединцу знатно веће захтеве при доношењу индивидуалних одлука. У таквим околностима дошло је до промене схватања о учењу и знању уопште. Учење данас све више подразумева разумевање, поимање, идентификовање информација и њихово трансформисање у генерализације, појаве, принципе и законе. Све више се инсистира на овладавању компетенцијама за употребу и примену наученог. Упоредо са процесом ширења знања, тече и међусобно повезивање различитих области, због чега постоји потреба за мултидисциплинарним решавањем проблема приликом доношења одлука. Од образовања се, због тога, захтева да идентификује проблем и понуди алтернативна решења, као да изврши анализу сваке алтернативе у светлу њених последица (Гојков, Стојановић 2015: 14–15).

Организација и реализација наставе историје, као друштвено-хуманистичке науке у основним и средњим школама налази се на методичком раскршћу. Класична настава у којој доминирају превазиђени облици рада историју ставља у позицију неперспективног предмета. Социјалне и психолошке предиспозиције ученика, који одрастају у измењеним друштвеним условима, од методике наставе историје захтевају модернизацију у правцу интерактивне и

[1] Влада Републике Србије је Стратегију усвојила 8. јула 2010. године.

[2] Закон је усвојила Народна Скупштина Републике Србије 31. јула 2015. године.

мултидимензионе наставе. Класична фронтална настава је из тог разлога постала нефункционална, а динамика социјалног живота намеће примену ИКТ у свакодневној настави. Приступ обради информација помоћу ИКТ претвара дидактички троугао у четвороугао, кога чине: наставник, ученик, наставни садржај и ИКТ. Наставник губи монопол као носилац знања, а нове образовне технологије отварају могућност самообразовања, где модерни системи наставе креирају потпуно нови амбијент и окружење за учење. Идивидуализација у процесу учења отвара нове могућности за истраживање, комуникацију и интеракцију са различитим изворима знања. На тај начин се излази у сусрет потребама за брзом и лаком доступношћу информација, чији су извори вишеструки и вишедимензионални (Јовановић 2012: 297).

Савремена педагошка теорија и пракса, код нас и у свету, третира уџбеник као основну, масовну, функционалну школску књигу. Међутим, место, улогу и значај уџбеника у савременој настави првенствено одређује позиција школе у савременом образовању и друштву уопште. У нашим школама у целини, па тиме и у уџбеницима, најчешћи и најдоминантнији облик учења је рецептивно учење. Из тог произилази захтев да сваки уџбеник за основну школу буде тако садржински конципиран, како би се применио наведени облик учења. Знање се не открива, већ презентира (углавном вербално), а од оног који учи захтева се да овлада тим знањем, да га усвоји, како би га касније могао употребити. Оваквом облику учења најчешће се упућују примедбе да представља учење напамет, односно да је неупотребљиво у пракси. Достигнућа савремене науке и сазнања морају имати своје место у уџбеницима, али не тако што ће се извршити једноставна замена застарелих и превазиђених уџбеника и приручника новим и савременијим. Садржај образовања и наставе, треба схватити не само као предложенусуму „готових знања“, већ као инструмент тражења, односно проналажења оних знања која суза ученике нова. Школа као образовна институција полако губи доминантну улогу над когнитивним развојем ученика, те у савременим условима не може у потпуности обављати функцију посредника између нових знања и ученика. Ову функцију све више преузимају други извори и средства информисања. Мишљења психолога иду ка томе да би функцију школе требало сагледавати у томе како она учи ученике да траже, оцењују, усвајају, примењују и користе знања која стичу посредством ваншколских извора информација (Радомировић 2014: 165).

Примена нових технологија у настави историје данас је приоритетна приликом планирања развоја историјске науке у XXI веку. Из свега раније наведеног се може закључити да генерације које улазе или се налазе у систему образовања немају представе и сећања о животу ван дигиталног окружења. Они су окренути ка интернету као непресушном извору материјала који се може користити у настави историје. Међутим, обиље образовног софтвера који је доступан у школама никада није у потпуности имплементиран у наставу историје. Разлоге за то треба тражити у претераним или потцењеним очекивањима од технологије, такође, наставници историје немају обавезу да у настави користе ИКТ. Наставници су ускраћени за квалитетне стручне радове из методике

наставе историје, на тему имплементације ИКТ у наставу историје, који би им пружили неку врсту путоказа и охрабрења. Оно што је посебно забрињавајуће јесте чињеница да највеће критике на рачун историје какву уче у школи долази од самих ученика. Једно од истраживања спроведених међу ученицима у Србији дало је поражавајуће резултате. Историја је добила епитет „најдосаднијег и најтежег предмета“. Ученици су поставили питање зашто им је уопште потребан једантакав „гњаваторски предмет“? Тренутно стање и перспективе историје као предмета у нашем образовном систему намеће неопходност системских промена у приступу извођења наставе. Прилагођавање савременим трендовима подразумева, између осталог, и употребу електронског уџбеника као саставног дела ИКТ-а (Мандић 2008: 88).

ЕЛЕКТРОНСКИ УЏБЕНИК

Убрзани развој образовне технологије променио је начине усвајања знања, при чему се све више тежи оспособљавању ученика за самообразовање. Ове промене мењају и улогу уџбеника, који се трансформише у електронску књигу (eng. e-book), која представља дигитални еквивалент штампаној књизи. Прецизан термин е-уџбеника не постоји, под њим се подразумева PDF верзија традиционалног уџбеника, коју прати одређени број анимација или слика за увећавање, повезаних у некој врсти интерактивног скупа ресурса и задатака. Концепт е-уџбеника у високо развијеним технолошким друштвима представља сложено дигитализовано окружење за учење, при чему је уџбеник само један његов део. Током свог развојног пута е-уџбеник је кренуо од обичног читања електронске форме, затим је обогаћен мултимедијалним елементима, а потом је подстигао интерактивни однос између свог садржаја и ученика. Решења која пружају могућности виртуелног окружења за учење у коме се учи кооперативно представљају највиши ступањ развоја е-уџбеника (Павловић 2013: 308). Електронски уџбеници су технологија која се рапидно развија и мења, а чија употреба захтева одговарајућу хардверску и софтверску подршку. Е-уџбеник је производ који одговара информатичко-техничким захтевима, док је, са друге стране, дидактичко обликован тако да се може увести у наставни процес. Он остаје и даље основно текстуално наставно средство, у првом реду намењено ученицима, доносећи систем појмова који чине срж неког предмета неопходних за даље напредовање ученика (Ђуровић, Божовић 2012: 560).

Електронски уџбеници су нам данас доступни у два формата: посредством персоналног рачунара, лап-топа и таблета, уз одговарајућу софтверску подршку за читање е-уџбеника или преко електронског читача (посебног уређаја намењеног за читање е-уџбеника).

Предности употребе е-уџбеника у настави огледају се у следећем:

– повећање пажње ученика;

– повећање мотивације и интересовања;
– повећање кавалитета наставе;
– повећање количине запамћеног у односу на традиционалну наставу;
– појаву одушевљења савременим концептом наставе;
– боље разумевање садржаја;
– могућност учења различитим стиловима;
– могућност прилагођавања садржаја ученицима са посебним потребама;
– могућност примене знања у новонасталим ситуацијама;
– могућност да наставник прати постигнућа ученика;
– могућност евалуације наставе;
– могућност да ученик добија повратну информацију.

Поред наведених предности у процесу наставе, е-уџбеник пружа и додатне предности, попут:

– не заузима много меморијског простора на рачунару или преносном уређају, корисник може да складишти више е–уџбеника и да креира библиотеке;
– нема „тешких уџбеника“ које ученици носе у торбама, годишње градиво може се сместити на један или два DVD-а;
– дигитални издавачи не троше новац на папир, штампање, складиштење, превоз, дистрибуцију и посреднике, а као резултат тога, цене електронских књига су битно ниже;
– е-уџбеници штите животну средину јер се не сече дрвеће за папир (Павловић 2013: 309).

Код креирања структуре е-уџбеника полази се од захтева и принципа програмиране наставе. Основни елементи су:

1. **програм** који не мора бити идентичан, али мора да садржи све теме предвиђене наставним програмом. Обим и степен обраде одређује аутор е–уџбеника, при чему садржаји морају бити распоређени у логичке целине према тачно утврђеном редоследу;
2. **тема** представља структурирану целину, она је у е-уџбенику представљена преко теме из наставног плана и програма или темом која је настала спајањем више тема;
3. **секвенца** је део теме и може да приказује, између осталог, кључне појмове;
4. **чланак** је најмања јединица градива коју ученик треба да савлада, после чега следи следећи корак;
5. **алгоритам** јесте образац, односно прецизно упутство намењено ученику за кретање по градиву. Ученик мора да буде информисан шта се од њега очекује, као и какве информације може добити. Оваква упутства, по правилу, стоје на почетку е-уџбеника (Вилотијевић, Вилотијевић 2016: 68).

Савремени е-уџбеник треба да испуњава критеријум хеуристичности, где се подразумева уношење материјала који су креирали ученици. Хеуристички уџбеник чине две врсте садржаја: стални и променљиви. Стални део доноси основне образовне садржаје које су ученици у обавези да проуче и усвоје, док је променљиви део намењен за индивидуални рад у коме ученици сами бирају и стварају садржаје. Уџбеник се компонује по блоковима, неком врстом модула који се могу мењати у току наставе. Сваки блок треба да садржи следеће елементе: одељак, који чини градиво образовних садржаја утврђених образовним стандардима, разноврсне проблеме из проучаване теме, најразличитије задатке и вежбе, основне научне и стручне текстове, најбоље радове ученика и сл. Такође, е-уџбеник је у обавези да има следеће компоненте:

- **стваралачку** (проблемски задаци и питања, сажимање текстова, оригинални радови);
- **емоционално-вредносну** (поглед на свет, морална питања, естетске вредности);
- **радну** (задаци намењени практичним потребама);
- **интерактивну** (брза повратна веза, самопровера, чување текстова и графичких радова у електонској форми) (Вилотијевић, Мандић 2016: 80).

Науке које се баве образовањем имају задатак да истраже начине који ће од образовних медија начинити носиоце напретка друштва. Аналитичари процењују да ће електронско образовање у блиској будућности доживети велики напредак, али је нужна његова стандардизација и уједначавање критеријума њиховог дизајна. Од кључног значаја је и непрестано усавршавање наставника за коришћење едукативног софтвера и е-материјала за учење, док стручњаци из различитих дисциплина морају да разраде методичке и дидактичке принципе који би се поштовали од стране креатора и произвођача (Španović 2010: 468).

Е-УЏБЕНИК ИК KLETT

Настава историје у основним школама се изводи на основу *Плана и програма* прописаног од стране Министарства просвете Републике Србије. Либерализација тржишта уџбеника за последицу је имала појаву великог броја уџбеника историје за основну школу.[3] Могућност да штампани уџбеник добије свој електронски додатак није искористила ни једна од издавачких кућа. Слична ситуација је и по питању е-уџбеника, где није поднет захтев за акредитацију Министарству просвете. Први корак на развијању е-уџбеника у Републици Србији учинила је Издавачка кућа Klett 2013. године, када су се у њеном

[3] Уџбенике из историје за основну школу издале су издавачке куће: ЈП Завод за уџбенике, Klett, Нови Логос, БИГЗ, Фреска, Едука, Епоха и Alca skript.

издању појавили *Дигитални уџбеници историје* од 5. до 8. разреда основне школе. Ови уџбеници су намењени за потребе наставе у школама чији наставници историје су се изјаснили за коришћење штампаних уџбеника ИК Klett. Већ 2015. године појавило се друго издање *Дигиталних уџбеника историје*, који су донели побољшан кориснички интерфејс, док је садржај остао непромењен.[4] У основи ових е-уџбеника су PDF верзије штампаних уџбеника историје, чији садржај је обогаћен адекватним видео материјалом.

Изглед *Дигиталног уџбеника историје за 5. разред основне школе*, ИК Klett

Кроз садржај е-уџбеника кретање је могуће коришћењем стрелица напред, назад, између којих се налази поље у које је могуће унети број жељене странице. На доњој палети алатки се налазе следећа дугмад: за чување, за директан приступ мултимедијалним садржајима, за штампање странице, за повратак на основни мени у коме је могуће бирати уџбенике од 5. до 8. разреда, за снимање постојеће сесије, за повратак на почетак уџбеника. Десна палета редом даје могућност писања, подвлачења, брисања написаног и подвученог, качење стикера, додавање видео клипова и слика, додавање интернет линкова, увећање странице, затамњивање и поновно приказивање делова уџбеника. За све историјске карте и фотографије које се налазе у уџбенику дата је опција њиховог увеличавања.

Садржај е-уџбеника је проширен са додатним мултимедијалним садржајима у виду инсерата из докуметарних и играних филмова, односно 3D анимација. Списак материјала по уџбеницима је следећи:

[4] Предмет анализе биће друго издање.

5. разред

– Појава човека
– Археолошка испитивања на локалитету Лепенски Вир
– Египатске пирамиде
– Погребни обичаји старих Египћана
– Атина колевка демократије
– Термопилска битка
– Олимпијске игре
– Свакодневни живот Старих Грка
– Октавијан Август

6. разред

– Трагом средњег века
– Ислам
– Досељавање Срба на Балканско полуострво
– Династија Властимировића
– Средњовековни градови
– Арабљанска култура
– Мирославово јеванђеље
– Београд у доба деспота Стефана Лазаревића
– Опсада Београда 1456. године

7. разред

– Велика географска открића
– Мартин Лутер
– Уређење Османског царства
– Велики Бечки рат
– Узроци сеоба српског народа
– Џорџ Вашингтон
– Максимилијан Робеспјер
– Збор у Орашцу и почетак Првог српског устанка
– Милош Обреновић и Марашлија
– Сретењски устав
– Михаило Обреновић
– Одлазак Турака из градова Србије

8. разред

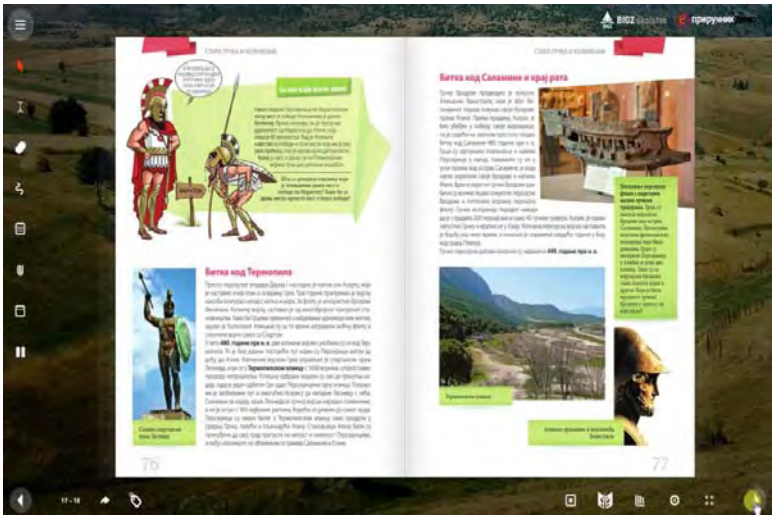
– Тимочка буна
– Сарајевски атентат
– Церска битка

– Пробој Солунског фронта
– Велика економска криза и њене последице
– Марсејски атентат
– Операција Барбароса
– Војни пуч и влада Душана Симовића
– Логор Топовске шупе
– Човек на Месецу
– Култ личности Јосипа Броза

Е-уџбеници историје ИК Klett представљају једну отворену платформу коју је могуће слободно надограђивати према потребама сваког наставника појединачно. Лак кориснички интерфејс пружа могућност да овај е-уџбеник користе и ученици на часовима историје.

Е-УЏБЕНИК ИК БИГЗ

Развоју е-уџбеника историје приступила је и Издавачка кућа БИГЗ која је 2016. година презентовала своју демо верзију за три уџбеника од 5. до 7. разреда, чији садржај није у целости обухваћен е-уџбеником.



Изглед *Дигиталног уџбеника историје за 5. разред основне школе*, ИК БИГЗ

Навигација у уџбенику се одвија преко стрелица које се налазе у супротним угловима. Палета на левој страни садржи девет дугмади од којих је најзначајније оно које отвара садржај. Преко садржаја могућ је директан приступ уџ-

беницима, мултимедијалном материјалу, PDF приручницима за наставнике који прате уџбеник са дневним припремама за извођење часова, белешкама и обележеним местима. Остала дугмад нам дају могућност приступа показивачу, обележавању и уклањању текста, оловци, белешкама, прилозима, алаткама и паузирању рада. Доња палета нам доноси обележивач, излаз из програма, приступ полици са е–књигама, поставкама и избор величине екрана. У тексту уџбеника се налазе посебне иконице које нас упућују на интерактивне садржаје, звучне записе, интернет линкове, галерије фотографија, интерактивне задатке, видео записе, 3D моделе и додатне текстове. У демо верзији издавач је приказао 3D моделе: Акропоља у Атини и Санта Марије, брода Кристофора Колумба.

ЗАКЉУЧАК

Доминација класичних штампаних уџбеника у нашим основним и средњим школама не даје велику могућност за самообразовање ученика на чему се инсистира у савременом образаовању. Класична настава историје довела је овај предмет у кризу, са неизвесном перспективом, где историја прелази у групу изборних предмета, са тенденцијом постепеног укидања. У таквој ситуацији мотивација ученика за изучавање историје као науке може бити од пресудног значаја, што се може постићи ако се у наставу уводе новине које доносе ИКТ. Једна од њих је и е-уџбеник који чини наставу богатијом и занимљивијом тако што отвара могућности хиперповезивања, графичког приказивања, коришћења покретних слика и звука, анимирања и очигледног приказивања врло апстрактних садржаја, мултимедијалне ефекте, итд. Предности које доноси употреби е-уџбеника се огледају у превазилажењу временских и просторних баријера, могућности интеракција, смањењу трошкова производње и доставе. Међутим, коришћење е–уџбеника захтева од наставника да добро познају законитости: наставног процеса, процеса учења и развоја детета одређеног узраста.

У Републици Србији само две издавачке куће су приступиле стварању е–уџбеника историје, при чему је један од њих у фази демо пројекта. Главна карактеристика ових е-уџбеника јесте то што им је основа PDF верзија штампаног издања уџбеника, која је проширена са мултимедијаним садржајима. Такође, ови е-уџбеници нису развијени за потребе ученика, већ као наставно средство. Каква ће бити будућност е-уџбеника у многоме зависи од става Министарства просвете који законском регулативом може да подстакне њихов даљи развој. Издавачке куће у овом тренутку из економских разлога нису заинтересоване за њихов даљи развој. Онога тренутка када се буде приступило њиховом даљем развоју биће неопходно да тај посао буде обављен од стране тима ког ће чинити, поред наставника практичара, и стручни сарадници свих наука које се баве образовањем. Само на тај начин биће могуће да се испуне многобројни критеријуми, од којих је само део наведен у овом раду.

Литература

Вилотијевић, М. и Н. Вилотијевић (2016). *Модели развијајуће наставе 1*. Београд: Учитељски факултет, 68–69.

Вилотијевић, М. и Д. Мандић (2016). *Информатичка–развијајућа настава у ефикасној школи*. Београд: Српака академија образовања и Учитељски факултет, 80–81.

Гојков, Г. и А. Стојановић (2015). *Дидактичке компетенције и европски и европски квалификациони оквир*. Београд: Српска академија образовања, 14–15.

Ђуровић, Љ. и К. Божовић (2012). Електронски уџбеник у основној школи. У: Д. Голубовић (ур.): *Зборник радова конференције* „Техника и информатика у образовању“, књ. 2. Чачак: Технички факултет, 560–563.

Закон о уџбеницима http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Закон-о-уџбеницима.pdf (приступљено 12. августа 2016.)

Јовановић, Н. (2012). Савремена образовна технологија и методичке новине у настави друштвено-хуманистичких наука, *Годишњак Српске академије образовања*, год. 7, Београд, 297–300.

Мандић, С. (2008). *Компјутеризација и историографија 1995–2005*. Београд: Историјски архив, 88–90.

Павловић, Љ. (2013). Мултимедијални интерактивни електронски уџбеник, *Нова школа: часопис за унапређење наставе*, XI, Педагошки факултет Бијељина, 308–320.

Радомировић, В. (2004). Неке психолошке основе савремених основношколских уџбеника, *Годишњак за психологију*, 3, Ниш, 165–181.

Стратегије развоја информационог друштва у Републици Србији до 2020. године, http://www.digitalnaagenda.gov.rs/media/docs/strategija_razvoja_informacionog_drustva_u_republici_srbiji_do_2020-_godine.pdf (приступљено 12. августа 2016. године)

Španović S. (2010). Pedagogical Aspects of E-Textbooks, *Odgojne znanosti*, 12(2), Učiteljski fakultet Osijek, 468.

Дигитални уџбеници

Бечановић, Б. (2015). *Историја за 5. разред основне школе*. Београд: ИК Klett.

Бечановић, Б., Јеврић, Ј. и З. Петровић (2015). *Историја за 7. разред основне школе*. Београд: ИК Klett.

Бубало, Ђ. и Б. Бечановић (2015). *Историја за 6. разред основне школе*. Београд: ИК Klett.

Вајагић, П. и Н. Стошић (2015). *Историја за 8. разред основне школе*. Београд: ИК Klett.

Петровић, А., Лучић, В. и П. Петровић (2016). *Историја 5: уџбеник историје за пети разред основне школе*. Београд: БИГЗ.

Петровић, А., Лучић, В. и П. Петровић (2016). *Историја 7: уџбеник историје за седми разред основне школе*. Београд: БИГЗ.

Стојковски, Б. и Т. Боговић (2016). *Историја 6: уџбеник историје за шести разред основне школе*. Београд: БИГЗ.

Predrag M. Vajagic
„Vuk Karadzic“ Primary School, Backa Palanka

ELECTRONIC TEXTBOOKS IN HISTORY TEACHING

Summary

The organization and implementation of history teaching is on the methodological turning point. The classical approach to teaching has been replaced by modern, interactive and multidimensional teaching to a great extent, which puts the methodology of history teaching into new challenges. The basic requirement in today's educational process is to promote creative thinking and preparation for permanent education, and because of this the efficiency of the system at all levels is desirable.

One of the carriers of the modernization of history teaching is an electronic textbook. The advantages of electronic textbooks are reflected in overcoming the barriers of time and space, in other words, in the opportunities for interaction, so, the motivation for learning significantly increases by introducing them into everyday classes.

In the Republic of Serbia the electronic textbook IK Klett from Belgrade has been on the market of history textbooks for four school years. In its second enhanced version, it brings the electronic textbook for all four grades of elementary school. The intention of our paper is to show the possibilities of using an electronic textbook in modern history teaching. As an illustration, the processing of one teaching unit will serve the purpose. By the draft of the new Law of Textbooks in the Republic of Serbia it was predicted that all the publishers should, in addition to the printed textbook, also prepare a part in digital form. By this legal order electronic textbooks become an obligatory part of a textbook set.

Keywords: *electronic textbooks, teaching history, interactive teaching.*

УЏБЕНИЦИ МАТЕМАТИКЕ

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671:51
Изворни научни чланак
стр. 353–364

Синиша В. Стојановић[*]
Универзитет у Нишу, Педагошки факултет у Врању
Нела Т. Малиновић-Јовановић[*]
Универзитет у Нишу, Педагошки факултет у Врању

ПРОЦЕНА СТАНДАРДА КВАЛИТЕТА УЏБЕНИКА ИЗ МАТЕМАТИКЕ ЗА ПРВИ ЦИКЛУС ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА

Апстракт: У раду је извршена процена квалитета уџбеничког комплета из математике на основу мишљења учитеља и знања ученика. При том, мишљење учитеља процењивано је на основу начелних ставова датих у *Правилнику о стандардима квалитета уџбеника* и то: разумљивости садржине уџбеника, прилагођености садржаја уџбеника узрасту ученика, приказа математичких објеката, повезаности наставних јединица, функционалности језика, прегледности и дидактичке обликованости уџбеника.

Истраживање је реализовано у неколико фаза у основним школама у Врању, при чему је испитано укупно 60 учитеља који користе уџбенике издавача Клет (48%) и Нова школа (32%), који су, на основу пилот истраживања, најзаступљенији. Такође, тестирано је и 40 ученика два одељења четвртог разреда који користе уџбенике поменута два издавача, који су уједначавани на основу школских оцена, чиме је ово истраживање добило карактер ex-post fakto експеримента.

Резултати истраживања мишљења учитеља показују да постоји значајна разлика у корист уџбеничког комплета издавачке куће Клет по свим наведеним стандардима, осим у делу разумљивости садржаја уџбеника. Резултати тестирања показују да ученици који користе Клетове уџбенике постижу значајно већи просечни резултат у односу на ученике који користе уџбенике издавача Нова школа. Добијени резултати указују на потребу комплекснијег приступа приликом одабира уџбеничког комплета, као једног од основних извора знања у настави математике.

Кључне речи: *уџбеник математике, стандарди квалитета, процена квалитета, мишљење учитеља, знање ученика.*

[*] sinisast@ucfak.ni.ac.rs
[*] nmalinovic@yahoo.com

УВОД

У структури основних чинилаца наставног процеса уџбеник, као извор сазнања, заузима једно од значајнијих места. Историјски посматрано, од почетка организоване васпитно-образовне делатности питање записивања или других видова симболизације цивилизацијских искустава које би се преносиле млађим нараштајима, поред осталих, представља једну од најзначајнијих активности и опште, предуслов за успешно обављање те делатности. На основу тога, шире посматрано, уџбеник у настави има не само педагошко-психолошки и дидактички, већ и изражен цивилизацијски значај, што је утицало на то да у савременим научним и стручним оквирима представља један од централних појмова. У *Педагошкој енциклопедији* се о уџбенику говори као о књизи „у којој су знанствени и стручни садржаји посредовани кориснику посебно уређеним дидактичким инструментаријем, зависно од – циљева одгоја и образовања, психофизичке зрелости корисника које му је намењен те посебних задатака – наставног плана и наставног програма, односно школе или нивоа образовања“ (1988: 472). У даљем тексту наводе се и неки од основних предуслова за успешно обликовање уџбеника како би он испунио основне савремене педагошке, дидактичке и психолошке захтеве. Из тога јасно произилази нужни мултидисциплинарни и интердисциплинарни приступ у истицању основних захтева за његово успешно конципирање и обликовање.

Будући да је уџбеник, историјски посматрано, али и у савременим школским оквирима, органски повезан за наставни процес, његово шире разматрање заузима значајно место у целини дидактичких знања. Из угла дидактике, као теоријске надградње наставе, структурално се разматра из угла целине наставних средстава узимајући у обзир његову улогу у оквиру активне позиције ученика у савременој настави. У референтним дидактичким изворима уџбеник се разматра као „неизоставно текстуално наставно средство, основни извор знања намењен ученицима. Припрема се у складу са захтевима наставног програма (тематика, обим и дубина обраде наставног градива). Грађа у њему је логично систематизована, тј. распоређена на основу узрочно-последичне повезаности; дидактички је обликована на основу психолошких особености ученичког узраста“ (Вилотијевић 2007: 461). Из наведених појмовних одређења могу се уочити и основни правци обимних истраживања и анализа квалитета уџбеника. На основу резултата наведених истраживачких налаза и релевантних педагошких и психолошких сазнања, конципирани су и прецизно издвојени основни оквири квалитета или стандарди који су и нормативно утврђени као основни оквир у конципирању савремених уџбеника.

УЏБЕНИК КАО ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЧКИХ ИНТЕРЕСОВАЊА

У једном од обимнијих истраживања монографског карактера (Лакета, 1995) испитивани су ставови наставника о дидактичко-методичким вредностима уџбеника на основу ставова наставника предметне наставе. Као основни индикатори наведених вредности уџбеника издвојени су: информационе вредности уџбеника, систематизацијске вредности уџбеника, сазнајне вредности уџбеника, вредности индивидуализације уџбеника, самообразовне вредности уџбеника и координирајуће вредности уџбеника (Лакета 1995: 12–13). Резултати овог истраживања показали су да наставници имају углавном позитиван став према наведеним вредностима уџбеника, с тим да постоје значајне разлике у процени појединих вредности уџбеника унутар појединачних предмета.

У оквиру монографије *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст* (2007) аутори су се, између осталог, бавили анализом појединих области квалитета уџбеника математике за млађи школски узраст са претежно квалитативног аспекта. Анализирани су уџбеници актуелних издавача од 1. до 4. разреда. На основу урађене анализе уочене су и издвојене извесне слабости и недоследности. У уџбенику за први разред могу се издвојити неке примедбе које се односе на недовољно јасне упуте и захтеве подржане неадекватним ликовним решењима (на пример код обраде просторних односа дата су недовољно јасна упутства о међусобном положају предмета не истичући јасно референтну тачку), инсистирање на упоредном приказивању правоугаоника и квадрата и њихово дисјуктно третирање непримерено узрасту ученика, као и програмским захтевима. Такође, указује се и на извесну математичку неопрезност у разматрању и разради појма скупа (Кораћ, Мадрас, 2007). У анализи уџбеника за други разред (Матовић, Лужанин, 2007) указује се на недостатак проблематизације у конкретним задацима на основу којих се обрађује ново градиво, разноликост квалитета захтева у задацима који су илустративно пропраћени, виши ниво апстрактности у односу на узрасне могућности ученика, преопширно формулисање суштине појединих рачунских операција, недовољна прецизност инструкција за рад, неадекватност илустрација и недостатак могућности ученика да самостално прате постигнућа у раду на уџбенику. У уџбеницима за четврти разред (Мадрас, Луђанин, 2007) указује се на недовољну прецизност и математичку коректност у дефинисању појединих геометријских појмова, недовољну повезаност примера текстуалних задатка са свакодневним реалностима, недовољну структуираност математичких садржаја. У анализи уџбеника за четврти разред (Павловић-Бабић, 2007), као слабост истиче се меморисање као основни облик активирања ученика (недостатак проблематизације), недовољан успех у формулисању примера који се односе на у реални животни контекст. Такође, наглашавају се нејасне и тешко разумљиве формулације и захтеви, непрецизност и преобимност у извођењу математичких појмова, захтева и уопштавања, претерана елаборација и др.

Једна од анализа уџбеника математике за трећи разред урађена је на основу стандарда Д – групе (Гајтановић, Ваит, 2007) који су дати у *Водичу за добар уџбеник* (Ивић и сар., 2008). Ови стандарди односе се на дидактичко обликовање уџбеника и подразумевају: објашњење стручних термина у уџбенику, функционалну употребу иконичких средстава изражавања, дидактичку вредност примера, основне смислене везе градива, као и секвенце интеграције градива, презентовање и прихватање вредности у уџбенику, док се седам наредних стандарда односи на вредности питања, задатака и налога у уџбенику. Као основни недостатак у објашњењу појмова аутори наводе недостатак посебно приређеног речника нових термина на крају уџбеника. Такође уочен је и недовољан број примера који би указали на неке нове начине обраде одређених садржаја, недостатак садржаја који повезују наставне целине и доприносе трансферу знања. У анализираном уџбенику уочено је 658 питања, налога и задатака од којих је велики број означен као бесмислен и недовољно подстицајно одређен. Као основна сугестија у побољшању квалитета уџбеника истиче се повећање броја питања које би допринело развоју стваралачког и критичког мишљења, односно задатака намењених ученицима који су посебно заинтересовани и даровити за математику.

Анализом уџбеника математике за ниже разреде кроз задатке примене стечених знања из области геометрије (Ђокић 2015: 42), обухваћени су уџбеници више издавача (ЗУНС, Креативни центар, Клет, Народна књига, Едука и Бигз). Са квантитативног аспекта уочен је мали и различит број задатака на нивоу примене са примерима који су недовољно занимљиви и актуелни ученицима (контекст школског дворишта, баште, воћњака и др.). У задацима спољноматематичке примене уочено је да су лоше задати јер се тешко уочавају ситуације из свакодневног живота које траже „реаговање математичким (геометријским) симболима“ (Ђокић 2015: 47). Такође, аутор указује на недовољно повезивање са другим предметима кроз примењену геометрију. Код задатка унутар математичке примене, као слабост, наглашава се да су дати прерано, одмах по увођењу појма, с тим да им је језик некоректан или непримерен узрасту ученика. Наведене слабости издвојене су у раду и као основне препоруке за побољшање квалитета уџбеника математике.

На основу резултата ових и осталих истраживања која су се бавила квалитетом тренутно важећих уџбеника почетне наставе математике, процена квалитета истих на основу следећих индикатора: разумљивост, усклађеност и повезаност садржаја уџбеника, прилагођеност узрасту ученика, прегледност и дидактичка обликованост уџбеника, адекватност графичких илустрација и функционалност језика и стила уџбеника – ово истраживање чини актуелним, педагошки оправданим и значајним за процес образовања.

МЕТОД

Квалитет уџбеника математике сагледан је на основу процене учитеља кроз неке карактеристике уџбеника наведене у *Правилнику о стандардима квалитета уџбеника* и релевантне педагошке литературе (Лакета, 1995). Истраживање је реализовано у две етапе. У етапи тзв. прелиминарног или пилот-истраживања испитана је заступљеност уџбеника различитих издавача (Клет, Нова школа, Креативни центар, Завод за уџбенике и наставна средства, Едука или неког другог издавача) у наставном раду од првог до четвртог разреда основне школе у основним школама Врању. На основу добијених резултата, у другој етапи, извршена је процена квалитета уџбеника математике за прва четири разреда оних издавача за које се показало да су најзаступљенији у раду у основним школама обухваћеним узорком. Наведени индикатори (разумљивост, усклађеност и повезаност садржаја уџбеника, прилагођеност узрасту ученика, прегледност и дидактичка обликованост уџбеника, адекватност графичких илустрација и функционалност језика и стила уџбеника) груписани су у неколико области квалитета који уједно чине и основне *истраживачке задатке*:

- испитати разумљивост, усклађеност и повезаност садржаја уџбеника,
- испитати прилагођеност садржаја уџбеника узрасту ученика,
- испитати прегледност и дидактичку обликованост уџбеника,
- испитати адекватност графичких илустрација и функционалност језика и стила уџбеника и
- испитати постојање разлике у квалитету знања ученика из математике у односу на издавачку кућу уџбеника који користе.

Истраживање је извршено на узорку од 60 учитеља који изводе наставу у основним школама у Врању и 40 ученика четвртог разреда. За прикупљање података коришћена је скала процене по наведеним индикаторима која се састојала од 12 питања и теста знања од 12 задатака. У тесту су били заступљени задаци свих категорија, формулисани тако да одговарају свакој од категорија знања датих у *Наставном програму математике за основну школу* (2004, 2005, 2006), а у складу са Таксономским моделом операционализације циља и задатака наставе математике (Богдановић, Малиновић-Јовановић, 2009). Максималан број бодова на тесту износио је 50. Задаци дати у тесту односили су се на садржаје из области Природни бројеви који се изучавају у четвртом разреду основне школе. Поузданост теста, рачуната на основу ајтем анализе, на овом узорку износи r_{tt}=0,83.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У Табели 1 дати су резултати прве фазе истраживања, који се односе на одређивање издавача чији су уџбеници математике најзаступљенији у основним школама у Врању.

Табела 1. *Заступљеност издавача приликом избора уџбеника математике*

Р.б.	Издавач	Укупно	
		N	%
1.	Нова школа	20	33,33
2.	Клет	29	48,33
3.	Креативни центар	4	8,0
4.	Завод за уџбенике и наставна средства	3	5,00
5.	Едука	4	6,66
Σ		60	100

Добијени резултати показују да највећи проценат испитаних учитеља користи уџбенике издавача Клет и Нова школа (укупно 81,66%). У наредној фази истраживања, из разлога рационалности, процену квалитета вршили су испитаници који користе уџбенике поменута два издавача. Испитаници су имали могућност да на скали од 1 до 10 процене квалитет уџбеника по индикаторима који су груписани у оквиру поменутих области квалитета. Прве две ставке на скали односиле су се на разумљивост и усклађеност садржаја уџбеника са програмским захтевима датим у Наставном програму математике за основну школу, као и на повезаност наставних садржаја у оквиру истог и сродних предмета. Резултати процене поменуте две ставке приказани су у наредној табели.

Табела 2. *Процена квалитета садржаја уџбеника*

Индикатори	Klett		Нова школа		t	sig
	M	σ	M	σ		
Разумљивост и усклађеност садржаја уџбеника	6,79	1,890	5,80	1,900	1,80	p>0,05
Повезаност наставних садржаја	7,14	1,620	5,80	1,908	3,46	p<0,01

На основу добијених резултата може се видети да су испитаници позитивно оценили наведене вредности уџбеника математике, с тим да су више просечне оцене дали они испитаници који користе Клетове уџбенике. Ипак,

резултати t–односа показују да је значајна разлика остварена у оквиру друге ставке која се односи на повезаност садржаја унутар уџбеника.

Другачији однос просечних вредности добијен је када се ради о процени *прилагођености садржаја уџбеника узрасту ученика*.

Табела 3. *Прилагођеност садржаја уџбеника узрасту ученика*

Издавач	N	M	(σ)	t	sig
Клет	49	7,45	1,78	4,14	p<0,01
Нова школа	49	5,15	2,12		

Табела показује да су прилагођеност садржаја узрасту ученика оценили вишом просечном оценом испитаници који користе Клетове уџбенике. Такође, нижа вредност стандардне девијације указује на већу репрезентативност ове средње вредности. Добијена t вредност ($t = 4,14$, $df = 47$, $p < 0,01$) за одговарајући степен слободе показује да је разлика у процени високо статистички значајна.

Процена прегледности и дидактичке обликованости уџбеника у складу са стандардима од стране испитаника дала је следеће резултате:

Табела 3. *Прилагођеност уџбеника стандардима квалитета у погледу прегледности и дидактичке обликованости*

Издавач	N	M	(σ)	t	sig
Клет	49	6,93	1,850	1,33	p>0,05
Нова школа	49	6,20	1,963		

Резултати у табели показују да су испитаници углавном позитивно и приближно једнако оценили прегледност и дидактичку обликованост уџбеника издавача Клет и Нова школа.

Процена квалитета који се односе на графичке и језичко-стилске особине уџбеника приказана је у наредној табели.

Табела 4. *Графички и језичко-стилски квалитет уџбеника*

Индикатори	Клет		Нова школа		t	sig
	M	σ	M	σ		
Математички објекти су адекватно приказани	7,34	1,49	5,80	1,90	3,39	p<0,01
Језик и стил су функционални и одговарајући	7,17	1,69	5,65	1,75	3,05	p<0,01

Као и у већини претходних случајева, већи број позитивних оцена дали су испитаници који користе Клетове уџбенике у односу на испитанике који користе уџбенике издавача Нова школа. Разлика у обе наведене ставке које се односе на *адекватно приказивање математичких објеката и језик и стил уџбеника* су статистички високо значајне.

Будући да у инструменту постоје ставке у којима није установљена значајна разлика, у раду су упоређени збирни резултати процене оба уџбеника који указују на то да просечна вредност Клетових уџбеника износи 7,24 (σ≠ 1,704), а Нове школе 5,65 (σ = 1,92). Вредност t – односа (t = 3,05) уз одговарајући степен слободе (df = 47, p < 0,01) показује да је разлика високо статистички значајна.

Осим наставника, истраживањем су били обухваћени и ученици који користе уџбенике ових издавача. Тестиране су две групе ученика и то ученици два одељења који су користили различите уџбенике (Клет и Нова школа) који су уједначавани на основу школског успеха. Будући да је тестирање извршено у одељењима која су већ користила поменуте уџбенике, део овог истраживања има карактер ex-post-fakto експеримента.

Табела 6. *Структура ученика по успеху*

Општи успех	Нова школа		Клет	
	N	%	N	%
Одличан	15	75	16	80
Врло добар	5	25	4	20
Добар	0	0	0	0
Довољан	0	0	0	0
Укупно	20	100	20	100

Тест је садржао 12 питања и испитивао је познавање садржаја из области Природних бројева. Добијени резултати приказани су у наредној табели.

Табела 7. *Резултати тестирања квалитета знања ученика*

Издавач	N	Мере средње вредности и варијације		t	sig
		M	SD (σ)	2,74	p<0,01
Клет	20	42,40	4,815		
Нова школа	20	38,10	4,983		

На основу добијених резултата који се односе на постигнућа ученика на тесту знања из математике као могућег аспекта вредновања квалитета уџбеника, предност има издавачка кућа Клет, што показује и добијена t-вредност (t=2,74) уз високу статистичку значајност (p<0,01). Имајући у виду остале значајне чиниоце успешности наставног процеса (рад и објективност учитеља, материјално-технички услови, мотивација ученика), ови резултати се морају условно прихватити као показатељ квалитета уџбеника.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Спроведено истраживање показало је да су, у оквиру испитаног узорка, када се о уџбеницима математике ради, најзаступљенији издавачи Клет и Нова школа. Разлози који су учитеље определили за избор наведених издавача нису били предмет овог истраживања, већ је оно имало за циљ да утврди на који начин испитаници процењују квалитет појединих аспеката уџбеника из математике. Посматрано збирно, сви испитаници су дали углавном позитивне оцене у односу на понуђене индикаторе квалитета уџбеника. Ипак, већу просечну оцену дали су они који користе уџбенике математике издавачке куће Клет. Значајна разлика установљена је у следећим индикаторима: повезаност наставних садржаја, прилагођеност садржаја уџбеника узрасту ученика, начин приказа и илустрације математичких објеката и језик и стил уџбеника. Овакав однос средњих вредности по наведеним ставкама допринео је и да на збирним резултатима значајно већу просечну оцену квалитета имају уџбеници издавачке куће Клет.

Резултати тестирања знања ученика из математике који су узети као индикатор квалитета уџбеника морају се посматрати условно из разлога који су већ поменути. То су: карактер рада наставника (учитеља), од кога зависи и укупна атмосфера и положај ученика у наставном процесу (претежно рецептивни или активни и стваралачки положај ученика у наставном процесу), мотивација ученика, услови рада, социоекономске прилике породице ученика и др. Уколико су претходно наведени услови задовољавајући и то на основу њихове објективне евалуације (интерне и екстерне), знање ученика се може корелирати (не на нивоу узрочно-последичних веза) са квалитетом уџбеника који

се користе у наставном процесу. Овакав приступ дао би објективнију слику реалног стања наставног процеса у области математике, за разлику од многих тестирања (PISA, TIMSS) која дају само пресек стања у једној области, са претежно квантитативног, позитивистичког становишта. Поред тога, овај сегмент одређивања квалитета уџбеника, не само у математици већ и у осталим наставним предметима, могао би да послужи као оријентација учитељима на нивоу актива и школе, у опредељивању за избор издавача које ће користити ученици. То би истовремено актуелизовало акционо-истраживачку оријентацију наставника (вредновање/евалуација) у свим областима у оквиру стандарда компетенција за професију наставника.

Било би корисно да се у анализи квалитета уџбеника и уџбеничких комплета значајније разматрају процене ученика различитих компонената дидактичко-методичке апаратуре понуђених уџбеника. За разлику од учитеља, ученицима је понуђени уџбеник са одређеним квалитетима, први извор изучавања предвиђених садржаја. Дакле, они немају могућност анализе и компарације појединих дидактичко-методичких решења у савладавању садржаја (у овом случају математичких), па се њихова искуства и укупни резултати морају узети у обзир у функцији побољшања квалитета постојећих уџбеника.

Литература

Богдановић, С. и Н. Малиновић-Јовановић (2009). Таксономски модел и степен остварености задатака наставе математике у III разреду основне школе, *Педагогија*, LXIV, бр. 4, 618–632.

Вилотијевић, М. (2007). *Дидактика – Организација наставе*. Београд: Школска књига.

Гајтановић, З. и И. Ваит (2015). Анализа уџбеника математике за трећи разред основне школе према стандардима Д – групе, *Зборник радова Учитељског факултета Призрен-Лепосавић*, бр. 9, 263–288.

Ђокић, О. (2015). Резултати анализе уџбеника математике и задаци примене знања у геометрији. У: Ј. Радишић, Н. Буђевац и Д. Станковић (прир): *Допринос истраживачких налаза унапређењу образовне праксе*. Београд: Завод за унапређење образовања и васпитања, 42–47.

Ивић, И., Пешикан, А и А. Антић (2008). *Водич за добар уџбеник*. Нови Сад: Платонеум.

Кораћ, Н. и С. Р. Мадрас (2007). Уџбеници математике за први разред. У: Д. Плут (прир): *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета, 133–150.

Лакета, Н. (1995). *Уџбеник у основној школи*. Београд: Учитељски факултет у Београду.

Матовић, Н. и З. Лужанин (2007). Карактеристике уџбеника математике за други разред основне школе. У: Д. Плут (прир): *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета, 151–170.

Мадрас, С.Р. и З. Лужанин (2007). Уџбеници математике за трећи разред основне школе – из угла математике. У: Д. Плут (прир): *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*. *Београд*: Институт за психологију Филозофског факултета, 171–188.

Наставни програм васпитања и образовања за први и други разред основног образовања и васпитања. Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 10, 2004.

Наставни програм васпитања и образовања за трећи разред основног образовања и васпитања. Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 1, 2005.

Наставни програм васпитања и образовања за четврти разред основног образовања и васпитања. Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 3, 2006.

Павловић-Бабић, Д. (2007). Структура знања и облици учења у уџбеницима математике. У: Д. Плут (прир): *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета, 189–208.

Педагошка енциклопедија (1988). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутства о њиховој употреби. Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, бр. 72, 2009.

Sinisa V. Stojanovic
University of Nis, Faculty of Education, Vranje
Nela T. Malinović-Jovanovic
University of Nis, Faculty of Education, Vranje

ASSESSMENT OF QUALITY STANDARDS FOR MATHEMATICS TEXTBOOK FOR THE FIRST CYCLE OF BASIC EDUCATION

Summary

Based on the teachers` attitudes and students' knowledge, this paper presents the assessment of the quality of textbook sets for mathematics. Teacher attitudes were estimated on the basis of the quality standards set out in the *Rulebook on Quality Standards for Textbooks.* The assessment was based on: intelligibility of textbook contents, adjustment of textbooks content to students' age, displaying mathematical objects, correlation between lesson units, language functionality, transparency and didactic form of textbooks.

The research was conducted in several stages in primary schools in Vranje, where 60 teachers were examined who use textbooks of *Klett* (48%) and *Nova škola* (32%) publishers, which are, on the basis of pilot studies, the most common in this area. Also, 40 students in two classes of second grade that use the aforementioned two publishers textbooks were tested, who have been matched based on their school achievement, which gave the character of ex-post facto experiment to this research.

Research results of teachers` attitudes show that there is a significant difference in favor of *Klett* publishing company textbook sets in all the standards listed, except for the intelligibility of textbook contents. The test results show that students who use *Klett's* textbooks had significantly higher average scores compared to students who use textbooks of *Nova škola* publisher.

The results obtained indicate the need for more complex approach when choosing textbook sets as one of the main sources of knowledge in teaching mathematics.

Keywords: *mathematics textbook, quality standards, assessment of quality, teachers` attitudes, students` knowledge.*

Научни скуп *„Настава и учење“* –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671:51
Изворни научни чланак
стр. 365–376

Јелена Н. Бозало*
Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет, Пале
Мирјана Р. Самарџић*
Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет, Пале

УЏБЕНИК МАТЕМАТИКЕ У ФУНКЦИЈИ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ

Апстракт: Полазећи од чињенице да је уџбеник најзаступљенији наставни медиј у раду се разматра могућност доприноса уџбеника почетне наставе математике реализацији проблемске наставе. Методолошки поступак рада био је анализа садржаја. Јединицу анализе чинили су математички задаци у уџбеницима математике за четврти и пети разред основне школе. У анализи аутори су, на основу дескриптивне статистике, утврдили учесталост проблемских задатака у уџбеницима. Циљ анализе садржаја, такође, био је да се уоче и наведу конкретни проблемски задаци који пружају могућност организовања проблемске наставе на часовима математике.

Кључне ријечи*: уџбеник математике, проблемска настава, проблемски задатак.*

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Иако је уџбеник намијењен првенствено ученицима, њиме се доста служе и наставници приликом планирања и припремања наставе и током саме њене реализације. Наставницима уџбеник служи и као нормативни документ, јер је писан у складу са наставним планом и програмом. Садржај сваке појединачне наставне теме и јединице одређен је уџбеником и наставник се у реализацији наставе води тиме. Он за наставника представља и одређени ауторитет и обавезу јер му налаже шта ученици треба да науче, знају, умију.

Када говоримо о уџбенику наставе математике, у овом раду мислимо на *штампани, радни, разгранати уџбеник* почетне наставе математике, под којим подразумијевамо и основни уџбеник и радни лист. „Разгранати радни уџбеник темељи се на захтјеву за *активним* односом ученика према настави и другим облицима одгојно-образовног рада у основној школи. Он је *радна* књига која ученика уводи и упућује на разнолике технике интелектуалног рада, суставно

* jelena.bozalo@gmail.com
* mirjana.samardzic@ffuis.edu.ba

га стављајући у активан однос наспрам чињеница, генерализација и свега онога што уџбеник садржи не би ли тако ефикасно утјецао на развој интелектуалних и других способности ученика. Разгранатост уџбеника само је назив за различите *дијелове* овог уџбеника гдје разликујемо *основни* уџбеник и његову дидактичку пратњу (радне биљежнице, изворни текстови, материјали за увјежбавање, провјеравање, оцјењивање, књига за наставника као методички приручник коришћења уџбеника и др.) који заједно чине јединствен концепт уџбеника“ (*Педагошка енџиклопедија 2* 1989: 470–471). Уџбеник математике је, према томе, разгранати радни уџбеник, јер поред основног уџбеника садржи и радну свеску, наставни лист, па је тако подијељен на двије књиге које имају своје специфичне улоге с обзиром на циљ и тип наставног часа. Основни уџбеник математике писан је и намијењен искључиво за усвајање и обраду новог знања, тако да сваки нови наслов чини нову наставну јединицу и он се најчешће користи на часовима обраде. Радни лист је намијењен искључиво за утврђивање, вјежбање и систематизовање знања. Користи се претежно на часовима утврђивања и понављања.

Општа структура уџбеника може бити класична и савремена што чини подјелу у најопштијем смислу (Лакета, 1993). Класична структура уџбеника дијели га на основни текст и дидактичку апаратуру. Савремена структура уџбеника разликује систем текстуалних и вантекстуалних структурних елемената уџбеника. Текстуалне компоненте јесу: основни, допунски и појашњавајући текст, а вантекстуалне компоненте се даље дијеле на: апаратуру организације усвајања, илустративни материјал и апаратуру оријентације. Класична структура уџбеника је примјеренија уџбеницима некада, док су данашњи уџбеници све сложеније структуре.

Оно што можемо запазити на први поглед јесте да уџбеници математике обилују задацима који заузимају највише простора уџбеника. По Зујевој подјели структуралних елемената, задаци припадају апаратури организације усвајања. То значи да имају високу моћ да активирају ученика, усмјере пажњу, подстакну различите мисаоне процесе, организују учење и сл. Међутим, то не значи да структурни систем текстова (са функцијом коју имају у наведеној подјели) изостаје у уџбеницима математике. Он је заступљен путем текста, илустрација, задатака или, најчешће, њиховом комбинацијом. Зато се у уџбеницима математике, понекад, задаци јављају на почетку нове наставне јединице и њима се обезбјеђује усвајање нових знања (остварује циљ наставне јединице), односно, имају функцију основног текста (према: Ковачевић 2011: 79). Текст (вербално изношење информација) у уџбеницима математике, којим се износе готова математичка знања, сведен је на неопходни минимум. Он се више односи на саопштавање термина, правилног начина изражавања и коначну редакцију правила, дефиниција и чињеница. Његова функције је у учењу ученика математичком језику и симболици, ријечима којима се изражавају операције и појмови, прецизном и концизном изражавању математичких правила и законитости.

У већини других уџбеника задаци немају основну улогу и најчешће су у служби утврђивања, вјежбања, обнављања и систематизовања знања. У настави математике задацима се остварују сви циљеви наставног процеса. Њима се знања усвајају, утврђују, систематизују, понављају и провјеравају. Задатак је најчешће такав да се њиме истовремено одређена знања усвајају, а друга утврђују, а опет се врши и провјера, тј. добија се одређена повратна информација о знању ученика. „Улога математичких задатака је у томе што, с једне стране, коначан циљ наставе математике јесте да ученици овладају методама решавања система математичких задатака, а, с друге стране, она је одређена и тиме што је циљ наставе математике могуће постићи првенствено решавањем система математичких задатака. На тај начин, решавање задатака у настави математике јавља се и као циљ и као средство наставе“ (Дејић, Егерић 2003: 267). Све ово се одражава на то да основни елемент уџбеника математике чине задаци, који су уочљиви на први поглед. Задатак се, због свестране улоге коју има, може сматрати основним структуралним елементом уџбеника математике у почетној настави математике.

Проблемска настава је један од облика савремене наставе. „Проблемска настава се појавила као реакција на ригидне и пасивне поступке и методе у настави и имала различите називе: сократова метода наставе, хеуристичка метода наставе, истраживачка настави и др.“ (Ђорђевић 1990: 123).

Настојећи да одредимо и дефинишемо проблемску наставу, наилазимо на термине проблем, проблемска ситуација, рјешавање проблема, учење путем рјешавања проблема и сл., који су са њом у суштинској вези и који и сами захтијевају одређење. Према томе, за суштинско одређење проблемске наставе важно је рећи шта је то проблем, проблемска ситуација и рјешавање проблема. Тешко је одредити границу и јасно прецизирати ове термине независно једне од других, због тога што је рјешавање проблема процес који почиње проблемом, проблемском ситуацијом, који укључују препреку, усмјереност ка циљу, пуноћу мисаоних активности, трагање, гдје се жељени циљ постиже дјеловањем у складу са мишљењем и на тај начин одвија учење.

Ако кренемо од етимолошког значења ријечи „проблем“, видимо да је „грчког порекла и првобитно значи: задатак, загонетка, спорно питање, нерешено питање, питање које се тешко решава“ (Продановић, Ничковић 1974: 355). Зато можемо рећи да оно што не изазива тешкоће, што се лако рјешава, чак рутински, што је једном превазиђено и ријешено није проблем.

Дидактичари Вилотијевић (1999) и Продановић и Ничковић (1974) за јасније одређење проблема указују на потребу разликовања овог термина од ријечи задатак и питање. Наглашавају да задатак и питање имају општије и обухватније значење од проблема, и односе се на било који захтјев упућен субјекту да изврши неку радњу или да одговор, али за шта он не мора улагати посебан мисаони или физички напор. Задатак добија проблемски карактер „уколико садржи извесну тешкоћу за чије решење нису довољна већ стечена знања

или научене реакције“ (Продановић, Ничковић 1974: 355–356). Можемо рећи, најуопштеније, да се проблем јавља када се наиђе на тешкоћу или препреку у остваривању жељеног циља и могућности његовог тренутног достизања путем већ научених реакција, чиме је даља непосредна активност блокирана.

О проблему не можемо говорити као о нечему што постоји изван нас, већ управо треба нагласити његов субјективни карактер. „Проблем се увијек јавља као проблем за одређеног појединца и то онда када он наиђе на извесну тешкоћу, препреку у задовољавању својих жеља и циљева“ (Грандић, Гајић 2001: 115). Субјективни карактер проблема се огледа у проблемској ситуацији, ако је схватимо као доживљени проблем, посебно психичко стање субјекта које се одликује изненађеношћу, упитношћу, неизвесношћу, тензијом, заинтересованошћу и радозналошћу. Као таква, представља почетну карику у рјешавању схваћеног и прихваћеног проблема (Продановић, Ничковић, 1974). У настави математике, проблемским ситуацијама се, понекад, сматрају задаци у којима није јасно постављен циљ, оно што се треба постићи, већ ученици сами, на основу датих података и елемената у проблемској ситуацији, уочавају и постављају проблеме и рјешавају их. Овакви задаци имају посебан образовни учинак.

Раније смо навели да се задаци могу сматрати основним елементом уџбеника математике, због специфичне улоге коју имају. Они испуњавају многе функције од усвајања, вјежбања, систематизовања до провјере знања. Циљеви и задаци који треба да се остваре у настави математике постижу се путем задатака. Још једна особина задатака у настави математике јесте да је стално потребно повећавати њихову тежину и сложеност како би развој математичког знања стално ишао напријед. Тиме нам се намеће закључак да ће од квалитета задатака и начина приступа њиховом рјешавању умногоме зависити квалитет саме наставе, а и уџбеника математике као важног наставног средства.

Потенцијал математичких задатака, као структуралног елемента уџбеника математике, у томе је што могу бити носиоци проблемских ситуација. Тиме се омогућава да се прође кроз све фазе рјешавања проблема: анализа проблема, постављање плана за рјешавање, спровођење плана, провјеру резултата и помоћу њих се ученици оспособљавају за правилан приступ рјешавању проблема. Вођење ученика кроз рјешавање проблема може да се обезбиједи и уџбеником, али ту функцију чешће преузима наставник.

Потребно је размотрити који задатак има потенцијал да изазове проблемску ситуацију. У *Педагошком речнику 2* стоји да је „проблем–задатак – наставна јединица (или део наставне јединице) постављена у виду проблема с циљем да се ученици ставе пред одређену тешкоћу и изазове проблемска ситуација“ (1967: 208). Даље се наводи да је „проблем – ситуација у којој на основу тога што су познати извесни елементи треба да се нађу или идентификују и одреде остали“ (1967: 208). То нас упућује на закључак да математички задаци задовољавају услов проблема, јер у њима се, скоро увијек, на основу датих података треба наћи тражени податак, квантитативна величина и сл. Бројни мате-

матички задаци садрже све елементе проблема и од ученика се очекује да извршавањем одређених мисаоних операција, коришћењем датих, познатих података, дође до циља – пронађе рјешење задатка. Проблемска ситуација има исте компоненте као и математички задатак: објекте, познате и непознате величине, услове, односе, везе, фазе и др.

Степен тежине проблема састоји се у томе да није лако пронаћи пут до рјешења проблема, до циља, јер ако се до њега долази рутински и већ утабаним стазама онда такав проблем губи своју суштину. Како наводи Ђорђевић „...подстицање учења путем проблемске наставе не састоји се од обичне умне активности и мисаоних операција у решавању стереотипних и репродуктивних наставних задатака, већ у активностима мишљења које ствара проблемска ситуација, у формирању сазнајних интересовања и моделирању умних процеса, које су адекватне стваралаштву“ (1990: 123). Задатак који потенцијално може да изазове проблемску ситуацију мора бити такав да представља новину за ученика, да ученик на њега нема спреман одговор, да захтијева мисаоне напоре, да није лако достићи циљ који је њиме постављен. Такав задатак треба да тражи увиђање односа између средстава, начина и путева с једне и циља (рјешења задатка) с друге стране.

Узимајући све напријед изнесено у обзир и увидом у литературу, за потребе овог рада, самостално смо одредили критеријуме за разликовање задатака у уџбеницима са аспекта њиховог потенцијала за изазивање проблемске ситуације. Такође, узели смо у обзир мјесто (позицију) у оквиру наставне јединице у основном уџбенику и доминантну стратегију дидактичког обликовања садржаја лекције. Конструисани критеријуми су:

– ако се задатак јавља на почетку наставне јединице у основном уџбенику, обично се односи на нова знања и циљ му је усвајање нових знања (што је и циљ саме нове „лекције“), онда се може сматрати новом ситуацијом за ученика (то није случај са задацима почетку наставне јединице којима је сврха понављање претходих знања).

– ако су на почетку наставне јединице у основном уџбенику, прије самих задатака, изнесена нова знања (информације) путем експозиторног излагања, без посебних захтјева, задаци који слиједе, већином захтијевају знања која су већ предочена и имају функцију вјежбања и утврђивања. На неке од њих одговори се могу јасно пронаћи у тексту који им претходи.

– ако, у оквиру исте лекције, иза задатка који има потенцијал да изазове проблемску ситуацију, слиједе задаци „сличног типа“, онда се они сматрају задацима за вјежбање и утврђивање

– текстуални задаци, по својој природи, захтијевају анализу ситуације и омогућавају да се прође кроз све етапе рјешавања проблема, могу се сматрати задацима који изазивају проблемску ситуацију.

Значај проблема овог истраживања огледа се у значају и утицају уџбеника математике на допринос реализацији проблемске наставе, која је теоријски доста истражена, али у пракси мало заступљена. Изучавајући доступну литера-

туру, можемо рећи да до сада нису вршена оваква, али јесу слична истраживања (Шпановић 2008; Шпановић, Ђукић 2008; Kolovou, et al., 2009). Према овим истраживањима, уџбеник у многоме може да допринесе подизању квалитета знања ученика, чак да постане главни носилац начина усвајања знања код ученика, вођењу и организовању ученичког сазнања.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања био је да се утврди учесталост задатака у уџбеницима математике у разредној настави са аспекта доприноса реализацији проблемске наставе. Као основни структурални елемент одредили смо задатак у уџбенику математике. Да би се остварио постављени циљ, постављени су сљедећи задаци истраживања:

1. Утврдити учесталост задатака у уџбеницима математике који имају потенцијал за изазивање проблемске ситуације;

2. Утврдити учесталост задатака који имају потенцијал за изазивање проблемске ситуације према позицији у оквиру наставне јединице у основном уџбенику;

3. Утврдити учесталост задатака који имају потенцијал за изазивање проблемске ситуације према позицији у оквиру уџбеничког комплета (основни уџбеник и радни лист).

Из наведеног циља произилази *општа хипотеза*:

Претпостављамо да је више од 50% задатака у уџбеницима математике који могу допринијети реализацији проблемске наставе, и *помоћне хипотезе*:

- претпостављамо да постоји више од 50% задатака у уџбеницима математике који имају потенцијал за изазивање проблемске ситуације;
- претпостављамо да је највећа учесталост задатака који имају потенцијал за изазивање проблемске ситуације на крају наставне јединице у основном уџбенику;
- претпостављамо да је највећа учесталост задатака који имају потенцијал за изазивање проблемске ситуације у оквиру уџбеничког комплета у радном листу.

Наведене карактеристике испитаћемо у уџбеницима математике у почетној настави математике. Почетна настава математике обухвата први, други, трећи, четврти и пети разред деветогодишње основне школе. Узорак истраживања чинили су уџбеници математике за четврти и пети разред који су одобрени за издавање и употребу од Министарства просвјете и културе Републике Српске за школску 2013/2014. годину. У Републици Српској заступљен је само

један издавач уџбеника, па се ови уџбеници користе у свим школама. Нећемо испитивати уџбенике за први, други и трећи разред јер је за примјену проблемске наставе потребна одговарајућа зрелост ученика.

За реализацију овог истраживања најадекватнија је била дескриптивна метода са анализом садржаја као истраживачком техником. Јединицу садржаја за анализу чинио је задатак у уџбенику (код чине основни уџбеник и радни лист). Задатком смо сматрали сваку цјелину у уџбенику којом се налаже ученику одређена активност. Испред задатка обично стоји редни број. За прикупљање и регистровање података кориштени су протоколи. Категоризација је тако замишљена да податак који чини јединицу садржаја за анализу припада само једној од категорија.

Јединице садржаја за анализу – задаци груписани су у категорије одређене према потенцијалу за изазивање проблемске ситуације:

– проблемски (који има потенцијал да изазове проблемску ситуацију)
– непроблемски (који нема потенцијал да изазове проблемску ситуацију).

У оквиру посебног поступка задаци који припадају категорији проблемски су груписани: према мјесту у оквиру наставне јединице (на почетку наставне јединице, у средини наставне јединице, на крају наставне јединице) и према мјесту у оквиру уџбеничког комплета (основни уџбеник и радни лист)

Статистичка обрада података је, на основу претходно описаног начина њиховог груписања, обављена на нивоу фреквенција и процентуалног удјела категорија.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ЊИХОВА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

Први задатак нашег истраживања односио се на утврђивање учесталости задатака са аспекта њиховог потенцијала за изазивање проблемске ситуације у уџбенику математике. Резултати истраживања представљени су Табелом 1.

Табела 1. *Учесталост задатака са аспекта изазивања проблемске ситуације у уџбеницима математике*

Разред	Проблемски задаци		Непроблемски задаци		Укупно	
	f	%	f	%	f	%
4.	265	33,20	533	66,80	798	100
5.	429	41,80	597	58,20	1026	100
Укупно	694	38,00	1130	62,00	1824	100

Из резултата приказаних у Табели 1 видимо да су проблемски задаци, тј. они који имају потенцијал да изазову проблемску ситуацију, у четвртом разреду заступљени у омјеру 33,20%, а у петом 41,80%. Можемо уочити да су, у укупном збиру, проблемски задаци заступљени у омјеру око једне трећине, а непроблемски око двије трећине (проблемски 38%, непроблемски 62%). Уопштено говорећи, категорија непроблемских задатака у односу на категорију проблемских задатака се односи 2:1, с мањим одступањем у петом разреду у корист проблемских задатака. При категоризацији задатака, водили смо се искључиво начином излагања садржаја у уџбенику, тако да није узет у обзир рад наставника на часу. Такође, сваки текстуални задатак смо сврставали у категорију проблемски, а међу њима, сигурно, има оних који за поједине ученике неће представљати посебну тешкоћу. У том случају, можемо рећи да се овај однос проблемских и непроблемских задатака највише односи на просјечног ученика. Како видимо, у уџбеницима математике у разредној настави заступљени су задаци који имају потенцијал да изазову проблемску ситуацију и тако дају основу за учење путем рјешавања проблема, али њихова учесталост се не може сматрати великом (није већа од 50%).

Други истраживачки задатак односио се на утврђивање учесталости задатака који имају потенцијал за изазивање проблемске ситуације према позицији у оквиру наставне јединице у основном уџбенику: на почетку, на средини и на крају наставне јединице. Под претпоставком да ученици рјешавају задатке оним редом како су дати у основном уџбенику и да се основни уџбеник претежно користи на часовима обраде новог градива, учесталост и расподјела проблемских задатака говори нам о њиховој заступљености у појединим етапама часа (уводни, главни и завршни дио часа). Резултати истраживања су приказани Табелом 2 и говоре да су проблемски задаци заступљени у оквиру наставне јединице у неједнаком односу и у четвртом и у петом разреду.

Табела 2. *Позиција проблемских задатака у оквиру наставне јединице у основном уџбенику*

Разред	На почетку наставне јединице		У средини наставне јединице		На крају наставне јединице		Укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
4.	36	24,80	54	37,20	55	38,00	145	100
5.	10	6,70	28	18,70	112	74,60	150	100
Укупно	45	15,60	82	27,80	167	56,60	295	100

Увидом у Табелу 2 видимо да су задаци који имају потенцијал за изазивање проблемске ситуације најучесталији на крају наставне јединице (у четвртом разреду 51%, у петом разреду 74,60%). Такође, у укупном збиру посматрано, проблемски задаци су најзаступљенији на крају наставне јединице

(63,10%) у основном уџбенику математике. Наш систем категоризације задатака, гдје је сваки задатак ком претходи експлицитно излагање садржаја сматран непроблемским, значајно је утицао на овакве резултате. Тако у петом разреду проблемски задаци су заступљени у доста мањем обиму на почетку наставне јединице, гдје се претежно знања експлицитно теоријски излажу на почетку уџбеника. Према овим резултатима, може се очекивати да се ученици, путем основног уџбеника математике, сусрећу са проблемским задацима највише у завршном дијелу часа, у ком се, претежно, знања утврђују и понављају и очекује примјена наученог.

У оквиру трећег задатка истраживања занимала нас је учесталост проблемских задатака према позицији у оквиру уџбеничког комплета ког чине основни уџбеник и радни лист. Резултати су приказани у Табели 3.

Табела 3. *Мјесто проблемских задатака у оквиру уџбеничког комплета*

Разред	Основни уџбеник		Радни лист		Укупно	
	f	%	f	%	f	%
4.	145	54,70	120	45,30	265	100
5.	150	35,00	279	65,00	429	100
Укупно	295	42,50	399	57,50	694	100

Посматрајући однос заступљености проблемских задатака у укупном збиру (основни уџбеник 44,70%, радни лист 55,30%) ипак можемо рећи да су они подједнако заступљени и у основном уџбенику и у радном листу, без обзира на одређена одступања у петом разреду (основни уџбеник 38,50%, радни лист 61,50%). Према оваквим резултатима можемо рећи да није било оправдано очекивати да су у радном листу проблемски задаци заступљенији, тј. да се ученици са њима сусрећу више на часовима утврђивања и понављања знања или током самосталног рада код куће. Сматрамо да је на овакве резултате утицало то што се слични или исти типови задатака из основног уџбеника понављају и у радном листу. Мања заступљеност проблемских задатака у основном уџбенику петог разреда јавља се и због тога што наративно излагање заузима већи дио простора основног уџбеника, па је тиме и укупан број задатака мањи.

ЗАКЉУЧАК И МЕТОДИЧКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

На основу резултата истраживања могу се извести сљедећи закључци:

− у уџбеницима математике постоје задаци који имају потенцијал за изазивање проблемске ситуације, али њихова учесталост је мања од 50%, чиме можемо одбацити прву помоћну хипотезу;

− задаци који имају потенцијал за изазивање проблемске ситуације у оквиру наставне јединице у основном уџбенику су највише заступљени на крају, па тиме и у завршном дијелу часа, чиме нам је друга помоћна хипотеза потврђена. То не морамо схватити као недостатак, већ више као могућност комбиновања проблемске наставе са другим начинима и методама преношења знања ученицима, гдје ће се у завршном дијелу часа знања утврђивати и продубљивати путем проблемског учења. Свакако, задаци који имају потенцијал за изазивање проблемске ситуације, а налазе се на почетку наставне јединице имаће вишу вриједност. Ученици тек треба да стекну знања потребна за њихово рјешавање. Зато, они могу бити основа за довођење ученика у проблемску ситуацију, гдје ће се јавити потреба за новим знањима, давати различите претпоставке, могућности разрјешења проблема и сл.

− задаци који имају потенцијал за изазивање проблемске ситуације приближно једнако су заступљени у основном уџбенику и у радном листу, чиме се трећа помоћна хипотеза није потврдила (да су такви задаци учесталији у радном листу).

На основу добијених резултата можемо закључити да је општа хипотеза која гласи да је више од 50% задатака у уџбеницима математике који могу допринијети реализацији проблемске наставе, дјелимично одбачена. Прихваћена је у оном дијелу који се односи на учесталост проблемских задатака према мјесту у основном уџбенику, а одбачена у дијелу који се односи на проценат (више од 50%) проблемских задатака у уџбеницима математике и учесталост проблемских задатака према мјесту у уџбеничком комплету. Иако овим истраживањем нисмо у потпуности потврдили општу хипотезу, ипак можемо закључити да задаци који могу допринијети реализацији проблемске наставе постоје у уџбеницима математике. Однос заступљености проблемских и непроблемских задатака могао би се повећати у корист проблемских, тако што би се у уџбенику избјегло понављање истих типова задатака.

На основу овог истраживања произилазе неке методичке импликације које се могу искористити у наставном раду у почетној настави математике.

• У организовању и извођењу наставе кључну улогу има наставник. Он припрема и одабира садржаје, организује час, води ученике у стицању знања. Његов задатак би био да препозна у уџбенику задатке који потенцијално могу да изазову проблемску ситуацију, јер таквих задатака има, и да их искористи за реализовање проблемске наставе на часовима математике или бар неких њених елемената. Математичко-логичка знања не могу се пренијети само путем нарације, већ је потребно да ученик буде активни учесник у изградњи математичких знања. То се постиже путем задатака и налога. Међутим, није довољно само ставити задатак пред ученика, већ је битно и на који начин се ученик води кроз рјешавање задатка и какав приступ развија према томе. У томе значајну и пресудну улогу имају наставници математике. Уџбеник математике, такође, има значајну улогу, али он сам није довољан за изграђивање математичких

знања код ученика. С обзиром на његове могућности, као ниже образовне технологије, он може да обезбиједи одређене услове, али не и да у потпуности води наставни процес.

• Аутори уџбеника математике треба да осмисле што више различитих типова задатака, како би се избјегло понављање истих типова задатака (и њихово шаблонско рјешавање), чиме би се ученици доводили у ситуације које представљају новину за њих, а тиме и омогућило стварање проблемских ситуација.

• На примјеру задатка преузетог из анализираних уџбеника конкретније ћемо показати улогу задатака у реализацији проблемске наставе, што може послужити као смјерница наставницима у разредној настави.

Како наводи Ђорђевић „проблемска ситуација се може изазвати и у случајевима када постоји противуречност између постигнутих резултата у настави и одсуства знања ученика за њихово теоријско објашњење“ (1990: 128). Као примјер можемо навести сљедећи задатак:

1. Попуни празна мјеста:

$0 < 100 < 200 <$ _____ $< 400 <$ _____ $< 600 <$ _____ $< 800 <$ ____ < 1000[1]

Претпостављамо да ће ученик лако попунити низ бројевима који недостају, чак и ако тек треба да овлада бројевима већим од 100, интуитивно „увидјети“ да иза 200 слиједи 300, иза 400 слиједи 500 итд. Међутим, ако му поставимо питање на основу чега је то закључио и ако не успијева дати адекватно вербално објашњење, врло је вјероватно да само асоцијативно веже низ бројева, али тиме не улази у суштину поретка декадног система бројева. Ово може да створи проблемску ситуацију, која се може даље развијати док ученик не увиди поредак и постане свјестан аналогије између декадних јединица мањег и вишег реда (јединица, десетица и стотина).

Литература

Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 2*. Београд: Научна књига, Учитељски факултет.

Грандић, Р. и О. Гајић (2001). *Теорије интелектуалног васпитања*, II издање. Нови Сад: Савез падагошких друштава Војводине.

Дејић, М и М. Егерић (2003). *Методика наставе математике*. Јагодина: Учитељски факултет.

[1] Задатак је преузет из уџбеника *Математика 4* за четврти разред основне школе, аутора Душана Липовца, година издања 2013. Налази се на почетку наставне јединице *Стотине прве хиљаде.*

Ђорђевић, Ј. (1990). *Интелектуално васпитање и савремена школа*, I издање. Сарајево/Београд: Завод за уџбенике и наставна средства/Завод за уџбенике и наставна средства.

Ковачевић, З. (2011). *Инструкције за самостално учење у уџбеницима за млађе разреде*. Београд: Учитељски факултет.

Kolovou, A. et al (2009). Non-Routine Problem Solving Tasks in Primary School Mathematics Textbooks – A Needle in a Haystack, *Mediterranean Journal for research in Mathematics Education*, Vol 8, 2, 31–68.

Лакета, Н. (1993). *Вредности савременог уџбеника*. Београд: Научна књига, Центар за усавршавање руководилаца у образовању, Учитељски факултет.

Педагошки речник 2 (1967). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Педагошка енциклопедија 2 (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пешић, Ј. (1998). *Нови приступ структури уџбеника*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Продановић, Т. и Р. Ничковић (1974). *Дидактика*, четврто издање. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Шпановић, С. (2008). *Дидактичко обликовање уџбеника, од откривајућег вођења до самоусмјереног учења*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Шпановић, С. и Ђукић, М. (2008). Улога уџбеника у подстицању самоусмјереног учења, *Педагогија*, LXIII (2), Београд: Форум педагога Србије и Црне Горе, 194–204.

Jelena N. Bozalo
University of East Sarajevo, Faculty of Philosophy, Pale
Mirjana R. Samardzic
University of East Sarajevo, Faculty of Philosophy, Pale

TEXTBOOK OF MATHEMATICS IN THE FUNCTION OF PROBLEM TEACHING

Summary

Starting from the fact that the most common textbook teaching medium in the paper discusses the possibility of contributions mathematics textbooks realization problem teaching. The methodological procedure of the study was content analysis. The unit of analysis consisted of mathematical tasks in mathematics textbooks for fourth and fifth grade. In the analysis of the authors, based on descriptive statistics, determine the frequency of problems in textbooks. The goal of the content analysis was also to detect and indicate the specific problem assignments that provide the possibility of organizing problem teaching in math.

Keywords: *textbook of mathematics, problem teaching, problem-task.*

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.3::51-028.31
Изворни научни чланак
стр. 377–388

Sanja M. Maricic*
University of Kragujevac,Teacher-training Faculty, Uzice

THE ROLE OF MATHEMATICS TEXTBOOKS IN THE DEVELOPMENT OF PROBLEM REFORMULATION AS A COMPONENT OF CRITICAL THINKING**

Abstract: The author of this paper points out the importance and possibilities of developing the skill of problem reformulation as a component of critical thinking in elementary mathematics education. In this context, the author lists specific skills that belong to problem reformulation which are marked in elementary mathematics education. We start from the attitude that it is possible to successfully develop problem reformulation skills through mathematical content and emphasize the role of textbooks in this process. This is why we organized a study based on content analysis of mathematics textbooks approved for use in lower grades of primary school in the Republic of Serbia in order to determine the representation of content (problems) that enable opportunities for developing problem reformulation skills. The results show that problems that reqiore problem reformulation skills to solve are not very well-represented in mathematics textbooks (only 2,34% of the total number of tasks) and that the fewest of these tasks were identified in mathematics textbooks for the first grade, whereas the higest number of these tasks can be found in textbooks for the third and fourth grade of primary school.

Keywords: *critical thinking, elementary mathematics education, problem reformulation, mathematics textbooks, mathematical problem.*

INTRODUCTION

One of first persons who emphasized the skill of problem reformulation as a component of critical thinking in Serbia was R. Kvaščev (1969). What he meant by this term is „finding new connections and relationships in content material, finding

* sanjamaricic10@gmail.com

** This paper is a part of the project *Teaching and Learning: Issues, Objectives and Prospects*, number 179026, performed by the Teachers Training Faculty in Užice and supported by the Republic of Serbia's Ministry of Education and Science.

new meanings in the given content and finding the best solutions in the given situation“ (1977: 163). In his opinion, problem reformulation comes to the fore in the process of finding new meanings in content material, followed by critical evaluation of the truthfulness of discovered meanings and newly discovered connections in the content material. R. Kvašèev noticed that by „constantly guiding respondents to seek new meanings in content material, problem reformulation develops flexible and original views of the content material in the respondent, which contributes to a more intensive development of his skills of critical thinking“ (1977: 168).

The view of problem reformulation given by S. Rubinstein is particularly significant in elementary mathematics education. „Problem reformulation“ is in his opinion „an external resultative expression of the process in which elements of the task or the problem are expressed with new features, or with new conceptual characteristics“ (1959: 331–332). In other words, problem reformulation requires a linguistic formulation of the condition and requirements of the task, identifying new relationships and their synthesis.

Psychologists D. Kratzsch and R. Crutchfield (1973) thought that problem reformulation is the change in problem formulation created by changing the meaning of the object. They believed that the failure to solve problems may stem as the result of one's own perceptions, therefore, one needs to occasionally change the perception in order to solve problems. They stated the famous Maner's nine-dots problem as an example. It reads: „Starting wherever you want, draw four straight lines that will pass through all nine dots, without lifting the pencil from the paper“ (Kreč, Kračfild 1973: 370).

Most common errors that occur when trying to solve this problem are errors in perception. Upper nine dots are perceived as a square, which prevents people from solving this problem, so we need to perform a perceptional reorganization.

In logic-oriented concepts of critical thinking (Ånnis, 1987, 2002; Pešić, 2006), problem reformulation is stated as a skill included in argument analysis, which specifically refers to the reconstruction of arguments. In accordance with this, reformulation of the statement implies „changing the manner in which statements are expressed, eliminating ambiguity and confusion (whenever possible), even replacing overly broad generalizations with more specific and justified alternatives (provided it doesn't change the meaning of what is being said)“ (Pešić 2006: 81).

In elementary mathematics education, students often encounter problems that cannot be solved solely with explicitly stated relations and connections. Instead, they require students to identify implicit relations, formulate them, turn the cognitive path in the opposite direction, restructure data and draw conclusions. Each of the stated activities requires students to think critically when identifying, assessing and evaluating observed relationships and conclusions. Given the specific nature of the content that students encounter during mathematics education in lower grades of

primary school, we defined problem reformulation as one of the skills of critical thinking that encompasses the following:

- linguistic reformulation of a mathematical task;
- drawing conclusions based on the identification of the connections and relationships in the content of the task, explained by clear arguments;
- identifying relationships among the terms of the task and turning the cognitive way in the opposite direction (Maričić, 2011; Maričić et al. 2016: 14–15).

The aforementioned problem reformulation skills come to the fore when solving specific problems, because the development of critical thinking primarily depends „on the nature of mathematical content on the one hand and reliance on one's knowledge of them on the other“ (Maričić, Špijunović 2014a: 643).

Tasks in which students are expected to perform a linguistic reformulation of the problem are numerous. For example:

A cyclist covered the half of his route on the first day and the half of the rest on the second day, which left him 40 kilometers to cover on the third day. How long was the route that the cyclist covered in three days?

The student will formulate the condition of the task in a different manner so as to facilitate task solution, based on the observed relationships between data. A possible linguistic formulation could be: *The cyclist has a quarter of the route yet to cover*. This means that a quarter of the total route is 40 km. Linguistic reformulation of the problem implies a clear understanding of the relationships in the task condition and expressing those relationships with a different linguistic formulation, which facilitates task solving.

Drawing conclusions based on the identification of connections and relationships in the content of a task explained by clear arguments is emphasized in the solution of the following example:

There are 815 books on three shelves in the library. The first and second shelf hold 665 books in total, the second shelf holding 125 books more than the third shelf. How many books are there on each shelf?

The student will manifest the ability of identifying relationships among the conditions of the task and turning the cognitive path in the opposite direction in the solution of the following problem:

Peter imagined a number. He subtracted 3 from that number, and added 4 to the obtained difference, divided the result by 2 and got the result 8. What number did Peter imagine? (Maričić et al. 2016: 15).

By solving the previous mathematical problem, the student will express the reversibility of thought, because he will start from the end, and use arithmetic operations in reverse order to find the number that Peter imagined.

Problem reformulation is a complex skill based on the flexible direction of student's thinking. The problem is analyzed in a broader context, from several standpoints, different angles and in different ways. Identifying relationships and connections in the specific task content requires critical inquiry reflected in the identification of relationships and connections, formulation of the perceived connections, evaluation of conclusions and solutions drawn from the perceived connections. All this teaches students to refrain from rushed conclusions in elementary mathematics education, forces them to constantly check their solutions, and helps them become more critical, both in the process of identifying implicit relationships and connections and drawing conclusions. This way students will understand the content on a deeper level, because they associate it with a number of situations, constantly seeking new meanings.

Development of critical thinking of students in elementary mathematics education is „conditioned by the nature of mathematical content and it relies on students' knowledge“ (Maričić et al. 2016: 16). Research shows that critical thinking of students, including problem reformulation as its component can be developed through adequate content selection and formulation (Maričić et al. 2013; Maričić & Špijunović, 2015; Maričić et al. 2016: 39). However, results of some research also show that students seldom use critical thinking in the process of solving complex and realistic problems (Bartlett, 2002; Rippån et al. 2002).

Problem reformulation as a component of critical thinking will be successfully developed if it is developed on specific content during elementary mathematics education and in daily learning situations. This situation raises the question of the need to analyze mathematics textbooks as the source of learning content in the process of developing the skill of problem reformulation, as a component of critical thinking. This is primarily because „the textbook represents a relevant factor that contributes to the realization of goals and objectives of elementary mathematics education, helps achieve defined outcomes and meet student achievement standards“ (Maričić & Špijunović 2014a: 643). In addition, the textbook greatly helps the teacher in orientation during course planning and preparation, helps him choose the content and define student requirements. With this in mind, we wanted to examine the extent to which mathematics textbooks form the basis and offer possibilities for the development of problem reformulation as a component of critical thinking.

RESEARCH METHOD

This research was conducted using the technique of content analysis.

The content analysis sample consisted of 26 textbooks sets, or 53 textbooks in total, approved for usage from the first to the fourth grade in the Republic of Serbia, based on the *Regulations regarding the Program for Publishing Textbooks, Other Teaching Materials or Textbook Sets for 1st, 2nd, 3rd, 4th and 5th grade of Primary*

Education (*Official Gazette of the Republic of Serbia – Education Gazette*). The subject of content analysis were textbook sets published by *BIGZ Publishing, Draganić, Eduka, ZUNS, Klett, Kreativni Centar* and *Nova Škola*.

The unit of content analysis was a task, i.e. each individual requirement indicated with a serial number (or otherwise), and in a specific form (expression, equality, text, illustration, etc.).

The basis for content analysis and category definition was the operationalized category of problem reformulation which was defined as the student's ability to create a linguistic formulation of the mathematical task that is more relatable to him/her, based on the critical analysis of the relationships in the task in which given data are used in a new way. The purpose of problem reformulation is to view the task from a different angle, thus facilitating its solving, to draw conclusions based on the perceived relationships and connections in the task content expressed with clear arguments, to perceive relationships between task conditions and to turn the cognitive path in the opposite direction (Maričić & Špijunović 2014a: 644). The instrument of research was the record file where we wrote down all results of content analysis. Content analysis was performed by two independent researchers and the authors of this paper. There was a high level of agreement among researchers.

RESEARCH RESULTS AND DISCUSSION

By analyzing the content of mathematics textbooks for lower grades of primary school we recorded 22593 tasks in total, 529 or 2,34% of which are conducive to the development of the skill of problem reformulation (Table 1).

Table 1. *Representation of tasks that enable the development of problem reformulation in mathematics textbooks by grade*

Grade	Number of textbooks sets	Number of mathematics textbooks	Total number of tasks	Problem reformulation	
				f	%
I	7	14	5168	34	0,66
II	6	12	4977	45	0,90
III	6	13	6009	220	3,66
IV	7	14	6439	230	3,57
Total	26	53	22593	529	2,34

The number of tasks that enable the development of problem reformulation skill greatly differs by grade. The smallest number of such tasks can be found in mathematics textbooks for the first (34 or 0,66%) and the second grade of primary school (45 or 0,90%). The greatest percentage of these tasks (3,66% or 220 tasks) was recorded in mathematics textbooks for the third grade of primary school. The greatest number of these tasks was recorded in mathematics textbooks for the fourth grade of primary school – 230 or 3,57% of the total number of tasks in textbooks for the fourth grade.

When it comes to mathematics textbooks for the *first grade* of primary school, we identified tasks in which students are supposed to use the skill of problem reformulation to identify relationships and connections between data in the task content and to draw conclusions from them (Example 1).

Example 1.

„*Jasna, Svetlana and Maša are walking in single file. Maša is not the first, and Jasna walks behind Maša. Who is the first, second and third in line?*“ (Marinković 2007: 77).

The task explicitly states two conditions: 1) *Maša is not the first* and 2) *Jasna walks behind Maša*. If we reformulate the task, we can conclude that Maša is the second in line, Jasna is the third, after which we can determine the order in which they walk: *Svetlana, Maša, Jasna*.

Tasks that enable the development of problem reformulation identified in mathematics textbooks for the *second grade* of primary school are similar to tasks for the first grade, requirement-wise (Example 2).

Example 2.

Zoran is higher than Marko and lower than Goran. Write down the name of each boy.

(Joksimović 2007: 31).

When it comes to mathematics textbooks for the *third grade*, we recorded a significantly larger number of tasks that enable the development of problem reformulation. A certain number of those tasks require students to linguistically reformulate the task (Example 3 and 4).

Example 3.

„*The difference between the quarter of a number and its eighth is 10. Which number is this?*“ (Jovanović-Lazić & Drndarević 2006: 109).

Example 4.

„Marko had a certain sum of money. He spent a third in the bookshop, and one sixth of the remaining sum in the pharmacy. He was left with 180 dinars. How much money did Marko originally have?“ (Jovanović-Lazić & Drndarević 2006: 109).

Tasks in which students are supposed to reformulate the problem based on perceived relationships and connections between data in the task content and to draw implicit from explicit data are more complex than in mathematics textbooks for the second grade of primary school (Example 5).

Example 5.

„*Dušan, Petar, Mile, Vuk and Đorđe play different sports: gymnastics, football, basketball, swimming and handball. One of them won medals in gymnastics and it is not Petar, nor Mile, who plays football. Dušan is a great basketball player, but he prefers another sport with a ball. Vuk doesn't play basketball, and he didn't win any medals. Which boy plays which sport?*
*Gymnastics*_____
*Football*_____
*Basketball*_____
*Swimming*_____
Handball _____.“
(Stefanović 2006: 79)

In addition to identifying relationships and connections between conditions of the task and the linguistic reformulation, mathematics textbooks for the third grade of primary school also require students to turn the cognitive path in the opposite direction, to the original state (Example 6).

Example 6.

„*Two sacks contain 154 kg of flour in total. When we took 12 kg from the smaller sack and 18 kg from the bigger sack, the remaining amount of flour was identical in both sacks. What was the original amount of flour in the bigger and in the smaller sack?*“ (Jovanović-Lazić & Drndarević 2005: 54).

We identified tasks that require students to reformulate problems through linguistic reformulation, to identify relationships and connections in the task content and to turn the cognitive path in the opposite direction in mathematics textbooks for the fourth grade of primary school (Example 7, 8 and 9).

Example 7.
„*The driver covered two fifths of the road, and has 30 km yet to cover. What is the length of the road?*“ (Joksimović 2007: 139).

Example 8.
„*Five erasers cost 108 dinars, same as 2 pencils. The pencil is two times more expensive than the eraser. How much is the pencil and how much the eraser?*“ (Joksimović 2007: 141).

Example 9.
„*Petar imagined a number and multiplied it by 5. The result was 3919, and this number is greater than the correct product by 4. What number did Peter imagine?*“ (Ješić & Ignjatović 2007: 67).

CONCLUSION

By analyzing the content of mathematics textbooks for the first, second, third and fourth grade of primary school, we can conclude that tasks the solution of which requires *problem reformulation* are insufficiently represented. Out of the total number of tasks, only 2,34% were identified as tasks whose solving emphasizes this skill. In addition, we noticed a tendency of growth in the number of these tasks from the first to the fourth grade.

The increase in the number of tasks that enable the development of problem reformulation skills in mathematics textbooks from the first to the fourth grade is logical, because this skill involves identification of complex relationships and connections, which is something students are trained for to a certain extent during the first and second grade of primary school (Maričić, 2011). In addition, „the nature of mathematical content and the fact that the foundations of mathematics education are laid and the first mathematical concepts are formed during the first grade encourages textbook authors to pay more attention to content (tasks) the objective of which is to acquire basic knowledge and master the algebra than tasks that contribute to the development of cognitive processes and skills, including critical thinking“ (Maričić & Špijunović 2014a: 646). The fact that textbooks for all four grades contain tasks that enable the development of this component of critical thinking is significant. Requirements that students are faced with follow the course of their mathematics education and become more complex as with age.

Problem reformulation is an important component of mathematical thinking of students in general, and mastering this skill is a significant predictor of student's achievement in mathematics and a good training in problem solving. Insufficient representation of content that enables the development of problem reformulation in mathematics textbooks indicates that „mathematics in lower grades of primary school is more oriented toward content adoption than toward the development of students' skills“ (Maričić & Špijunović 2014b: 539).

The results show that authors of mathematics textbooks should pay more attention to content that enables the development of this skill of critical thinking. However, this shouldn't discourage teachers from constructing new situations and tasks that enable problem reformulation and the development of critical thinking in general on their own. In conclusion, we cannot say that mathematics textbooks represent a limiting factor in the process of problem reformulation development, because every examined textbook includes a certain number of such tasks.

References

Bartlett, J. E. (2002). Analysis of motivational orientation and learning strategies of high school business students. *Business Education Forum*, 56(4), 18–23.

Connor-Greene, P. A. & D. J. Greene (2002). Science or snake oil? Teaching critical evaluation of „research“ reports on the internet. *Computers in Teaching*, 29(4), 321–324.

Felda, D., Cotič, M. and S. Maričić (2016). *Building Mathematical Literacy by Solving Realistic Problems.* Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Halmos, P. (1980). The heart of mathematics. *American Mathematical Monthly*, 87, 519–524.

Jacobs, V. R., Franke, M. L., Carpenter, T. P., Levi, L. & D. Battey (2007). Professional development focused on children’s algebraic reasoning in elementary schools. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(3), 258–288.

Ješić, S. & M. Ignjatović (2007). *Matematika za četvrti razred osnovne škole.* Beograd: Draganić.

Joksimović, S. (2007). *Matematika 2b, udžbenik za drugi razred osnovne škole.* Beograd: Eduka.

Joksimović, S. (2007). *Matematika 4b, udžbenik za četvrti razred osnove škole.* Beograd: Eduka.

Jovanović-Lazić, M. & D. Drndarević (2005). *Matematika 2, radna sveska za drugi razred osnovne škole.* Beograd: Publishing.

Jovanović-Lazić, M. & D. Drndarević (2006). *Matematika 3, radna sveska za treći razred osnovne škole.* Beograd: Publishing.

Kvaščev, R. (1977). *Razvijanje kritičkog mišljenja kod učenika.* Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.

Kreč, D. & R. Kračfild (1973). *Elementi psihologije.* Beograd: Naučna knjiga.

Lazić, B., Maričić, S. & J. Milinković (2015). Propedevtičko učenje razlomaka zasnovano na integraciji sadržaja u početnoj nastavi matematike. *Nastava i vaspitanje,* 64(4), 679–695.

Marinković, S. (2007). *Matematika, udžbenik za prvi razred osnovne škole.* Beograd: Kreativni centar.

Maričić, S. (2011). *Početna nastava matematike i razvijanje kritičkog mišljenja učenika* (Doctoral dissertation, Faculty of Teacher Education in Užice, University in Kragujevac). Užice: Učiteljski fakultet.

Maričić, S., Špijunović, K. & N. Malinović Jovanović (2013). The Role of Tasks in the Development of Students' Critical Thinking in Initial Teaching of Mathematics. In J. Novotna, & H. Moraova (eds.). *Task and tools in elementary mathematics*. Prague: Charles University, Faculty of Education, 204–2012.

Maričić, S. & K. Špijunović (2014a). Udžbenici u funkciji razvijanja kritičkog mišljenja učenika u nastavi matematike u mlađim razredima osnovne škole, *Nastava i vaspitanje*. LXII(4), 639–652.

Maričić, S. & K. Špijjunović (2014b). Udžbenici u funkciji razvijanja osetljivosti za probleme u nastavi matematike. u R. Nikolić (ur.): *Nastava u učenje - savremeni pristupi i perspektive*. Užice: Učiteljski fakultet, 531–542.

Maričić S. & K. Špijunović (2015). Developing Critical Thinking in Elementary Mathematics Education through a Suitable Selection of Content and Overall Student Performance. *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* 180, Elsevier, 653–659.

Maričić S., Špijunović, K. & B. Lazić (2016). The Influence of Content on the Development of Students` Critical Thinking in the Initial Teaching of Mathematics. *Croatian Journal of Education,* 18(1), 11–40.

National Commission on Mathematics and Science Teaching for the 21st Century (2000). *Before It's Too Late: A Report to the Nation from The National Commission on Mathematics and Science Teaching for the 21st Century*. Jessup, MD: Education Publications Center.

Paul, R. & L. Elder (2008). Critical thinking: the nuts and bolts of education. *Optometric Education,* 33(3), 88–91.

Pešić, J. (2006). *Jedno shvatanje kritičkog mišljenja i njegova primena u konstrukciji udžbenika (doktorska disertacija).* Beograd: Filozofski fakultet.

Rippen, A., Booth, C., Bowie, S. & J. Jordan (2002). A complex case: Using the case study method to explore uncertainty and ambiguity in undergraduate business education. *Teaching in Higher Education*, 7(4), 429.

Rubinštajn, S. L. (1959). Принцип детерминизма и психологическая теория мишления. *Психологическая наука у СССР I*, Москва, 331−332.

Sfard, A. & C. Kieran (2001). Cognition as communication: Rethinking learning-by-talking through multi-faceted analysis of students' mathematical interactions. *Mind, Culture and Activity*, 8(1), 42–76.

Stefanović, A. (2006). *Matematika, udžbenik za treći razred osnovne špkole sa zadacima za vežbanje* (1. deo). Beograd: Kreativni centar.

Špijunović, K. & S. Maričić (2011). Development of pupils' mathematical thinking as a goal and task of the initial teaching of Mathematics. In V. Timovski (ed.): *The modern society and education – The VI International Balkan Congress for Education and Science*. Skopje: Faculty of Pedagogy „St. Kliment Ohridski“, 975–981.

Špijunović, K. & S. Maričić (2016). *Metodika početne nastave matematike*. Užice: Učiteljski fakultet.

Сања М. Маричић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

УЏБЕНИЦИ МАТЕМАТИКЕ У ФУНКЦИЈИ РАЗВИЈАЊА РЕФОРМУЛИСАЊА ПРОБЛЕМА КАО КОМПОНЕНТЕ КРИТИЧКОГ МИШЉЕЊА

Резиме

У раду аутор указује на значај и могућности развијања способности реформулисања проблема као компоненте критичког мишљења у почетној настави математике. У том контексту указује на конкретне способности које подразумева реформулисање проблема, а које долазе до изражаја у почетној настави математике. При том полази од става да се способност реформулисања проблема може успешно развијати посредством садржаја наставе математике и скреће пажњу на улогу уџбеника у том процесу. У том циљу организовано је истраживање, засновано на техници анализе садржаја уџбеника математике, који су одобрени за употребу у млађим разредима основне школе у Републици Србији, с циљем да се утврди заступљеност садржаја (задатака) који пружају могућности за развијање способности реформулисања проблема. Добијени резултати показују да су у уџбеницима математике задаци, у процесу чијег решавања долазе до изражаја способности реформулисања проблема, у малој мери заступљени (2,34% у односу на укупан број задатака) и да је најмањи број ових задатака идентификован у уџбеницима математике за први, а највећи у уџбеницима за трећи и четврти разред основне школе.

Кључне речи: *критичко мишљење, почетна настава математике, реформулисање проблема, уџбеник математике, задатак.*

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.3::51
Изворни научни чланак
стр. 389–404

Драгица Ц. Милинковић [*]
Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет, Бијељина

СТРУКТУРАЛНИ ЕЛЕМЕНТИ УЏБЕНИКА МАТЕМАТИКЕ У ФУНКЦИЈИ РАЗВИЈАЊА СТВАРАЛАЧКОГ МИШЉЕЊА

Апстракт: У данашњој, доминантно традиционалној организацији наставе, уџбеник је основни извор знања и најзаступљенији медиј, који упућује на примјену методичких сценарија и креирање наставних ситуација. У таквом традиционалном контексту, како по изворима информација, тако и по методама и начинима учења и поучавања, квалитет наставе математике и квалитет знања ученика значајно зависе од квалитета уџбеника. Детерминишући основни уџбеник математике који садржи базичне информације о програмским садржајима наставног предмета, аутори истичу његову трансмисивну улогу, која се огледа у поучавању, те развојно-формативну, с обзиром да води ученика ка развоју различитих категорија мишљења и оспособљава га за процес учења.

Имајући у виду да се стваралачко мишљење све више промовише у школском контексту и да представља један од битних циљева савременог васпитања и образовања, у раду је акценат на елементима стваралаштва у уџбеницима математике за разредну наставу. Теоријски посматрано, темељне детерминанте стваралаштва у математичким уџбеницима односе се првенствено на избор одговарајућих садржаја са разноврсним задацима за рјешавање, те захтјевима за израду задатака.

Сходно томе, емпиријски дио рада оријентисан је на испитивање заступљености задатака у уџбеницима математике, који су у функцији развијања стваралачког мишљења ученика. Техником анализе садржаја математичких уџбеника за млађе разреде основне школе, одобрених за употребу у Републици Српској у школској 2014/2015. години, утврђено је да само 2,75% задатака пружа могућност да се у процесу рјешавања развија стваралачко мишљење. Међу њима, најзаступљенији су задаци којима се од ученика тражи да самостално саставе и ријеше задатак.

Кључне ријечи: *настава математике, стваралачко мишљење, уџбеници математике, задаци који подстичу стваралаштво*.

[*] sadra@teol.net

УВОД

Постојећи образовни систем у Републици Српској углавном је усмјерен на реализацију наставног плана и усвајање садржаја прописаних програмом, што упућује на доминацију трансмисивног приступа учењу. Када је настава математике у питању, Бигз (Biggs, 1999) истиче да у таквим условима сврху учења ученик види у рјешавању задатака, а не у разумијевању проблема, пажњу усмјерава на симболе (знакове), а не на битне податке и услове у задатку, оријентише се на меморисање потребних корака у рјешавању задатка, а не на повезивање нових са претходно стеченим знањима, односно стварање смислених веза међу садржајима, чиме се отежава мишљење и закључивање, а учење доживљава као принуда, а не као потреба да се проналази смисао у садржајима учења.

Насупрот томе, савремена настава математике акценат ставља на самосталан стваралачки приступ учењу математике и стварање услова за успјешну примјену математичких знања. У основи су активности које доприносе развијању ученикових способности у цјелини, а посебно активности које омогућавају стицање продуктивних, функционалних знања, вјештина и навика и развој математичких способности и стваралачког мишљења (Милинковић, 2013). У том контексту, Стил и др. (Stelle et al., 2004) истичу посебан значај школе у оспособљавању ученика да посматрају и мисле, јер у савременој настави ученик не усваја само знања, него и начине и путеве како се знања стичу. Вилер (Wheeler, 1982) наглашава важност математичког мишљења и упућује да је много корисније да ученик математички мисли, него да влада бројним математичким садржајима, док Ван де Веил (Van De Walle, 2007) упућује да се „важни математички концепти и процедуре најефикасније усвајају рјешавањем проблема, те да фокусирање на проблем директно утиче на развијање виших нивоа мишљења ученика“ (Van De Walle 2007: 37).

Сходно томе, креирање наставних ситуација према садржајима наставних програма математике у којима је један од основних циљева „подстицање и развијање способности опажања, посматрања, логичког, критичког, стваралачког и апстрактног мишљења“ (*Наставни план и програм за основно образовање и васпитање*, 2014), представља стални изазов за наставнике. У данашњим условима доминантно усмјеравајућу улогу у том процесу има уџбеник као најзаступљенији медиј, од чијег квалитета значајно зависи квалитет наставе математике базичног школског циклуса и квалитет знања ученика. С друге стране, савремена методика наставе математике упућује да улога уџбеника није да „намеће“ методичке сценарије и неизмјењиве начине рада, него да представља базу коју сваки наставник надограђује сходно афинитетима својих ученика и свом стилу.

Наведени контекст представља полазиште за емпиријску анализу у којој смо као циљ поставили испитивање заступљености дијелова садржаја, односно задатака у уџбеницима математике, чијим се рјешавањем омогућава развијање стваралачког мишљења ученика.

ПРЕГЛЕД ДОСАДАШЊИХ ИСТРАЖИВАЊА

Учење је активан процес у коме свака индивидуа конструише властити систем знања на темељу активног бављења разним материјалима, медијима и читањем текстова (Tulodziecki, Herzig, 2004). Међу њима, уџбеник је најраширенији и најзаступљенији медиј на чију важност указују бројне дефиниције. Пољак дефинише уџбеник као основну школску књигу, коју „ученици готово свакодневно употребљавају у свом школовању. Писана је на основу прописаног наставног плана и програма и дидактички обликована ради рационалнијег, оптималнијег, економичнијег и ефикаснијег образовања, што остала литература није и не мора бити“ (Пољак 1980: 29). Стреи (Stray, 1994) уџбеником сматра књигу осмишљену да даје ауторитативну педагошку верзију неке области знања. Ромберг и Карпентер (Romberg, Carpenter, 1986) уџбеник виде као ауторитет у преношењу знања и као водич у процесу учења, док сами учитељи своју улогу виде у превођењу текста. Валверде и сарадници (Valverde et al., 2002) наглашавају да је уџбеник један од главних извора садржаја и да због такве улоге одређује и педагошки стил учитеља у учионици. Пепин и Хагарти (Pepin, Haggarty, 2001) наглашавају да уџбеник чини везу између школе и релевантног знања, а Лук и сарадници (Luke et al., 1989) да у комбинацији с наставницима као посредницима између текста и ученика, уџбеник чини једно ауторитативно јединство.

Према поменутим дефиницијама уџбеника, математички се уџбеник може описати као „службено ауторизирана и педагошки обликована математичка књига написана како би ученицима понудила математичке садржаје“ (Glasnović Gracin 2014: 228). При дефинисању уџбеника математике Овчар (2001) се ослања на специфичности математике као наставног предмета и првенствено истиче одређене карактеристике које их разликују од осталих школских уџбеника. Он наглашава да је посебно важно да математички уџбеник прикаже садржаје на систематичан начин, што подразумијева да се нови математички садржаји наслањају на раније усвојена знања.

С обзиром да се уџбеници на неки начин сматрају репрезентацијом важећег програма математике и да наставници углавном поучавају према уџбенику, уџбеници се користе у великој мјери и у том смислу значајно утичу на извођење наставе математике широм свијета. Стодолски (Stodolsky, 1989) наглашава велики утицај уџбеника на учење математике у Сједињеним Америчким Државама. Марш (Marsh, 1994) показују да се употреба уџбеника односи на чак 78% укупног рада у настави ученика петих разреда у америчком школ-

ству. Брандстом (Brandstrom, 2005) истиче кључну улогу уџбеника у настави математике у Шведској и наводи да се настава математике, више него било који други предмет, ослања на уџбенике. Резултати истраживања потврђују да се уџбеници интензивно користе у настави математике и у осталим дијеловима европског континента: Милет и Џонсон (Millett, Johnson, 1996) у Енглеској, Хоф (Hopf, 1980) у Њемачкој, Пепин и Хагарти (Pepin, Haggarty, 2001) у Француској, Шмит и сарадници (Schmidt et al., 1996) у Норвешкој и Шпанији, Гласновић Грацин и Домовић (2009) у Хрватској итд.

Разлоге за широку употребу математичких уџбеника у настави Јохансон (Johansson, 2006) види у олакшавању рада наставника, обезбјеђивању математичког знања и задатака за вјежбање, те што су рађени у складу са школским системом и тиме умањују слободу, али и одговорност наставника. Робитејл и Треверс (Robitaille, Travers, 1992) убједљив утицај уџбеника објашњавају садржајима и начинима на који се они дидактичко-методички обликују.

Наведени показатељи упућују да велики ефекат у математичким постигнућима ученика има управо уџбеник. Због тога је веома важно да садржајем и дидактичким обликовањем буде „дорастао“ изазовима који се постављају пред данашње ученике, првенствено у погледу доприноса развоју математичких способности и стваралачког мишљења.

Стваралаштво је појам који се у литератури користи и истражује на различите начине. Најчешће се поистовјећује са креативношћу, али има и оних који сматрају да је стваралаштво продукт креативности као особине. Упркос интензивним напорима научника и њиховом великом доприносу када је ова проблематика у питању, још увијек не постоји јединствена теорија стваралаштва коју би прихватила и теорија и пракса. Дјуј (Dewey, 1934) стваралаштво дефинише као проналазачки дар којим се упознаје ново. Левитов (1960) сматра да под „стваралаштвом треба подразумевати такву делатност и резултате који представљају нешто ново, оригинално изражавање индивидуалних склоности, способности и индивидуалних покуса ученика“ (Левитов 1960: 201). Озимец истиче да је креативност највиши облик стваралаштва „којим се ствара нешто ново, другачије од дотадашњег, које укључује рјешавање проблема на свој начин, откривање до тада непознатог“ (Ozimec 1987: 20). Гилфорд (Guilford, 1950) се ограничава на изношење садржаја стваралачког мишљења коме приписује сљедеће способности: оригиналност, спонтану и адаптивну флексибилност, флуентност идеја, изражајну флуентност, асоцијативну флуентност, флуентност ријечи, редефиницију, осјетљивост за проблем и елаборацију. Наведене способности међусобно се преплићу, чинећи стваралачко мишљење јединственим. Посматрајући с аспекта наставе, Џорџ (George, 2003) истиче да је битно да стваралачким мишљењем ученици долазе до необичних рјешења различитих проблема и задатака. Стваралачки начин мишљења је неортодоксан, неподложан ауторитету и није усмјерен на већ „утабан“ пут размишљања (Буљубашић-Кузмановић, Кобаш, 2009).

Имајући у виду развијање стваралачког мишљења као један од веома важних циљева наставе, Бранковић га везује за контекст стваралачке наставе и учења и наводи да је „стваралачка настава посебан наставни процес у којем се максимално развијају стваралачке способности ученика, развија стваралачко мишљење и стичу знања примјеном принципа стваралачког учења“ (Бранковић 2000: 98).

Упркос разликама у одређењу појма стваралачког мишљења, већина теоретичара слаже се у сљедећем:

- „Стваралачко мишљење је способност коју, у већој или мањој мери, поседује сваки ученик, а не специфична мисаона обдареност која се статистички ретко јавља у некој популацији;
- Прихвата се као стваралачко решење задатка свако решење до кога дете само долази, које је за њега ново, без обзира на чињеницу да ли је неко други пре њега до истог решења дошао;
- Стваралачко мишљење означава истовремено и чин стварања и његов резултат (Шпијуновић, Маричић 2016: 441).

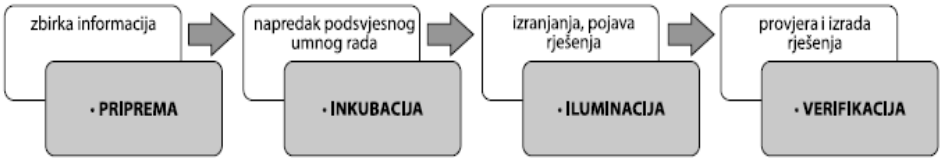
У оквиру теорије стваралачке наставе, Фридман (Fridman, 1977) наводи изведбене моделе развијања стваралаштва. Када је у питању настава математике, значајни су сљедећи:

- модел формулисања проблема,
- модел реформулисања проблема,
- модел састављања и развијања плана истраживања одређеног проблема,
- модел алтернативног рјешавања математичког задатка,
- модел самосталног састављања и рјешавања задатка,
- модел увиђања дате проблемске ситуације у различитим контекстима,
- модел откривања принципа састављања проблема,
- хеуристичко моделовање процеса учења.

Наведени модели упућују да је основно дидактичко средство за развијање стваралаштва у настави математике задатак чијим се рјешавањем до њега долази. Рјешавањем математичких задатака ученици се уводе у стваралачку компоненту наставног процеса. „Питања у задацима подстичу ученикову мисаону активност у покушају тражења рјешења за проблеме који буде и заокупљају пажњу и радозналост ученика. Овдје је ријеч о покушају да се побољшају и унаприједе не само методе стицања знања, већ и методе успјешног мишљења и рјешавања проблема, па и способности у цјелини” (Стојаковић, 2000: 47). Значи, рјешавање задатака је такво стање ума код сваког ученика да су му све мисаоне операције у фази ангажовања, уколико постављени задатак има одговарајући квалитет. Рјешавањем квалитетних задатака мисаоне операције се користе и тим самим коришћењем оне се развијају и дограђују.

Ако је све поменуто подржано самосталним активностима ученика, отвара се пут развоју креативних способности, односно креативног мишљења. Са тог пута се излази на ону најфинију стазу у математичким активностима, а то је проналазаштво и оригинално стваралаштво (Пикула, Милинковић, 2015).

Прва истраживања стваралаштва у настави математике радио је Хенри Поинкаре (Henri Poincare) почетком 20. вијека. Према његовом мишљењу, стваралаштво се у математици одвија у мијењању свјесног и несвјесног рада, при чему се унутрашње, несвјесне идеје претварају у смислена рјешења. Поинкаре наводи да иако зависи о предзнању, математичко стваралаштво никада није механички процес. На трагу његових идеја, истраживањима се потврдило да се стваралаштво у настави математике темељи на Валасовој (Wallas) класификацији стваралачког процеса (Колудровић, 2008).



Шема 1. *Валасови нивои стваралачке продукције (према: Гилфорд, 1968)*

Када је у питању наше окружење, наведеном проблематиком бави се Стевановић (2001) у раду *Уџбеник у функцији развијања стваралачког мишљења у настави математике*. Он је направио анализу свих математичких уџбеника у Хрватској за пети разред у школској 2001/2002. години, с циљем идентификовања могућности развијања стваралачког мишљења ученика у уџбеницима. Резултати су показали да задаци из уџбеника не подстичу креативност ученика јер доминира репродукција и алгоритам.

Кадум (2003) у раду *Креативност у настави математике* истиче да је бит школске креативности на открићу различитих рјешења једног проблема, те да се креативне способности ученика могу планским и стручним радом учитеља у настави успјешно развијати.

Крекић (2003) се у раду *Развијање креативности ученика у почетној настави математике* бави дефинисањем, испитивањем и методиком развијања креативности у почетној настави математике и наводи да креативан приступ подразумијева примјену посебног методичког система, који имплицира редефиницију циља и задатака наставе.

Маричић (2006) у монографији *Подстицање стваралачког рада у математици* расвјетљава појам стваралаштва и нуди могућности за његово подстицање у почетној настави математике, првенствено избором садржаја (задатака).

Дубовицки (2012) је испитивала подстицање креативности у уџбеницима разредне наставе у Хрватској. Истражено је 13 уџбеника које је одобрило Министарство и 12 уџбеника који су били у употреби 80-их година. Од укупног броја проучених задатака, 88,22% не подстиче креативност, а оних који је подстичу има 11,78%. Резултати истраживања показују да је број задатака који подстичу креативност у уџбеницима хрватскога језика 16,96%, природе и друштва 16,93%, док задатака који подстичу креативност у уџбеницима математике има само 1,69%.

Гајтановић и Ваит (2015) су анализирали уџбеник математике за трећи разред основне школе у Србији и утврдили да у њему нема задатака који подстичу стваралачко учење, чијим би се решавањем код ученика развила елаборација, редефиниција, флуентност и осјетљивост за проблем као одлике стваралачког мишљења.

МЕТОД ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је обављено у првој половини 2015. године на узорку кога су чинили Прва књига за 1. разред основне школе, те уџбеници математике (који чине уџбенички комплет – основни уџбеник и радни лист/свеска) за други, трећи, четврти и пети разред, а одобрени су за издавање и употребу од Министарства просвјете и културе Републике Српске за школску 2014/2015. годину. Како је у Републици Српској заступљен само један издавач уџбеника, они се користе у свим школама.

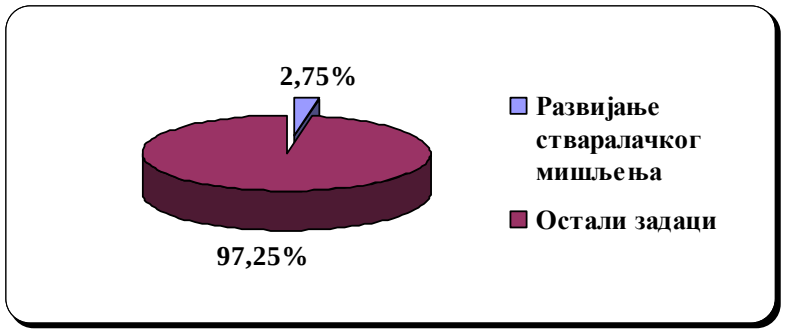
За реализацију истраживања коришћена је дескриптивна метода, а основни методолошки поступак примијењен у овом раду је техника анализе садржаја.

Као јединица за анализу одређен је задатак. „Под задатком смо подразумевали сваки појединачни захтев постављен у одређеној форми (израз, једнакост, текст, илустрација и сл.) који се поставља пред ученика“ (Маричић, Шпијуновић 2014: 534). На нивоу идентификовања и груписања података, анализа садржаја је подразумијевала поступак класификовања задатака у категорије одређене с аспекта омогућавања развијања стваралачког мишљења. Анализирали смо и како су ти задаци распоређени према моделима развијања стваралаштва (формулисање проблема, реформулисање проблема, састављање и развијање плана истраживања одређеног проблема, алтернативно рјешавање математичког задатка, самостално састављање и рјешавање задатка).

Статистичка обрада података је, на основу претходно описаног начина њиховог груписања, обављена на нивоу фреквенција и процентуалног удјела категорија.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Анализом садржаја уџбеника издвојили смо задатке којима се подстиче било који облик или чак назнака стваралаштва. Идентификовали смо укупно 2668 задатака од којих 2613 или 97,25% не подстиче стваралаштво, а само 55 или 2,75% пружа могућност да се у процесу рјешавања развија стваралачко мишљење, што је готово занемариво (в. Графикон 1).



Графикон 1. *Заступљеност задатака у уџбеницима који омогућавају развијање стваралачког мишљења*

„Уочено је да су уџбеници конципирани тако да дају нове појмове у „готовом облику и да се инсистира на механичком рјешавању задатака, односно примјени шаблона, без увида у математички процедуру, што упућује да је према уџбеницима доминантан тип интелектуалног активирања ученика меморисање и репродукција. Будући да структура наставног процеса у данашњим условима углавном одражава структуру уџбеничке јединице, евидентна је превага стандардних задатака и трансмисивног приступа настави математике у млађим разредима основне школе. У том контексту, Живковић истиче „неопходност надоградње уџбеника уколико хоћемо да он добије адекватно место у ученичком сазнајном процесу“ (Живковић 1980: 129).

Анализа фреквенција и процентуалног удјела задатака који подстичу стваралаштво у уџбеницима по разредима, указује да је најмање „стваралачких“ задатака у другом (4 или 0,83%), а највише у петом разреду (22 или 2,73%) (в. Табела 1). У уџбенику првог разреда их је 6 (6,52%), трећег 16 (2,67%), четвртог 7 (1,02%) у односу на укупан број задатака, иако се очекивало да ће се број задатака који омогућавају развој стваралаштва повећавати сразмјерно узрасту ученика, односно по разредима. Разлоге за овако мали број задатака који су у функцији развијања стваралаштва треба тражити у чињеници да се у млађим разредима настава ограничава на овладавање математичким вјештинама, док су нестандардни задаци првенствено намијењени надареним

ученицима чија је бројност у одјељењу углавном веома мала. Они се упућују на додатне уџбеничке материјале, првенствено збирке чији су садржаји разноврснији и у већој мјери интелектуално активирају ученике.

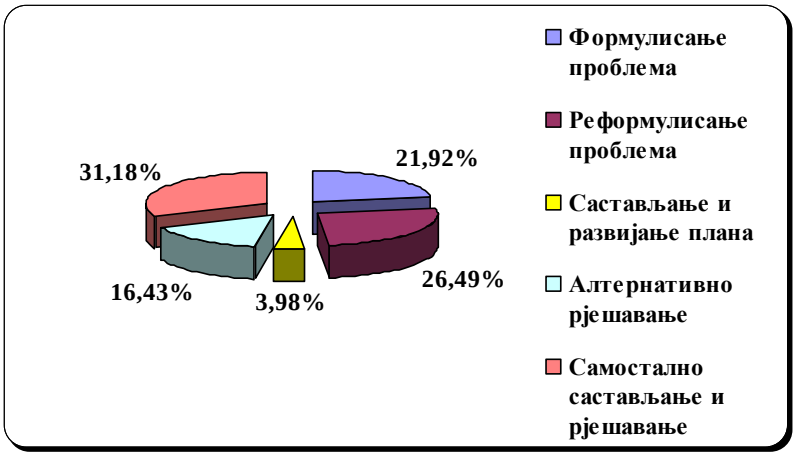
Табела 1. *Заступљеност задатака у уџбеницима који омогућавају развијање стваралачког мишљења (по разредима)*

Разред	Развијање стваралачког мишљења		Остали задаци		Укупно	
	f	%	f	%	f	%
I разред	6	6,52	86	93,48	92	100,00
II разред	4	0,83	476	99,17	480	100,00
III разред	16	2,67	584	97,33	600	100,00
IV разред	7	1,02	683	98,98	690	100,00
V разред	22	2,73	784	97,27	806	100,00
Укупно	55	2,75	2613	97,25	2668	100,00

Упркос веома малом броју задатака у уџбеницима разредне наставе, који усмјеравају ученике на стваралаштво и омогућавају им слободу у изражавању и стварању, анализирали смо их према Фридмановим моделима развијања стваралаштва (в. Графикон 2). Међу тим задацима најзаступљенији су задаци којима се од ученика тражи да самостално саставе и ријеше задатак (31,18%). Нешто мањи број задатака пружа могућност за развијање способности реформулисања проблема (26,49%). Слиједе задаци који од ученика захтијевају формулисање проблема (21,92%), те задаци који наредбом упућују ученике на проналажење алтернативних поступака за рјешавање (16,43%). Занемариво мали број задатака у математичким уџбеницима који имају обиљежје стваралаштва су задаци истраживачког типа, којима се од ученика тражи састављање и развијање плана истраживања одређеног проблема (3,98%).

Наведени резултати потврђују да се аутори уџбеника, када је стваралаштво у питању, најчешће опредјељују за задатке којима се од ученика тражи да самостално саставе математички задатак према неком обрасцу, једнакости, изразу, визуелном приказу итд., те га потом ријеше. Разлози за то највјероватније леже у чињеници што је наведени тип задатака у нашем окружењу препознатљив у пракси, с обзиром да се наставници, при креирању наставних ситуација, често опредјељују за самосталн рад ученика заснован на састављању, моделовању и рјешавању задатака, који првенствено служе за илустрацију примјене неког конкретног правила, законитости, формуле... Када су у питању остали

модели развијања стваралаштва, првенствено задаци састављања и развијања плана истраживања проблема, који захтијевају више нивое математичких способности, а које актуелни уџбеници готово и не препознају, разлоге треба тражити у опредјељењу аутора, који се у изради уџбеника водио програмским садржајима, обликујући их тако да их ученици лакше усвоје.



Графикон 2. *Заступљеност задатака у уџбеницима према моделима развијања стваралаштва*

Анализа задатака који структуром пружају могућности за развијање стваралачког мишљење ученика, а који су у функцији наведених модела развијања стваралаштва, по разредима (в. Табела 2) указује да је у уџбенику за I разред највећи број задатака који омогућавају развијање способности реформулисања проблема (50,00%), затим формулисања проблема (33,33%), те проналажење алтернативног начина рјешавања задатка (16,67%), док остали модели нису заступљени. Када је у питању уџбеник за II разред, заступљени су задаци који захтијевају самостално састављање и рјешавање (50,00%), те задаци формулисања и реформулисања проблема (25,00%). У уџбенику III разреда заступљени су задаци који илуструју све моделе стваралаштва: самостално састављање и рјешавање 31,25%, реформулисање проблема 25,00%, формулисање и алтернативно рјешавања 18,75%, састављање и развијање плана истраживања проблема (6,25%). Уџбеник за IV разред, иако у малом броју, садржи највише задатака којима се тражи самостално састављање и рјешавање (42,85%). Слиједе задаци алтернативног рјешавања (28,57%), те задаци формулисања и реформулисања проблема (14,29%). Према резултатима, у уџбенику за V разред највише је задатака који подстичу стваралачко мишљење, типа самосталног састављања и рјешавања (31,82%). У истом броју су заступљени задаци који доприносе развијању способности формулисања, реформулисања и алтернатив-

ног рјешавања проблема (18,18%), те задаци састављања и развијања плана истраживања проблема (13,64%).

Наведени показатељи стања у уџбеницима у погледу броја задатака који имају потенцијал да подстакну стваралачко мишљење ученика, с једне стране су индикатор ауторових опредјељења у погледу избора и обликовања садржаја у уџбенику, а с друге стране упућују да је креативна компонента наставног процеса још увијек на формалном нивоу.

Табела 2. *Заступљеност задатака у уџбеницима према моделима развијања стваралаштва (по разредима)*

Разред	Формулисање проблема		Реформулисање проблема		Састављање и развијање плана		Алтернативно рјешавање		Самостално састављање и рјешавање		Укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
I разред	2	33,33	3	50,00	0	0,00	1	16,67	0	0,00	6	100,00
II разред	1	25,00	1	25,00	0	0,00	0	0,00	2	50,00	4	100,00
III разред	3	18,75	4	25,00	1	6,25	3	18,75	5	31,25	16	100,00
IV разред	1	14,29	1	14,29	0	0,00	2	28,57	3	42,85	7	100,00
V разред	4	18,18	4	18,18	3	13,64	4	18,18	7	31,82	22	100,00
Укупно	11	21,92	13	26,49	4	3,98	10	16,43	17	31,18	55	100,00

Иако је у посљедњих неколико деценија научни дискурс усмјерен на учениково појмовно разумијевање, математичко мишљење, резоновање и учење путем открића, како би се побољшало учениково разумијевање математике у циљу помјерања процедуралног знања ка математичком начину мишљења (Hiebert, Carpenter 1992), настава математике у млађим разредима основне школе још увијек је у много већој мјери оријентисана на усвајање математичких садржаја рјешавањем стандардних задатака према утврђеној процедури.

ЗАКЉУЧАК

Стваралаштво се све више промовише у школском контексту као активност која се испољава кроз продукцију нових, оригиналних идеја и поступака рјешавања задатака. Иако се прве идеје о стваралаштву појављују у античкој педагошкој литератури, не постоји јединствена теорија стваралаштва коју би прихватила и теорија и пракса. „Разлике у схватањима условљене су бројним разлозима, а посебно критеријумима на основу којих се стваралачко мишљење може идентификовати“ (Шпијуновић, Маричић 2016: 440). Због неслагања око поимања стваралачког мишљења и у области математике и непостојања јединственог појмовног одређења, у контексту овог рада дефинисали смо га као способност стварања за ученика нових комбинација из постојећих садржаја.

Имајући у виду да је математички уџбеник „вјерни“ репрезент програмских садржаја и да упућује на примјену методичких сценарија и креирање наставних ситуација, с једне, те генерације дјеце које траже занимљивија догађања у школи и желе бити активни судионици наставног процеса, с друге стране, у емпиријском дијелу рада оријентисали смо се на испитивање подршке математичких уџбеника развијању стваралачког мишљења ученика. Техником анализе садржаја „обрадили“ смо 2668 задатака и дошли до резултата који упућују на сљедеће закључке:

- Стваралаштво се недовољно подстиче уџбеницима математике, с обзиром на мали број задатака који у процесу моделовања и рјешавања могу омогућити развијање стваралачког мишљења ученика.
- Од Фридманових модела развијања стваралаштва, у уџбеницима су најзаступљенији они са захтјевом за самостално састављање и рјешавање задатка.

Истраживање је показало да уџбенички контекст, како по изворима информација, тако и по методичким сценаријима има трансмисивну улогу у почетној настави математике, што не значи да настава математике у свим разредима и одјељењима има традиционална обиљежја. У томе је пресудна улога наставника као посредника између уџбеничког текста и ученика, те оно што се догађа на часу математике првенствено зависи од наставниковог приступа интерпретацији текста. Осим тога, наставник је тај који одлучује које садржаје из уџбеника ће „употријебити, а које неће.

Посматрамо ли у том контексту актуелни уџбеник математике, који свим ученицима пружа исте информације, односно усмјерен је на просјечног ученика и, сходно томе, представља стандард испод којег не би требало ићи, не би га требало „слијепо“ слиједити. На наставнику је да садржаје уџбеника који пружају могућност усмјеравања мишљења ученика у другом правцу, искористи на прави начин и постављањем додатних питања прошири њихову улогу.

Литература

Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckinhan: Open University Press SRHE.

Brandstrom, A. (2005). *Differentiated tasks in mathematics textbooks. An analysis of the levels of difficulty.* (Licentiate Thesis). Lulea: Lulea University of Technology.

Бранковић, Д. (2000). Интерактивно учење у стваралачкој настави. У: Н. Сузић, П. Стојаковић, Д. Бранковић, B. Hartop, S. Farrell, M. Илић, Д. Мандић, С. Милијевић и Д. Лукић (прир.): *Интерактивно учење II*. Бањалука: Министарство просвјете Републике Српске, 95–130.

Buljubašić-Kuzmanović, V. i K. Kobaš (2009). Prilog ispitivanju nekih odrednica kreativnosti kod učitelja i studenata. *Zbornik radova Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Profil, 42–52.

Valverde, G. A. et al. (2002). *According to the Book – Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks*. Dordrecht: Kluwer.

Van De Walle, J. A. (2007). *Elementary and Middle School Mathematics. Teaching Developmentally*. 6th Edition. Boston: Pearson.

Гајтановић, З. и И. Ваит (2015). Анализа уџбеника математике за трећи разред основне школе према стандардима д-групе, *Зборник радова Учитељског факултета*, 9, 263–288.

George, D. (2003). *Obrazovanje darovitih*. Zagreb: Educa.

Guilford, J. P. (1950). Creativity, *American Psychologist*. 9 (5), 444–454.

Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, Creativity and their Educational Implications*. San Diego, California: Robert. R. Knapp.

Glasnović Gracin, D. i V. Domović (2009). Upotreba matematičkih udžbenika u nastavi viših razreda osnovne škole, *Odgojne znanosti*, 11, 297–317.

Glasnović Gracin, D (2014). Mathematics Textbook as an Object of Research, *Croatian Journal of Education*, 3(16), 211–237.

Дјуј, Џ. (1934). *Педагогија и демократија*. Београд: Кон.

Dubovicki, S. (2012). Poticanje kreativnosti u udžbenicima razredne nastave, *Pedagogijska istraživanja*, 9(1–2), 205–221.

Живковић, Р. (1980). Настава и уџбеници математике у основној и средњој школи са становишта откривајуће методе поучавања. У: *Проблеми савременог математичког образовања*. Београд: Институт за педагошка истраживања, Просвета, 13, 127–134.

Johansson, M. (2006). *Teaching mathematics with textbooks. A classroom and curricular perspective.* (Doctoral dissertation). Lulea: Lulea University of Technology.

Kadum, V. (2003). Kreativnost u nastavi matematike. U: V. Kadum (prir.): *Kreativnost učitelja/nastavnika i učenika u nastavi matematike*. Pula – Rovinj: IGSA i Hrvatsko matematičko društvo, 11–24.

Каменов, Е. и П. Спасојевић (2014). *Прва књига за 1. разред основне школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Koludrović, M. (2008). *Udžbenik kao nastavni medij poticanja kreativnosti*. Zagreb: Filozofski fakultet.

Krekić, V. (2003). Razvijanje kreativnosti učenika u početnoj nastavi matematike, *Norma*, 2–3 (9), 145–160.

Левитов, Н. Д. (1960). *Детская и педагогическая психология*. Москва: ГУПИ МП РСФСР.

Липовац, Д. (2014). *Математика за 3. разред основне школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Липовац, Д. (2014). *Радни листови из математике за 3. разред основне школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Липовац, Д. (2014). *Математика за 4. разред основне школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Липовац, Д. и Р. Вукобратовић (2014). *Радни листови из математике за 4. разред основне школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Luke, C. et al. (1989). Beyond criticism: the authority of the school textbook. In: S. De Castell, A. Luke and C. Luke (eds.): *Language, authority and criticism: readings on the school textbook*. London: The Falmer Press.

Маричић, С. (2006). *Подстицање стваралачког рада у математици*. Ужице: Учитељски факултет.

Маричић, С. и К. Шпијуновић (2014). Уџбеници у функцији развијања осетљивости за проблеме у настави математике, *Зборник радова са Научног скупа „Настава и учење – савремени приступи и перспективе“*, 531–542.

Marsch, J. C. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.

Millett, A., Johnson, D. C. (1996). Solving teachers' problems? – The role of commercial mathematics scheme. In: D. C. Johnson and A. Millett (eds.): *Implementing the mathematics National Curriculum policy, politics and practice.* London: Paul Chapman.

Милинковић, Д. (2013). Метода фокусног дијаграма у функцији развијања логичког мишљења и расуђивања, *Норма*, 1(2), 9–21.

Мићић, Б. (2014). *Математика за 5. разред основне школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Мићић, Б. (2014). *Радна свеска из математике за 5. разред основне школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Наставни план и програм за основно образовање и васпитање. Службени гласник Републике Српске, 74, 2014.

Ovčar, S. (2001). Udžbenik i metodička interpretacija matematičkih sadržaja. In: V. Kadum (Eds.): *Zbornik radova Drugog stručno-metodičkog skupa Metodika nastave matematike u osnovnoj i srednjoj školi*. Pula: IGSA, 28–37.

Ozimec, S. (1987). *Odgoj kreativnosti*. Varaždin: Općinski savez društava „Naša djeca“.

Pepin, B. and L. Haggarty (2001). Mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: a way to understand teaching and learning cultures. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 33(5), 158–175.

Пикула, М. и Д. Милинковић (2015). *Методика почетне наставе математике*. Пале: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.

Poljak, V. (1980). *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*. Zagreb: Školska knjiga.

Robitaille, D. F. and K. J. Travers (1992): International studies of achievement in mathematics. In: D. A. Grouws (eds.): *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, New York: National Council of Teachers of Mathematics, Macmillan Publishing Company, 687–709.

Romberg, T., Carpenter, T. (1986). Research on teaching and learning mathematics: Two disciplines of scientific inquiry. In: M. Wittrock (eds.): *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing Company, 850–873.

Schmidt, W. H. et al. (1996). *Characterizing pedagogical flow. An investigation of mathematics and science teaching in six countries.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Stevanović, M. (2001). Udžbenik u funkciji razvijanja stvaralačkog mišljenja u nastavi matematike. In: V. Kadum (eds.): *Zbornik radova Drugog stručno-metodičkog skupa Metodika nastave matematike u osnovnoj i srednjoj* školi, Pula: IGSA, 93–107.

Stelle, J. L. et al. (2004.). *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje. Okvirni sustav kritičkog mišljenja u cjelini nastavnog programa*. Vodič kroz projekt I. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

Stodolsky, S. (1989). Is teaching really by the book? In: P. W. Jackson & S. Haroutunian-Gordon (eds.): *From Socrates to software: The teacher as a text and the text as a teacher.* Chicago: The University of Chicago Press.

Стојаковић, П. (2000). Интерактивно учење и улога питања у стицању квалитетног знања и развоју способности ученика. У: Н. Сузић, П. Стојаковић, Д. Бранковић, В. Hartop, S. Farrell, М. Илић, Д. Мандић, С. Милијевић и Д. Лукић (прир.): *Интерактивно учење II*. Бањалука: Министарство просвјете Републике Српске, 47–93.

Stray, C. (1994). Paradigms regained: Towards a historical sociology of the textbook. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 1–29.

Tulodziecki, G. and B. Herzig (2004). *Mediendidaktik: Medien in Lehr – und Lernprozessen.* Stuttgart: Klet-Cotta.

Hiebert, J. and T. Carpenter (1992). Learning and Teaching with Understanding. In*:* D. A. Grouws (eds.): *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, New York: Macmillan Publishing Company, 65–97.

Hopf, D. (1980). *Mathematikunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Didaktik und Unterrichtsmethode in der 7. Klasse des Gymnasiums.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Чекрлија, Б. и П. Ђаковић (2014). *Математика за 2. разред основне школе.* Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Чекрлија, Б. и П. Ђаковић (2014). *Радна свеска из математике за 2. разред основне школе.* Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Шпијуновић, К. и С. Маричић (2016). *Методика почетне наставе математике*. Ужице: Универзитет у Крагујевцу Учитељски факултет у Ужицу.

Wheeler, D. (1982). Mathematisation Matters, *For the Learning of Mathematics*, 3(1), 45–47.

Dragica C. Milinkovic
University of East Sarajevo, Faculty of pedagogy, Bijeljina

STRUCTURAL ELEMENTS OF MATHEMATICS TEXTBOOK IN THE FUNCTION OF DEVELOPING CREATIVE THINKING

Summary

In today's dominant traditional organization of teaching, textbook is the basic source of knowledge and the most common medium, which refers to the application of teaching scenarios and creates teaching situations. In this traditional context, both in terms of sources of information, and by the methods and ways of learning and teaching, the quality of mathematics teaching and the quality of students' knowledge greatly depend on the quality of textbooks. Determining basic mathematics textbook that contains basic information about the program content of the subject, the authors emphasize the transmissive role, which is reflected in teaching and also the development-formative role, as it leads to the development of students of different categories of thought and qualifies it for the learning process.

Bearing in mind that creative thinking is increasingly promoted in the school context, and that it is one of the important goals of modern education, the paper focuses on the elements of creativity in mathematics textbooks for classroom teaching. In theory, the fundamental determinants of creativity in mathematics textbooks are primarily related to selection of appropriate content with a variety of tasks to solve, and the requirements for making tasks.

Consequently, the empirical part of the work focuses on examining the representation of tasks in mathematics textbooks, which are a function of the development of creative thinking of students. Using the technique of content analysis of mathematical textbooks for lower grades of primary school, approved for use in the Republic of Srpska in the school year 2014/2015. it was found that only 2,75% of the tasks have the opportunity to be in the process of resolving develops creative thinking. Among them, the most common tasks are those that require the students to compile their own tasks and to solve them.

Keywords: *mathematics, creative thinking, math textbooks, assignments that encourage creativity*.

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671:51(100)
Прегледни научни чланак
стр. 405–418

Оливера Ј. Ђокић[*]
Универзитет у Београду, Учитељски факултет
Мирко Р. Дејић[*]
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ КАО СТРУКТУРНА КОМПОНЕНТА ИНОВАТИВНОГ МОДЕЛА УЏБЕНИКА МАТЕМАТИКЕ

Апстракт: Нова генерација уџбеника математике посебну пажњу посвећује увођењу математичких појмова/поступака како би се што је пре могуће ударили темељи мотивације за учење и развила ученичка радозналост. Стога су истраживања из ове области све више усмерена на развој уџбеника математике са аспекта мотивације за учење. Циљ нашег истраживања је представљање структурне компоненте мотивација за учење иновативног модела уџбеника математике за 4. разред издавача *Креативни центар* као практичне имплементације који подржава конструктивистички приступ настави у ‘реалном окружењу’. У истраживању смо се служили дескриптивном методом. Резултати истраживања о иновативном моделу уџбеника математике показују да се: 1) на почетку сваког поглавља најављује шта ће ученици научити и свако поглавље почиње проблемском ситуацијом, тзв. мотивационим задатком; 2) структурна одлика иновативног модела уџбеника математике јесте диференцијација. У закључним разматрањима се сумирају резултати до којих смо дошли: 1) Да би се осигурала неопходна мотивација за интеракцију ученика са уџбеником, иновативни модел уџбеника усмерено видљиво садржи структурну компоненту активирања пажње ученика и мотивациони задатак; 2) Да би се сагледале могућности подстицања развоја мотивације посредством уџбеника, иновативни модел уџбеника математике доследно и усмерено видљиво садржи структурну компоненту диференцијације.

Кључне речи: *структурисање уџбеничких целина, мотивација за учење, иновативни модел уџбеника математике, РМО.*

УВОД

Све већу пажњу истраживача математичког образовања заокупља уџбеник који је подршка наставном приступу. Тако се традиционални наставни приступ препознаје као прилагођавање захтевима тестирања ученика уместо

[*] olivera.djokic@uf.bg.ac.rs
[*] mirko.dejic@gmail.com

да је у функцији истраживања, као и сам уџбеник (посебно због тога шта се уџбеник сматра једном од главних снага образовних промена). Осим резултата и анализа међународних истраживања о постигнућима ученика из математике, на пример TIMSS које указује на значај уџбеника и његово коришћење у настави, уџбеници представљају основу за планирање наставе и остваривање снажног утицаја на садржај учења, те како се оно одвија. Фан и сарадници дају преглед истраживања о уџбеницима математике у научној публикацији у последњих шест деценија, бавећи се идејом развоја уџбеника и даљим правцима његовог истраживања, посебно потврђујући потребу експерименталног истраживања и како ученици користе уџбеник (Fan et al., 2013).

Бавећи се математичким образовањем у Европи, заједничким изазовима и националним политикама, јасно се издвојио и уџбеник математике као важно наставно средство у поучавању математике (*Matematičko obrazovanje u Europi*, 2011). Оно што је изазвало нашу пажњу док смо дубље анализирали наведену публикацију јесу анализе Кулма и сарадника које су показале да у уџбеницима и наставним материјалима за математику недостаје доследност и усмереност (Kulm et. all., 1999, према *Matematičko obrazovanje u Europi*, 2011: 45). Још од првих страна наведеног документа јасно се издваја потреба за унапређењем мотивације ученика.

Резултати истраживања структуре енглеских, немачких и француских уџбеника математике приказани у раду Пепин и Хагарт (Pepin, Haggarty, 2001, према: Glasnović Gracin, 2014) показују да су уџбеничке јединице у француским уџбеницима подељене у три дела (activités, l'essentiel и exercises). Први део односи се на мала истраживања која имају за циљ да ученике уведу у нове појмове. Аутори примећују да је то део који посебно разликује француске уџбенике од енглеских и немачких, формирајући на тој основи посебност за развијање интересовања и повећавање мотивисаности за увођење нових математичких појмова/поступака/процедура.

Прва интернационална конференција посвећена истраживању и развоју уџбеника, одржана 2014. године у Саутемптону у Великој Британији, доноси нове смернице и изазове постављене у истраживањима. Резултати експерименталног истраживања о ефектима иновативног модела уџбеника математике из Србије на постигнућа ученика представљени су на поменутој конференцији (Djokic, 2014a). Циљ истраживања био је да испита на који начин иновативни модел уџбеника математике за 4. разред основне школе утиче на постигнућа и мотивацију ученика. Експеримент је показао да постоји ефекат примењеног уџбеника. Посебна одлика овог уџбеника јесте мотивација за учење као његова структурна компонента (Ibid).

ПРЕТХОДНА ИСТРАЖИВАЊА

Мотивација за (школско) учење представља сложени склоп чинилаца који покрећу, усмеравају, одређују ниво посвећености и трајање активности усмерене на овладавање знањем и вештинама које су циљ учења. Требјешанин истиче да се мотивација за учење манифестује у виду мање или веће спремности ученика да се укључи у когнитивне и друге активности које воде овладавању знањем и вештинама, да се у њих уложи потребан напор и време, без обзира на друге препреке (Требјешанин, 2014).

Мотивација за школско учење комплексан је и вишеструко условљен феномен. Она зависи од ученика, учитеља, наставе, уџбеника. Анализирајмо које су то структурне компоненте помоћу којих се остварује мотивациона функција уџбеника и какво мотивационо дејство он може да оствари.

Уџбеник почетне наставе математике и мотивација за учење

Пешић на високом првом месту ставља *мотивациону вредност основног текста уџбеника* чије су одлике смислености и разумљивости примарни извори мотивације (Pešić, 1998). Упориште Пешић проналази у Брунеровом ставу да „чинећи текст смисленим и разумљивим, уједно га чинимо и интересантним“ (Ibid, 159). Уџбенички текст постаје интелектуално занимљивији ако је заснован на проблематизацији градива, јер подстиче унутрашњу мотивацију код ученика и интелектуалну радозналост. Уколико су примери илустровани ситуацијама актуелним из живота ученика, онда уџбеник постаје и афективно провокативан. У овом смислу, Пешић се ослања на Бахтинову концепцију „активног узвратног става“, по којој сваки текст изазива повратну реакцију, не само у смислу разумевања и учења, већ и активирања одређених питања, дилема, афективних реакција оног који учи. На другом месту, издвајају се *питања и задаци у уџбенику*. Поред других функција које испуњавају, имају и мотивациону вредност при интелектуалном активирању ученика. Она је посебно изражена код задатака примене знања, повезивањем учења са свакодневним ситуацијама и наглашавањем примењивости знања. Цех говорећи о мотивацији као о примени и повезивању са животним ситуацијама препоручује да се не ради толико о применама уопштено сагледавајући, већ како се то ради (Zech, 1998). Он предлаже да примене не буду сувише удаљене од ученичких искустава, нити оне које нису актуелне, тешко разумљиве или сувише сложене, већ би их требало приближити ученицима. Цех каже да у школским уџбеницима примене треба да су им блиске. Тако Брофи (Brofi, 2015) истиче значај приближавања ученика лекцији, позивајући се на истраживање у којем се развија концепт ученичке мотивације за учење који комбинује мотивацију и когнитивно ангажовање (Blumenfeld, Puro & Mergendoller; 1992, Middleton & Midgley, 2002, према: Brofi, 2015). У сажетку наведеног истраживања истиче се да идеја при-

ближавања лекције ученицима мотивација за учење и то тако да се ученицима пруже прилике да уче и да се подстичу тако да у учењу виде вредност, да ученике приближе лекцији тако што ће од њих тражити да размишљају о градиву и да га користе тако што ће подржавати ученичке напоре у томе. Бројна су истраживања која потврђују да су промишљени разговори о идејама и аутентичне активности које имају животну примену тесно повезани са ученичком мотивацијом за учење (видети, нпр. Certo, Cauley, Moxley & Chafin, 2008; Raphael, Pressley & Mohan, 2008, према: Brofi, 2015). Брофи наводи да већина питања треба да се поставља тако да се не само прати ученичко разумевање, већ да се ученици подстичу да размишљају о садржају, повезују га са претходним знањем, артикулишу своје разумевање садржаја и почну да истражују његове примене (Turner et all., 2002; Turner, Meyer, Midgley & Patrick, 2003, према: Brofi, 2015). Брофи предлаже да се користе питања као средства за ангажовање ученика у садржају „чинећи га својим“ (Brofi 2015: 426), обрађујући садржај активно, разматрајући његова значења, али и помажући ученицима да конструишу повезана разумевања. Овим питањима посвећен је и рад Радовића и сарадника (Radović i sar., 2013) у ком се инсистира на питањима у настави математике у којима ученици показују већи степен разумевања математичких садржаја.

За конструкцију уџбеника и питање мотивације сматрају се битним следећа два питања: 1) Како осигурати неопходну мотивацију ученика за интеракцију са уџбеником и рецепцију његових садржаја? и 2) Шта се посредством уџбеника може учинити на подстицању развоја мотивације ученика? (Требјешанин, 2001). Једна од првих претпоставки јесте да ученик радо узима књигу из које учи, а да би то осигурали битна је перцептивна атрактивност. Осим ње, интелектуална провокативност садржаја је веома битна, усклађена са сазнајним могућностима детета и његовим предзнањима. Нека од решења за то могу бити проблематизовано излагање садржаја, стварање когнитивног конфликта, повезивање са животним проблемима и интересовањима деце одређеног узраста, бирани контекст близак деци, упућивање или давање занимљивих информација, додатни садржаји у виду применљивих знања као и подстицаји за њихову примену, питања, задаци и захтеви који ће ученике стављати у ситуацију да неизоставно буду мисаоно активни (формулисање проблемских задатака или задатака занимљивих по форми итд.). Привлачан је онај уџбеник који задовољава постојеће потребе ученика, као нпр. интелектуалне (радозналост за нове садржаје), потреба за активношћу, посебно оних у којима су ангажоване функције чији се развој управо одвија, потреба за потврђивањем сопствене компетентности итд. Уџбеник може да утиче и на развој нових интелектуалних и културних интересовања и потреба тако што сугерише или иницира неке активности које су присутне ван уџбеника и школских ситуација. Уџбеник може да помогне детету да постане свесно својих потреба, циљева и амбиција, као и подстицаја и самоподстицаја, да их препознаје, открива, размишља о њима. Уџбеник може да понуди диференциране садржаје за које ученици могу да се опредељују према индивидуалним склоностима и способностима.

На питање како развити добар систем мотивисања у уџбеницима, Плут наглашава важност потреба и то „којим потребама уџбеник мора да изађе у сусрет да би могао да покрене мотивацију детета за рад на њему, мотивацију за … размишљање пре свега“ (Плут 2003: 173). Потребе које Плут наводи, на којима се темељи мотивациони потенцијал уџбеника су: потреба за когнитивном равнотежом и неравнотежом, потреба за потврђивањем властитих компетенција, потреба за аутономијом, потреба за осмишљавањем онога што радимо итд.

За потребе нашег рада расветлимо нека питања са претходне листе потреба. Осубел наводи да је развој мотивационог аспекта учења заправо развој његовог когнитивног аспекта (Ausubel, 1963, према: Плут 2003: 174). Мотивација долази као последица добро постављеног когнитивног изазова (сазнајног конфликта). Он представља основни покретач интелектуалног развоја индивидуе (Требјешанин, 2009). Цех наводи да Осубел у когнитивном подстреку види потенцијално можда најважнији мотив школског учења − потребу да знамо и разумемо као циљ сам за себе (Ausubel, 1981, према: Zech 1998: 223). Принцип мотивацијског оптималног подударања претпоставља да се карактеристике неке активности учења морају поклапати са претходним знањем и искуством ученика на такав начин који ће подстицати заинтересованост за учење. Подударање постоји када је активност довољно позната да је препознатљива као прилика за учење и довољно привлачна да ученика заинтересује да јој се посвети. Принцип оптималног подударања подразумева мотивацијску аналогију са појмом „зоне наредног развоја“ (Brofi, 2015). Ситуација учења је са мотивационе тачке гледишта оптимална када укључује садржај наставног програма и активности учења које се добро подударају с тренутним карактеристикама ученика зато што су или ученицима већ познати и уважавани као прилике за учење којима се вреди посветити или мање познати/цењени, али се и поред тога, налазе у мотивацијским зонама наредног развоја ученика, тако да они могу почети да их цене уколико се ефикасно посредује у ученичким искуствима учења. Бавећи се стратегијама за побуђивање мотивације за учење, Брофи се позива на истраживања у коме се јавља захтев за изазивање несклада или когнитивног конфликта и потребе за „поучавањем концептуалној промени“ (Echevarria, 2003; Anderson & Roth, 1989, према: Brofi 2015: 409). Захтев се тако поставља да активности у настави подстичу на повезивање идеја ученика и научних појмова, као и да ученици користе своје новоструктурисане појмове.

Да би потврдили властите компетенције код ученика, Плут (Плут, 2003) наводи да је потребно да јасно поставимо циљ учења, да пратимо процес учења олакшавајући га и пружајући садржајне и благовремене повратне информације, да омогућимо активно учешће деце, да делимо градиво на лако савладиве сегменте, да понудимо помоћна средства, интелектуална оруђа за савладавање проблема, да метакогнитивно снажимо уџбеник, да подржимо напредовање деце различитих способности и интересовања итд.

Плут поставља питање могућности уџбеника да уважи потребу за аутономијом ученика и наводи два начина за постизање истог: први је онај који стимулише почетне спољашње мотивације и њихово преобликовање у унутрашње, а уџбеник то може кроз интелектуално активирање ученика и садржаје који су интелектуално провокативни и атрактивни, док је други оспособљеност ученика да самостално прати и евалуира своје напредовање, што се може постићи кроз јасне критеријуме шта је стандард који треба достићи и шта је циљ коме тежимо. Шта уџбеник може није могуће при првом сусрету са учеником, али он може оно спољашње да претвори у аутентичну унутрашњу потребу и за тако нешто уџбеник има могућности (Ibid).

Плут наводи још неке облике осмишљавања учења у уџбенику који имају моћно мотивационо дејство на учење, а то су практична примена знања, умрежавање знања, развој знања и вредносни став према учењу као важној делатности. Важно је да све ово покаже уџбеник емитујући поруку значаја учења.

Према Брофију (Brofi, 2015), школско учење углавном је когнитивно – апстрактни појмови и вербално кодиране информације. Информације ученици треба да обрађују активно, да их повезују са својим постојећим знањем, да осигурају да их разумеју итд. (Weinstein & Mayer, 1986, према: Brofi 2015). Мотивисање ученика за учење, стога, подразумева не само подстицање да они виде вредност онога што уче, већ и вођење у томе како да то науче. Нпр. велики утицај има богато искуство које се стиче у учењу путем решавања проблема – математичким моделовањем (Wells, 2009). Учење засновано на решавању проблема виде и Вулфолк и сарадници као стварну употребну вредност, а „аутентичне задатке“ као смислене и занимљиве, повезане са проблемима и ситуацијама у стварном животу (Vulfolk i sar. 2014: 374). Брофи се бави сличним питањима о промишљеном дискурсу у аутентичним активностима које имају животну примену и које побољшавају посвећивање ученика учењу (Brofi, 2015). Показује се да математичко моделовање подстиче и унапређује мотивацију и став ученика према математици и настави математике (Kaiser, 2014), јер ученици увиђају моделовање као моћан алат за премошћавање јаза између неформалног и формалног математичког система. Говорећи о мотивацији за учење математике, и Дејић и сарадници истичу циљеве изучавања математике као битне одреднице за развијање интересовања ученика. Ради се још и о компонентама занимљиве математике, примени математике, математици у другим предметима, елементима историје математике итд. (Дејић и сар., 2015). У суштини, мотивација за учење представља усвајање циљева учења.

КОНЦЕПТ ИНОВАТИВНОГ МОДЕЛА УЏБЕНИКА МАТЕМАТИКЕ ЗА 4. РАЗРЕД И ЊЕГОВА СТРУКТУРНА КОМПОНЕНТА – МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ

У концепту иновативног уџбеника математике за 4. разред (Ђокић, 2014b; Милинковић и сар., 2008) препознаћемо већину структурних компоненти за коју се залажу напред наведене теорије. Упориште одабраног наставног приступа лежи у теорији Реалистичног математичког образовања (РМО) у којој је процес учења заснован на идеји математике као вођеног процеса (поновног) открића математичких идеја са основним циљем разумевања поступка математизације (Van denHeuvel-Panhuizen, 2002; Мићић, 2005). Истакнимо да смо заступници гледишта да су основни циљеви почетне наставе математике, поред математичке писмености, стварање стања упитаности, тежња ка стварању истраживачког духа ученика, као и осећаја за успостављање веза формалне математике са једне стране са појавама из реалног окружења са друге. Заправо, реч је о математичком моделовању, као саставном делу РМО наставног приступа који преноси проблеме из реалног окружења у домен математике, тј. о процесу који посредује између стварног и апстрактног света (Van denHeuvel-Panhuizen, 2002; Ђокић, 2014b).

Одговарајућим структурисањем уџбеничких целина може се постићи ефекат активирања ученичких потенцијала за упознавање математичких појмова/поступака и решавање проблема (Ђокић, 2014b; Милинковић и сар., 2008), а ми ћемо се у овом раду бавити уџбеничком структурном компонентом која се односи на мотивацију за учење.

Проблем истраживања је развој уџбеника математике са аспекта мотивације за учење као његове структурне компоненте. *Циљ истраживања* је представљање структурне компоненте мотивација за учење иновативног модела уџбеника математике за 4. разред као практичне имплементације који подржава конструктивистички приступ настави у ‘реалном окружењу’. *Задаци* који су проистекли из циља истраживања и на које смо потражили одговор су:

1) Испитати како да осигурамо неопходну мотивацију за интеракцију ученика са уџбеником.
2) Сагледати шта се посредством уџбеника може учинити на подстицању развоја мотивације.

У анализи резултата и дискусији наводимо следеће: Да бисмо дали одговор на први постављени задатак, испитали смо како да осигурамо неопходну мотивацију за интеракцију са уџбеником и описали смо структурну компоненту активирање пажње (мотивација) и, тзв. мотивациони задатак.

Активирање пажње (мотивација) и мотивациони задатак

1. *На почетку сваког поглавља уџбеника најављује се шта ће ученици научити.*

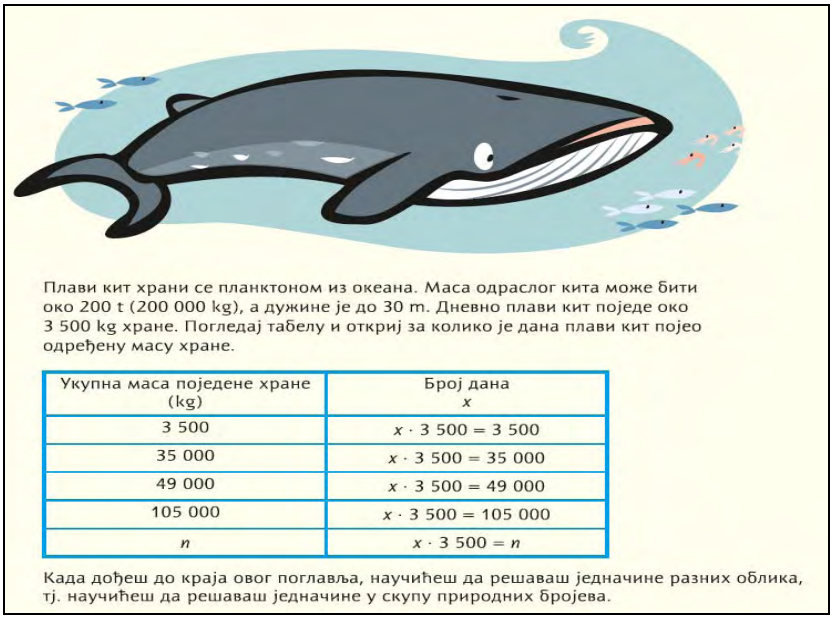
На пример, на почетку поглавља *Множење и дељење у скупу природних бројева* ученици сазнају да ће научити: „како се природни број множи и дели декадном јединицом, да множи и дели природне бројеве, о својствима операција множења и дељења у скупу природних бројева, да примењује знање у решавању разних задатака и тако утврди оно што је научио о операцијама множења и дељења“ (Дејић и сар. 2012: 70). Затим следи мотивациони задатак дат испод (в. Слика 1).

Слика 1. *Почетак уџбеничке теме Множење и дељење у скупу природних бројева (Дејић и сар., 2012: 70)*

1. Свако поглавље у уџбенику почиње проблемском ситуацијом, тзв. мотивационим задатком.

До решавања овог задатака долази се тек на крају поглавља када ученици у довољној мери прошире своје знање. Ученику се кроз задатак пружа мотивација, јер су задаци одабрани тако да заинтересују ученика. Са друге стране, ученик се доводи у сазнајни конфликт, јер је задатак такав да се не може решити на нивоу дотадашњег знања. Он представља јасан путоказ за ученика коме је јасно где јесте и где жели да буде. Тако нпр. за уџбеничку тему *Једначине и неједначине у скупу природних бројева*, у оквиру које ученик учи да решава различите једначине и неједначине, да примењује своја знања у различи-

тим задацима, он заправо разрешава проблемску ситуацију о плавом киту (в. Слика 2.). Проблем се тако поставља да ученика заинтересује коју количину хране поједе једна од највећих животиња. Постављањем питања иде се ка идеји променљиве, тј. да x узима различите вредности из скупа (x се може заменити било којим бројем из скупа датих бројева).



Плави кит храни се планктоном из океана. Маса одраслог кита може бити око 200 t (200 000 kg), а дужине је до 30 m. Дневно плави кит поједе око 3 500 kg хране. Погледај табелу и откриј за колико је дана плави кит појео одређену масу хране.

Укупна маса поједене хране (kg)	Број дана x
3 500	$x \cdot 3\,500 = 3\,500$
35 000	$x \cdot 3\,500 = 35\,000$
49 000	$x \cdot 3\,500 = 49\,000$
105 000	$x \cdot 3\,500 = 105\,000$
n	$x \cdot 3\,500 = n$

Када дођеш до краја овог поглавља, научићеш да решаваш једначине разних облика, тј. научићеш да решаваш једначине у скупу природних бројева.

Слика 2. *Почетак уџбеничке теме Једначине и неједначине у скупу природних бројева (Дејић и сар., 2012: 132)*

Да бисмо дали одговор на други постављени задатак и сагледали шта се посредством уџбеника може учинити на подстицању развоја мотивације, описали смо структурну компоненту диференцијација.

ДИФЕРЕНЦИЈАЦИЈА У УЏБЕНИКУ

Структурна одлика иновативног модела уџбеника математике је диференцијација која се не састоји само у изради диференцираних захтева програмских садржаја, већ и у различитим приступима ученицима, различитим начинима мотивације. А управо је ово битна одлика примењеног иновативног модела уџбеника (Дејић и сар., 2009, 2012; Ђокић, 2014c). У уџбеницима математике, углавном, недовољно се водило рачуна о могућностима укључивања механизама диференцијације по нивоима у наставном процесу. У иновативном моделу уџбеника много се ради на диференцијацији по нивоима – појављује се градиво за индивидуални рад, јасно се издваја градиво које је обавезно за све ученике, уопште можемо рећи да се много напора улаже у циљу диференцијације система задатака. Посебну пажњу потребно је посветити почетној фази наставе математике како би се, што је пре могуће, ударили темељи мотивације и радозналости (Ђокић, 2014c).

Овим смо дали одговор на оба постављена истраживачка задатка.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

На који начин учинити да уџбеник математике не буде слаба карика дидактичко-методичког система (Matijević, 2013), већ управо карика која може и треба да обезбеди наведено унапређење за учење математике са аспекта мотивација за учење као један од могућих моћних алата и да као такав захтев који је и саставни део стандарда квалитета уџбеника (*Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој употреби*, 2016) буде доследно и усмерено видљив у уџбенику математике. Да би се осигурала неопходна мотивација за интеракцију ученика са уџбеником, иновативни модел уџбеника математике за 4. разред доследно и усмерено видљиво садржи структурну компоненту активирања пажње ученика и мотивациони задатак који се јавља на почетку сваког поглавља уџбеника најављујући шта ће ученици у њему да науче и то задатом проблемском ситуацијом (тзв. мотивационим задатком). Да би се сагледале могућности подстицања развоја мотивације посредством уџбеника, иновативни модел уџбеника математике за 4. разред доследно и усмерено видљиво садржи структурну компоненту диференцијације уџбеника.

Истражујући мотивацију у математици, Мидлтон и Спаниас (Middleton & Spanias, 1999) наглашавају да бројна истраживања показују да су ученици мотивисани у математици када се осећају угодно на часовима, када су изазвани на постигнућа и када очекују успех пре него што развој интризичне мотивације започне. Мидлтон и Спаниас истичу да стварање интересантног контекста

за учење путем решавања проблема стимулише ученичку имагинацију и илуструје математику као корисну у својим применама. Посебну пажњу ови истраживачи препоручују развоју стратегија вредновања ставова ученика о мотивацији у учионици. Овим отварамо питања за даља истраживања, испитујући мишљење ученика који су директно укључени у математичке активности у РМО теорији и проистеклом наставном приступу и његову потпору у виду иновативног модела уџбеника математике за 4. разред основне школе.

Литература

Brofi, Dž. (2015). *Kako motivisati učenike da uče*. Clio: Beograd.

Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2002). Realistic Mathematics Education as work in progress. In: F. L. Lin (ed.): *Common Sense in Mathematics Education*. Taipei: National Taiwan Normal University, 1–42.

Vulfolk, A., Hjuz, M. i V. Volkap (2014). *Psihologija u obrazovanju II*. Clio: Beograd.

Glasnović Gracin, D. (2014). Mathematics Textbook as an Object of Research, *Croatian Journal of Education*, 16(3), 211–237.

Дејић, М., Милинковић, Ј. и О. Ђокић (2006): *Математика – радни уџбеник за IV разред*. Београд: Креативни центар.

Дејић, М., Милинковић, Ј. и О. Ђокић (2012): *Математика – уџбеник за IV разред*. Београд: Креативни центар.

Дејић, М., Егерић, М. и А. Михајловић (2015). *Методика математике у разредној настави*. Јагодина: Факултет педагошких наука.

Djokic, O. (2014a). RME as a Teaching Approach – A Case Study of Elementary Geometry in Serbian Innovative 4th-Grade Textbook. In: K. Jones, C. Bokhove & L. Fan (ed.): *International Conference on Mathematics Textbook Research and Development 2014 (ICMT-2014)*. Southampton: University of Southampton, 40–41. Retrived July 12, 2016 from the World Wide Web http://blog.soton.ac.uk/icmtrd2014/files/2014/07/ICMT2014-conference-booklet.pdf

Ђокић, О. (2014b). Реално окружење у почетној настави геометрије, *Иновације у настави*, 27(2), 7–21. doi: 10.5937/inovacije1402007D.

Ђокић, О. (2014c). Диференцијација као структурна компонента иновативног уџбеника математике. У: Р. Николић (ур.): *Настава и учење*. Међународни научни скуп Настава и учење – савремени приступи и перспективе, 7. новембар 2014. Ужице: Учитељски факултет, 543–553.

Kaiser, G. (2014). Mathematical Modellingand Applications in Education. In: *Encyclopedia of Mathematics Education*. Dordrecht: Springer Reference, 396–404. doi: 10.1007/978-94-007-4978-8.

Matematičko obrazovanje u Europi: zajednički izazovi i nacionalne politike. EACEA P9 Eurydice, 2011. doi:10.2797/8452.

Matijević, M. (2013). Obrazovna sredina i udžbenici kao determinante nastavnog procesa. U: R. Nikolić (ur.): *Nastava i učenje*, Međunarodni naučni skup Nastava i učenje – kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa, 8. novembar 2013. Užice: Učiteljski fakultet, 41–52.

Middleton, J. A. & P. A. Spanias (1999). Motivation for Achievement in Mathematics: Findings, Generalizations, and Criticisms of the Research, *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(1), 65–88.

Милинковић, Ј., Ђокић, О. и М. Дејић (2008). Модел уџбеника као основе активног учења у настави математике, *Иновације у настави*, 21(1), 70–79. Retrieved July 12, 2016 from the World Wide Web
http://www.uf.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2011/04/INOVACIJE_1_08.pdf

Мићић, В. (2005). Учење откривањем – можда нови приступ. *Настава математике*, L(4), 13–21.

Pešić, J. M. (1998). *Novi pristup strukturi udžbenika – teorijski principi i konstrukcija rešenja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства и Институт за психологију.

Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој употреби. Службени гласник Републике Србије, бр. 42, 2016.

Radović, V., Đokić, O. i M. Trmčić (2013). Didaktičko-metodička funkcija pitanja u početnoj nastavi matematike, *Pedagoška stvarnost*, 59(3), 474–487.

Требјешанин, Б. (2001). Развој метакогниције и мотивације − улога уџбеника. У: Б. Требјешанин и Д. Лазаревић (прир.): *Савремени основношколски уџбеник – теоријско-методолошке основе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 117–127.

Требјешанин, Б. (2009). *Мотивација за учење*. Београд: Учитељски факултет.

Требјешанин, Б. (2014). Мотивација за (школско) учење. У: *Лексикон образовних термина*. Београд: Учитељски факултет, 440–441.

Fan, L., Zhu, Y., & Z. Miao (2013). Text book research in mathematics education: development status anddirections, *ZDM Mathematics Education*, 45(5), 633–646.

Wells, D. (2009). *What'sthePoint? Motivation and the Mathematics Crisis*. London: RainPress.

Zech, F. (1998). *Grundkurs Mathematik didaktik – Theoretische und praktische Anleitungen für das Lehrenund Lernenvon Mathematik*. BeltzVerlag − Weinheimund Basel.

Olivera J. Djokic
University of Belgrade, Teacher Education Faculty
Mirko R. Dejic
University of Belgrade, Teacher Education Faculty

MOTIVATION FOR LEARNING AS A STRUCTURAL COMPONENT OF INNOVATIVE MODEL OF MATHEMATICS TEXTBOOK

Summary

The new generation of textbooks of mathematics pays a special attention to the formation of mathematical concepts/processes/procedures in order to lay the foundations of motivation, as soon as possible, for the learning and development of students` curiosity with a focus on developing students' intuition. Research problem set up in this paper is the development of mathematics textbooks in terms of motivation for learning as well as its structural component. The aim of the research is to present structural component in terms of motivation for learning of an innovative model of mathematics textbook for the 4th grade of primary school as a practical implementation that supports the constructivist approach to teaching RME. We set research tasks arising from the set aim and we look for their answers: 1) Examine how to ensure the necessary motivation for students to interact with the textbook; 2) Consider what can be done through the textbook to foster the development of students' motivation? Research findings and implications for education show the following: 1) In order to provide the necessary motivation for students to interact with the textbook, the innovative model of mathematics textbooks for 4th grade consistently and clearly directed contains a structural component of activating the attention of students and the motivational task that occurs at the beginning of each chapter of the textbook announces what students will learn in it with a given problem situation (e.g. motivational task); 2) To comprehend what textbooks can be done to foster the development of students' motivation in innovative model of mathematics textbook for 4th grade consistently and clearly directed contains a structural component differentiation of the textbook. We opened the questions for further research on the development strategy of evaluation of pupils' views on motivation in the classroom.

Keywords: *structuring of textbook units, motivation for learning, innovative model of mathematics textbook, RME.*

Научни скуп *„Настава и учење“* –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.3::51-028.31
Прегледни научни чланак
стр. 419–428

Darjo Felda[*]
University of Primorska, Faculty of Education, Koper
Mara Cotic[*]
University of Primorska, Faculty of Education, Koper

FROM CONCRETE ACTIVITIES TO USING TEXTBOOK IN MATHEMATICS CLASSES IN BASIC SCHOOL

Abstract: In the paper the introduction of mathematical terms, algorithms and concepts in early learning and teaching of mathematics and the role of textbook in acquiring elementary mathematics are presented. In the first grades of basic school the child „passes“ three levels: the concrete, the representational, and the abstract level. The concrete-experiential level is extremely important as the child's world predominantly consists of concrete objects and concrete operations. The concrete level is one of the required stages of cognitive development; this is why in the formation of mathematical concepts various toys, concrete material, and other didactic means must be at the disposal of the child. Only once mathematical concepts have been acquired at the concrete level, we can progress on to the representational and abstract level. At the representational and abstract levels textbooks and workbooks are used, thus introducing the child into the abstract world of mathematics.

Key words: *child, mathematics, concrete, representational, and abstract level, activities, textbook.*

INTRODUCTION

In the first triennial cycle of basic school the learner's world consists primarily of concrete objects and concrete operations, so classes must not be conducted at the abstract, but primarily at the concrete level. As we know, in acquiring mathematical concepts the learner „passes“ through three levels: the concrete, the representational, and the abstract level. The concrete-experiential level is a required level in the development of cognitive processes, this is why in the formation of mathematical concepts learners must have access to a variety of didactic means.

[*] darjo.felda@pef.upr.si
[*] mara.cotic@pef.upr.si

The main learning and teaching methods are primarily play, experiential learning, observation and explanation. Through these the learner will acquire various mathematical contents: logic and language, geometry with measurement, arithmetic and algebra and data processing. It is of vital importance the learner reaches successful development of critical thinking skills, which represent a necessary element of thinking in general, and an integral element of mathematical thinking in particular (Maričić et al., 2016).

Regarding all this, the teacher should take account of the different learners' abilities and encourage in them the development of positive attitudes towards mathematics and confidence in their own mathematical abilities. Due to great differences in learners' abilities in teaching mathematics special attention should be dedicated to the individualisation and differentiation of procedures and requirements both in activities and in the use of the textbook or the workbook.

We will present the transition from concrete activities to the use of the textbook or the workbook on a topic from logic and language, on classification.

LOGIC AND LANGUAGE

In this topic the teacher ought to encourage the learner's cognitive development. In logic the most important activities that stimulate cognitive development are grading (classification) and arranging (seriation). Arranging (seriation) is the operation with which the elements of a set are arranged according to the intensity of a prescribed feature (such as numbers according to size: from the smallest to the largest or vice versa). Classification is putting elements together according to a certain feature; the set is the result of classification.

In life we are often confronted with a flood of data we must know how to classify or arrange. Learning arrangement and classification is therefore extremely important, as with it:

- the ability of observation is developed,
- the feeling for the relations of equality or inequality is developed,
- objects or concepts with equal feature or features are looked for,
- attempts are made to create order in disorder (Felda, 1996).

In classification Venn, Carroll and tree diagrams are used. The learner should be able to fill in diagrams and then also to read or interpret them. It is important the learner is able to understand the listed diagrams do not only belong to a specific discipline (logic, sets), but that they can be used in various disciplines: arithmetic, geometry, language, geography, science, statistics, history… With the use of diagrams learners also accustom themselves to accuracy, clarity and rigour.

LEARNER'S LEVELS AT CLASSIFICATION

Solving simple activities of classification at the initial level of education in primary school the learner „passes“ through the levels we have adapted from and then amended after Dörfler's (1991) model of the development of mathematical concepts (Kokol-Voljč, 1996).

I. Concrete level

Setting the initial problem situation.

Analysis of the initial problem situation.

Carrying out activities:

playing situations,

representation with objects.

II. Graphical level

Schematisation of activities (drawing, sketch).

Schematisation of activities with systematic representations (tree, Euler-Venn diagram, and Carroll diagram).

III. Symbol level (symbolic representation of activities).

IV. The use of a developed concept in a new situation (the developed concept functioning as an instrument).

V. The use of textbook or workbook

Only once a mathematical concept has been acquired at all the three levels we pass on to solving various tasks in the textbook and in the workbook.

The enactive, iconic, and symbol level must not be looked at as static, as if the process of learning only ran first through the enactive, then through the iconic, and finally through the symbol level. These different representation levels should be understood as flexible and included into teaching in different ways; the three levels can follow each other consecutively, e.g. a concrete enacting is transferred into image and then the image is described and put down with symbols, as well as by transferring the enacting directly to the symbol level. After the picture we can further carry out concrete „operation“ and vice versa – describe the process after the picture and put it down with symbols (Tomić, 1984).

It is important to emphasise at the initial level of education in primary school, when the learner is at the level of concrete operations, in the formation of mathematical concepts the concrete level may never be left out and it should neither be too short. The reason for the failure to understand the basic mathematical concepts the most frequently lies precisely in the fact the concrete level has been omitted or was too short (Cotič, Felda, 2003).

The transition from the concrete to abstract level can also not be just the objective of one school period or of a school day – it is a long-term goal.

The presented framework of the model of the development of a term will be concretised with an example. We have chosen the most elementary concept in logic to serve as example: classifying by one feature.

I. Enactive (concrete) level

1. Setting the initial problem situation

Six to seven years old learners should play with models of shapes. Then the following problem is set to them: Classify the shapes according to one characteristic: it is a triangle.

2. Analysis of the initial problem situation

Pupils analyse in what way they will be able to solve the given problem situation, how they will identify triangles, where to put triangles and where the shapes that are not triangles…

3. Performing the activity

Pupils place the triangles into the yellow ring, and the shapes that are not triangles into the red ring. Then the teacher forms the bases for Carroll and tree diagram on the floor. Pupils concretely set the models of shapes into the provided bases for the representation. While performing the activities the pupils should put their work and their procedures into words.

II. Iconic (pictorial) level

4. Schematisation of activity (drawing, sketch)

At this step pupils graphically present their solutions.

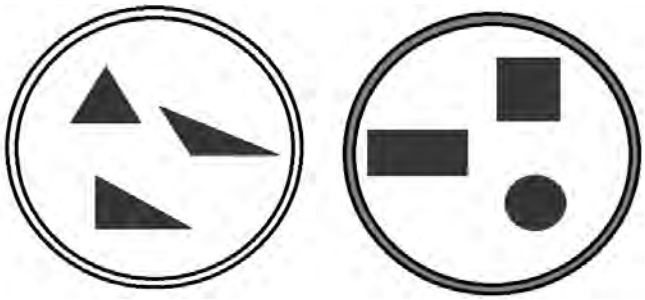


Figure 1. *Sketch of a child's drawing*

5. Schematisation of activity with systematic presentations

Learners slowly get accustomed to present classification with tree and with Carroll diagram.

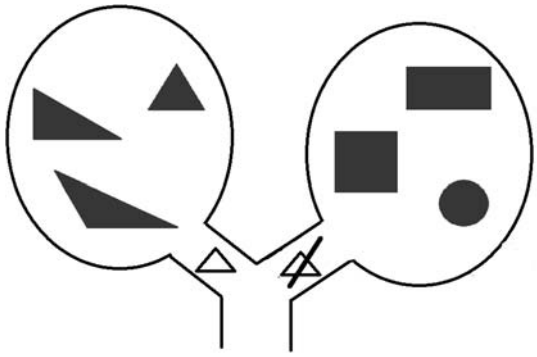


Figure 2. *Tree diagram*

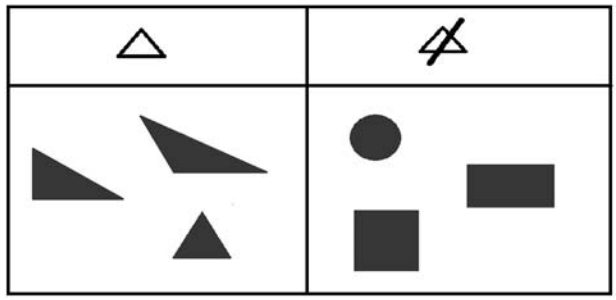


Figure 3. *Carroll diagram*

III. Symbol level

At the symbol level the shapes are arranged into various representations that are analogue to each other.

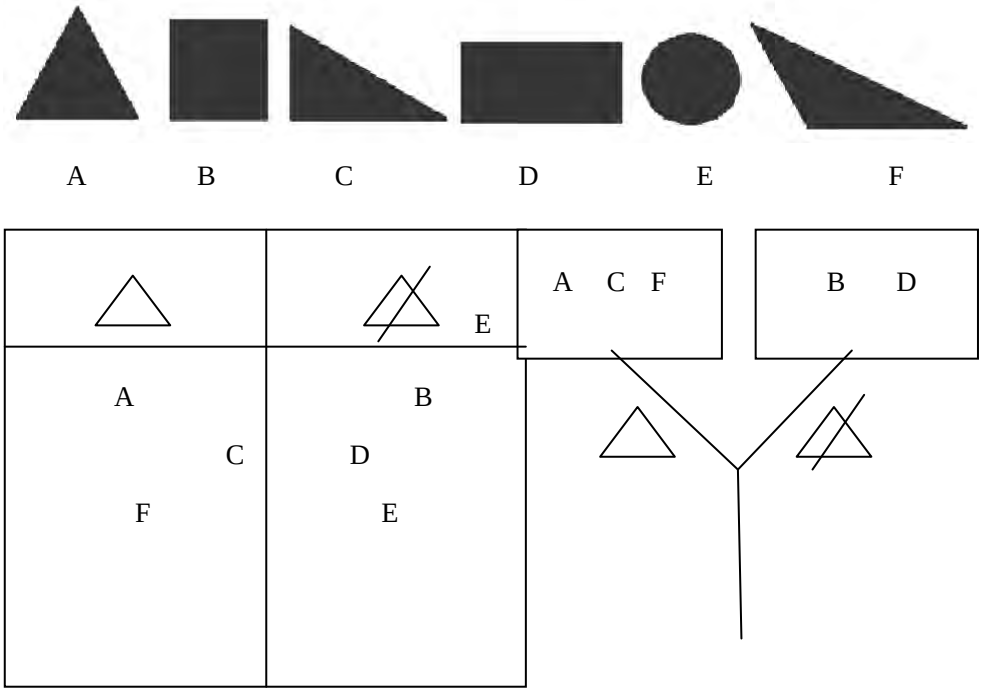


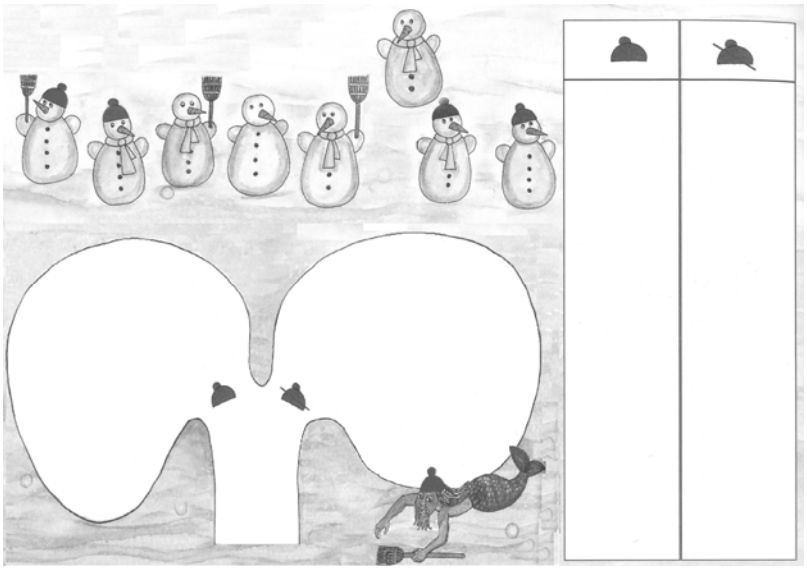
Figure 4. *Carroll diagram and tree diagram at symbol level*

IV. The use of a developed concept in a new situation

The concept of classification according to one characteristic is used in new problem situations, e.g. with classifying according to two or more features.

V. Solving tasks in the textbook and in the workbook

Once the learner has acquired the concept of classification according to one feature, the tasks in the workbook are solved. The tasks in the workbook should come from child's world, either from the real or from the phantasy one. Only in this way the child will be motivated to solve them. The child must be offered different tasks, both according to taxonomy levels and according to content. Let us have a look at two examples of such tasks from a workbook (Cotič et al., 2016).



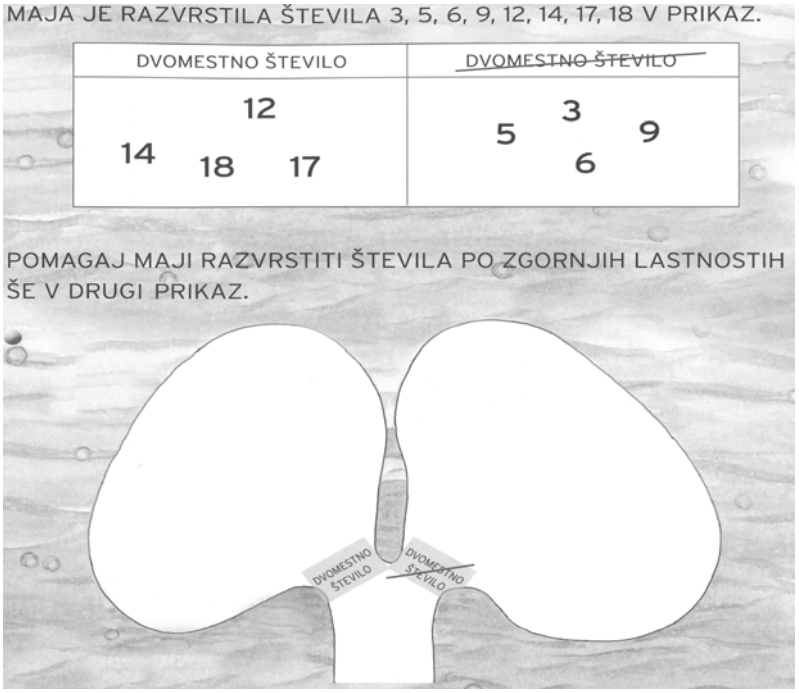


Figure 5. *Two examples of tasks of classification from a workbook*

CONCLUSION

For the sake of clarity we have described the model of building the concept of classification according to one feature in separate steps. However, it is evident from the content already these „steps“ are interwoven with each other and that it is difficult to draw a clear dividing line between them. Further, they do not always follow each other in such strictly defined order; sometimes a step can also be omitted (Kokol-Voljč, 1996). With introduction of new mathematical concepts no such strict distinction will therefore be made between the steps, we will rather present the formation of individual concepts as an integrated process. Besides, at the initial stage of education in primary school learners do not „walk“ all the steps; the most frequently they reach step 5, depending on the nature and complexity of the mathematical concept and learner's abilities (Cotič, Felda, 2004). It is important, though, the teacher offers children plenty of quality didactic resources, workbooks and worksheets, taking account of the child's development level and the specificity of individual development periods, in which developmental abilities of children are taken into account (Marjanovič Umek, 2007).

Especially at the beginning of schooling concrete and graphical representations are of vital importance for the understanding of mathematical concepts. We must be aware, however, the quoted representations are merely the paths towards the formation of a mathematical concept. In the transitions between representations the critical point is precisely the transition from the graphic to the symbol level. Here the process of abstraction namely begins, which for some pupils is extremely difficult. From the perspective of conceptual notions imprudent and premature introduction of abstract concepts that outpaces student's cognitive development is extremely difficult and – more often than not – ineffective. So the teacher needs quality pedagogic and psychological knowledge, appropriate didactic material, and quality textbooks and workbooks.

References

Cotič, M. and D. Felda (2003). The rainbow train: the model of development of basic concepts in combinatorics at the first key stages of education. In: A. Gagatsis & S. Papastavridis (eds.): *Mathematics in the modern world–- Mathematics and didactics – Mathematics and life – Mathematics and society, 3rd Mediterranean Conference on Mathematical Education.* Athens – Hellas: Hellenic Mathematical Society and Cyprus Mathematical Society, 467–473.

Cotič, M. and D. Felda (2004). Probability at the lower stage of primary school. *Proceedings of the CASTME International and CASTME Europe conference*. Nicosia: Cyprus Mathematical Society, 73–81.

Cotič, M., Felda, D. in T. Hodnik Čadež (2016). *Svet matematičnih čudes 2, Delovni zvezek za matematiko v 2. razredu osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

Dörfler, W. (1991). Forms and Means of Generalization in Mathematics. In: A. Bishop, S. Mellin-Olsen, J. van Dormolen (eds.): *Mathematical Knowledge, Its Growth Trough Teaching*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 63–85.

Felda, D. (1996). Obarvana matematika (Coloured mathematics). In: S. Kmetič (ed.): *Prispevki k poučevanju matematike (The improvement of mathematics education in secondary schools), Tempus project*. Maribor: Založba Rotis, 35–38.

Kokol-Voljč, V. (1996). Razvoj matematičnih pojmov kot kognitivne procesne sheme (The development of mathematical ideas as a cognitive process scheme). In: S. Kmetič (ed.): *Prispevki k poučevanju matematike (The improvement of mathematics education in secondary schools), Tempus project*. Maribor: Založba Rotis, 213–218.

Maričić, S., Špijunović, K. and B. Lazić (2016). The Influence of Content on the Development of Students' Critical Thinking in the Initial Teaching of Mathematics. *Croatian Journal of Education*, 18(1), 11–40.

Marjanovič Umek, L. (2007). Otrok in učbenik: razvojnopsihološki vidik. In: M. Cotič et al. (ur.) *Izvlečki = Abstracts*. Koper: Pedagoška fakulteta, 6.

Tomić, A. (1984). *Teorija in praksa matematičnega pouka v nižjih razredih osnovne šole (The theory and practice of mathematics in lower primary school)*. (Doctoral dissertation). Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Дарјо Фелда
Универзитет у Приморској, Педагошки факултет у Копру
Мара Цотич
Универзитет у Приморској, Педагошки факултет у Копру

ОД КОНКРЕТНИХ АКТИВНОСТИ ДО КОРИШЋЕЊА УЏБЕНИКА НА ЧАСОВИМА МАТЕМАТИКЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Резиме

У раду се говори о увођењу математичких термина, алгоритама и појмова у раном учењу и предавању математике и улози уџбеника у усвајању почетне математике. У првим разредима основне школе, дете прелази три нивоа: конкретни, репрезентативни и апстрактни. Конкретно-искуствени ниво је изузетно важан пошто се дечији свет већином састоји од конкретних ствари и конкретних операција. Конкретни ниво је једна од захтеваних етапа когнитивног развоја, и због тога, у формирању математичких појмова, различите играчке, конкретни материјали, и остала дидактичка средства морају бити детету на располагању. Тек када се усвоје математички појмови на конкретном нивоу, можемо напредовати ка репрезентативном и апстрактном нивоу. На репрезентативном и апстрактном нивоу користе се уџбеници и радне свеске, чиме уводимо дете у апстрактни свет математике.

Кључне речи: *дете, математика, конкретни, репрезентативни, апстрактни ниво, активности, уџбеник*.

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671:51
Прегледни научни чланак
стр. 429–440

Јасмина В. Милинковић[*]
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

ВРЕДНОВАЊЕ У УЏБЕНИКУ РЕАЛИСТИЧНОГ МАТЕМАТИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА

Апстракт: Праћење и вредновање напретка ученика и евалуација наставног процеса суштински су међусобно повезани, али су неретко занемарени у уџбеницима. Стога је од двоструког значаја утврђивање начина на који уџбеник може помоћи у процесу евалуације. У *реалистичном математичком приступу* формативно оцењивање посебно је значајно јер поред континуираног праћења ученика омогућава руковођење наставним процесом. Применом аналитичко-дескриптивне методе бавимо се начинима на који уџбеник реалистичног математичког образовања пружа подршку наставнику математике у вредновању. Посебно, разматрамо уџбенички комплет *Математика у контексту* (*Mathematics in context*) као егземплар уџбеника са *реалистичним математичким приступом*. Испитујемо филозофске поставке вредновања у *Математици у контексту*. Затим, разматрамо стандарде оцењивања у настави математике у светлу приступа примењеног у уџбенику. На крају, указујемо на варијанте алтернативних извора информација о напретку ученика у уџбенику. Циљ рада је да укаже на начине на који савремени иновативни уџбеник може помоћи наставнику у процесу евалуације.

Кључне речи: *вредновање, реалистичан математички приступ, Математика у контексту, формативно оцењивање*.

Праћење и вредновање напретка ученика и евалуација наставног процеса суштински су међусобно повезани. Избор знања, вештина и умења које вреднујемо одсликава оно што се препознаје као значајно у програму предмета. Начини провере такође рефлектују шта се у предмету сматра значајним. Веб (Webb, 1992) је понудио иницијалну теорију вредновања математике тврдећи да је неопходно „...ујединити принципе вредновања са јединственим карактеристикама структуре математике. Ово ‘уједињење’ може послужити као оквир за оцењивање математичких знања и перформанси унутар учионице али и при вредновању великих група“ (Webb, 1992: 680). Веб (Webb, 1992) је уочио да је у појединим методичким приступима вредновање напретка учени-

[*] jasmina.milinkovic@uf.bg.ac.rs

ка саставни елемент свакодневних активности у учионици. Неки од истакнутих примера су CGI – *Cognitevely Guided Instruction* (Настава вођена сазнањем), као и RME- *Realistic Mathematics Education* (Реалистични математички приступ).

Природно је да се различити приступи настави математике одсликавају и у поступцима вредновања знања, као и у уџбенику. Поставља се питање у којој мери уџбеник, као основна књига, може помоћи у процесу евалуације. Посебно је занимљиво сагледати начине на који уџбеник може пружити подршку у нестандардном методичком приступу. Наше очекивање је да би процес евалуације морао одражавати измењену природу наставног процеса и садржаја који су проучавани да би се сачувале вредности новог приступа.

РЕАЛИСТИЧНИ МАТЕМАТИЧКИ ПРИСТУП

Реалистичан математички образовни приступ (РМО) заснива се на социоконструктивистичкој теорији образовања. Акценат приступа је на оспособљавању ученика за решавање проблема у професионалном и свакодневном животу, са потискивањем истицања значаја познавања правила, процедура и алгоритама формалне математике као организованог дедуктивног система (Milinkovic, 2012). Инсистирањем на повезаности са реалним окружењем и релевантношћу тема за ученике, централна активност реалистичног математичког приступа је анализирање проблемских ситуацију и проналажење путева решавања без ослањања на унапред упознате процедуре. Заступници РМО следе идеју Фројдентала да би деца требала да откривају математику, а да се сам процес учења заснива на математизацији.

На основу мишљења Треферса (Treffers, 1987), базичне идеје РМО су употреба реалистичног контекста; 2) модели; 3) коришћење ученичких конструкција; 4) интерактивни наставни процес и 5) интегрисање наставних садржаја. У реалистичном математичком образовању реалистични контекст проблема јесте извориште процеса учења. „Реалистични контекст“ може бити било која ситуација која је ученицима блиска, тј. „замислива“, нпр. из фиктивног света бајки, романа итд. Контекст који се користи мора бити нетривијалан, комплексан, вишестран и релевантан за ученике. Проблемска ситуација смештена у реални контекст јесте извориште учења, јер пружа мотивацију за учење отварајући нова подручја или откривајући недовољност досадашњих знања за решавање проблема. Реалистични контексти пружају прилику за проширено искуство учења, као и за уочавање веза и трансфер. Дакле, улога проблема у реалном контексту је дуална. Прво, они се користе да би се изазвала потреба за увођењем, односно откривањем новог појма. Друго, проблемска ситуација се користи да би се показало како се може применити математичко знање током решавања реалистичних проблема.

МАТЕМАТИКА У КОНТЕКСТУ – ПОВЕЗАНИ КУРИКУЛУМ ЗА СТАРИЈЕ РАЗРЕДЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Као егземпларни комплет уџбеника који доследно заступа идеје реалистичног математичког образовања, у литератури се издваја *Математика у контексту* (*Mathematics in context*) у издању Енциклопедије Британике, коришћен у више земаља широм света. Основне поставке ових уџбеника су: 1) да се сматра да је математика активност за све ученике; 2) да је посебно значајан избор контекста и примене за мотивисање и као подршка учењу; 3) да су посебно значајни математички модели као ослонац у постизању математичког разумевања; 4) да је „нова“ математика другачија математика која је у складу са другачијом перспективом у односу на циљ образовања (Romberg, 1993).

Основни педагошки ставови подржани у *Математици у контексту* јесу: да је потребно успоставити другачију улогу наставника и ученика у образовном процесу; да је ученик конструктор знања кроз „поновно“ откриће; да треба подржати различите индивидуализоване стратегије засноване на претходним знањима ученика, крећући се од конкретног ка апстрактном уз интензивно истраживање које претходи формалној математици; да је посебно значајна дискусија и интеракција која омогућава постизање колективног и индивидуалног разумевање ученика и наставника, као и да је неопходно примењивати наставне методе које карактерише коришћење адаптибилности варијанти различитих приступа. Анализираћемо у наставку приступ вредновања у РМО приступу, а посебно у овом уџбеничком комплету.

ВРЕДНОВАЊЕ У РЕАЛИСТИЧНОМ МАТЕМАТИЧКОМ ПРИСТУПУ

Основни принципи реалистичног математичког приступа огледају се и у процесу вредновања. Пре свега, у РМО формативно оцењивање посебно је значајно јер поред континуираног праћења ученика омогућава руковођење наставним процесом. Марја ден Хувел Пахуизен (Den Heuvel-Panhuizen, 1996) истиче да је вредновање у РМО пре свега вредновање у име образовања. „Карактеристика РМО је билатерална природа са фокусом на унапређење (учења)“ (Den Heuvel-Panhuizen, 1996:84). Друго, РМО приступ омогућава коришћење различитих извора информација и ослобођеност ригидности класичних тестова знања или контролних задатака. Ден Хувел Пенхуизен истиче да је процес вредновања у РМО интегрисан са наставом (Den Heuvel-Panhuizen, 1996). Уочљив пример овакве интеграције јесте неформално вредновање у току часа у форми посматрања, усменог испитивања, као и посебна посвећеност задавању

и анализи домаћих задатака. Окренутост ка аутентичним задацима омогућава да се и у вредновању користе такви задаци у којима ће ученици моћи да покажу у којој мери су њихова математичка знања повезана са другим сазнањима и оперативно корисна у решавању проблема. Вредновање напретка не подразумева процену познавања изолованих вештина. Уместо тога, вреднује се целокупан спектар циљева курикулума у „ширини“ (тј. све компоненте и везе међу њима) и у „дубини“ (сви нивои разумевања) (Den Heuvel-Panhuizen, 1996).

У којој мери приступ вредновању у РМО испуњава стандарде оцењивања у математици? О стандардима оцењивања раније је дискутовано (Милинковић, 2009). Осврћемо се на стандарде који се подржавају од стране Завода за унапређење васпитања и образовања (ЗУОВ), као и на Стандарде оцењивања донесене од стране National Council of Teachers of Mathematics Commision (NCTM) у време иницијалног ширења идеја РМО. Стандардима ЗУОВ-а се указује на квалитативне више него на квантитативне карактеристике процеса евалуације у учионици и истиче њихов значај. Тако се, на пример, може пронаћи објашњење да се „евалуативна функција оцењивања темељи на унапред постављеним стандардима или јасно дефинисаним критеријумима“ (ЗВКЗ 2004: 12). Истиче се да се ваљаност и прецизност оцене може посматрати у односу на квалитет критеријума односно стандарда који се користе, при чему се посебно истичу три стандарда: (1) аутономни стандард, (2) интерперсонални стандард, (3) објективни (објектизовани) стандард. Будући да се у РМО приступу инсистира на прављењу целовитог профила ученика, очигледна је сагласност са аутономним стандардом, док се с друге стране не подржава рангирање ученика у групи. РМО подразумева доста флуентно постављање очекиваних исхода те се у том смислу не може гарантовати оствареност тзв. објективног стандарда. Штавише, Де Ланже истиче да квалитет теста у реалистичном математичком образовном приступу није дефинисан могућношћу објективног бодовања (De Lange, 1995).

Систем NCTM стандарда чине: (1) „важна“ математика, (2) унапређење учења, (3) једнакост, (4) отвореност, (5) ваљаност и (6) конзистентност (National Council of Teachers of Mathematics Commision on Standards for School Mathematics, 1993). О испуњености ових стандарда може се говорити само у светлу појединачних примера имплементације РМО приступа, те ћемо на овом месту посветити пажњу вредновању у *Математици у контексту*.

ВРЕДНОВАЊЕ У УЏБЕНИКУ РМО МАТЕМАТИКА У КОНТЕКСТУ

Како смо као егземпларан изабрали уџбенички комплет *Математика у контексту*, обратимо пажњу на приступ праћењу и вредновању знања у њему. У анализи наводимо документе који су главни извор информација, а у којима су идејни творци пројекта формулисали и своје ставове према вредновању, а

који су били имплементирани у уџбенику (Graue, Smith, 1992; Romerg, 1993). Циљ вредновања у *Математици у контексту* јесте информисање о структури математичког знања ученика, начини на који у новим математичким ситуацијама уочавају научене појмове и како се њихово знање мења током времена. Слика добијена о ученику као резултат вредновања, пре свега, информише ученика о напретку, али и помаже учитељу да донесе „информисане“ одлуке у вези с наставним процесом на основу сазнања о томе како ученици размишљају и шта знају (Graue & Smith, 1992).

Принципи којим су руководили аутори *Математике у контексту* у односу на вредновање могу се препознати иако аутори пројекта нису њих таксативно именовали:

1) Принцип интеграције – пре свега, вредновање мора бити усаглашено са циљем, задацима, садржајима и педагошким позицијама заступљеним у уџбенику. То произилази из чињенице да је већина препоручених активности и задатака идентификованих као „погодне за вредновање“, саставни део уџбеничких страна. Слика постигнућа ученика заснована је на низу аутентичних извора који указују на степен математичких знања и умења. Када год је могуће, вредновање је, дакле, интегрисано у образовни процес.

2) Дуални објективно-субјективни принцип – он подразумева коришћење и „објективних“ и „субјективних“ извора информација које су значајне за стварање профила ученика. Извори информација су усклађени са узрастом и степену развоја способности ученика као и подразумеваном наменом. У активностима вредновања препознају се различите методе учења те оне омогућавају ученицима да покажу шта знају и умеју.

3) Принцип систематичности – посебан модел вредновања који је развијен у *Математици у контексту* заснива се на ставу да би процес вредновања морала одликовати систематичност проверавања знања са две међусобно повезане основне активности: 1) прикупљање информација о математичким способностима ученика и 2) креирање „профила“ на основу добијених података који ће омогућити поређење са ранијим постигнућима ученика.

Профил ученика

Комплексна слика ученика подразумева информације о томе: како они решавају математичке проблеме, како користе математички језик у комуникацији, како резонују и анализирају ситуације, како повезују своја искуства и сазнања из других предмета или свакодневних животних искустава, како знају и разумеју математичке појмове и поступке, колико разумеју природу математичких знања, како је вреднују и препознају њену улогу у свеукупним знањима, какав је њихов однос према математици, укључујући самопоуздање, флексибилност мишљења, упорност, креативност и интересовање за математику. Започињање стварања профила ученика покреће стварање иницијалног профи-

ла. Мере за оцењивање су опште, субјективне и некомплетне, али омогућавају планирање наставног процеса. Сваке године прави се детаљан профил на основу континуираног праћења и вредновања, као и завршних систематских провера, које су припремили аутори курикулума. Најзад, на крају циклуса прави се завршни профил ученика на основу кога се јасно види у којој мери ученик разуме и повезује садржаје и уме да их користи у решавању аутентичних проблемских ситуација. Оно што је карактеристично за *Математику у контексту* јесте да се посебна пажња усмерава на евидентирање увећања знања, као и на успостављање веза као основног показатеља нивоа постигнућа.

Док су ученици ангажовани у математичким активностима, они показују своја знања и меру у којој су она „повезана“. Ипак, поставља се питање систематичнијег прикупљања информација, начина интерпретације и извештавања о напретку ученика.

Процес вредновања подразумева утврђивање у којој мери је формирана мрежа појмова одређене математичке области. Затим, неопходно је да учитељ има јасну представу о различитим постигнућима ученика у току посматраног периода. Информације које су део профила ученика односе се на то које сегменте дате математичке области ученик разуме, у којој мери је повезао новостечена сазнања са ранијим искуствима и знањима, колико је учениково знање организовано.

Како се потпуна савладаност садржаја остварује током дужег временског периода, учитељ не може очекивати максималне исходе након једног часа или краћег низа часова током којих су се ученици бавили одређеним садржајем. Треба имати у виду да је један од важних циљева *Математике у контексту* остваривање повезаности, а то је могуће остварити, па и вредновати само периодичним проверама.

С друге стране, свака наставна целина у уџбенику садржи и предлоге који задаци би могли бити коришћени у формативном свакодневном оцењивању. Ове провере пре свега треба да помогну учитељима да праве информисане одлуке о настави: долажење до закључка шта су ученици савладали у довољној мери, на који начин су разумели одређени појам. Провере указују и ученику шта зна. Наравно, оне се могу користити и у циљу давања оцене.

За нас је доста необично да се у релевантан извор информација у уџбеничком комплету убрајају и двофазно рађени задаци са међукораком у коме учитељ даје повратну информацију ученику (Милинковић, 2013). Ромберг (2004) истиче да је аутентичан задатак комплексан реалистичан проблем којим се не проверавају изоловане вештине и знања. Пракса коришћења аутентичних математичких задатака претпоставља процес евалуације интегрисан у наставу (Ромберг, 2004; Милинковић, 2009). Ипак, Де Ланж (De Lange,1995) истиче да је коришћење проблемских ситуација при оцењивању различито од коришћења проблемских

ситуација у настави при учењу. Испитивање нових појмова у фамилијарном контексту је различито од испитивања већ упознатих појмова у нефамилијарним ситуацијама тзв. аутентичних проблема. Нагласимо да се непознати појмови не могу уводити при оцењивању.

Улога домаћих задатака у вредновању

Као и у стандардном курикулуму, домаћи задаци се сматрају неопходним делом образовног процеса. Међутим у *Математици у контексту* они имају истакнутије место у вредновању. Функција домаћих задатака је потврђивање да су нека знања стечена, али и проширивања стечених знања и умења. Учитељ може задати један или више задатака предложених у уџбенику за рад код куће. Ови задаци треба да буду рефлексија математичких садржаја који су у фокусу. Али домаћи задатак може бити дат и као подстицај „самоучењу“, тј. самосталном проширивању знања.

Нису сви задаци из уџбеника погодни за домаћи задатак. Пре свега, многи задаци подразумевају интензивну интеракцију међу ученицима. Иако један део времена ученици проводе у самосталном истраживању, следи фаза размене идеја. Домаћи задаци поред тога омогућавају и родитељима да буду информисани шта је учено у школи. Неки од задатака чак подразумевају укључивање одраслих у решавање проблема.

Вреднују се и групне презентација већих пројеката (нпр. прављења плана шумских стаза), конструкција модела, двофазно тестирање, вођење „дневника“, као и ученичко вредновање и самовредновање, који могу бити извори информација за учитеља, поред посматрања и усмене комуникације. У свим активностима треба имати у виду да и у процесу вредновања као и у току учења проблемске ситуације засноване на реалистичним ситуацијама треба да заузимају значајно место. Јан де Ланж (De Lange, 1993) даје примере оваквих задатака који су коришћени и у *Математици у контексту*.

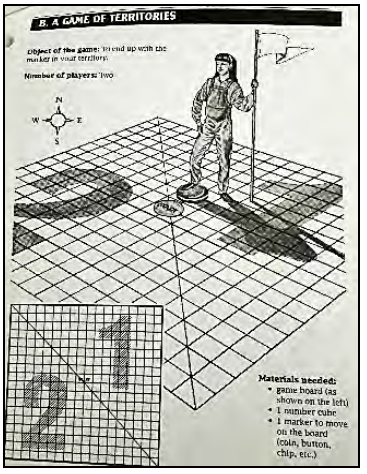
Најзад, напоменимо да *Математику у контексту* карактерише позитивистички приступ вредновању. Циљ је да се открије шта ученици знају или су у стању даураде. Дакле, проверавање треба да помогне учитељу да донесе закључак у којој мери је ученик напредовао у остваривању циљева програма.

Од „мокрих“ до негативних бројева –-Примери активности за праћење и вредновање у Математици у контексту

Осврнимо се на практичну реализацију наведених принципа у једној наставној целини. Ради појашњења описујемо примере планираних и сугерисаних активности вредновања у оквиру поглавља уџбеника (од укупно 40 у свих пет разреда) посвећеног позитивним и негативним бројевима, али и другим садржајима. У тој наставној целини ученици се баве позитивним и негативним бројевима у реалистичном контексту који се, сасвим необично, у току обраде називају „мокрим“ и „сувим“ бројевима. На почетку, на уводним странама водича за учитеље, сазнајемо да су основни садржаји: симболи бројева, позиција нуле, рачунање са овим бројевима (у форми вектора), одређивање „удаљености“ између бројева, коришћење бројевне праве при рачунању, као и интерпретација цртежа коришћењем скале. Прецизно су наведени образовни задаци. Поред тога дато је место ове наставне целине у целом курикулуму, одређено је на који начин су садржаји ове целине повезани са садржајима других наставних целина. Указано је и на суптилније, теже разумљиве садржаје, објашњен методички приступ, указано где се могу очекивати тешкоће. Описани су и припремљени дидактички материјали. Одређени су обавезни и опциони делови и задаци.

За нас су посебно занимљиве сугестије у којима су дата детаљна упутства и предлози који се односе на праћење напретка и вредновање ученика. Она су разложено дата за сваки одељак у поглављу. Конкретно, у првој целини ученици упознају реалистичан контекст, у овом случају „функционисање бране на воденом току“. По ком принципу функционише брана, питају се на првим странама поглавља у уџбенику. Ученици се позивају да дају своје претпоставке или искажу шта знају о томе. Сазнају колике се количине воде мењају, упознају скалу за мерење водостаја итд. Понуђено је 27 задатака, од којих је само четири обавезно, а два дата „у средини“ предложена за формативну проверу. У једном од тих задатака за проверу утврђује се да ли ученици знају да саставе табелу, да ли разумеју појам „раста и пада“ воде као и „удаљености“ (бројева). Учитељима се препоручује да обрате пажњу на стратегије које користе ученици, на који начин ученици рачунају. Указује се да би добро било подстакнути ученике на дискусију о стратегијама.

У наставку ученици проучавају игру оријентације (сл. 1) којом се предвиђа формативна провера да ли су ученици разумели правила и смисао игре, као и „замаскирану“ математику.



Слика 1. *Игра у циљу праћења напретка*

У наредном делу, за вредновање се препоручује група задатака, али и теоријска питања која се могу поставити ученицима. Најзад, након последњег дела понуђена је и формална провера знања на 13 страна. У којој мери је налик на стандардну проверу? Рекли бисмо врло мало или чак нимало. Она укључује прављење слагалице на квадратној мрежи, решавање слагалице, давање смерова кретања помоћу вектора, давање објашњења да ли је нека позиција могућа или немогућа, поређење кретања са променом правила, одређивање краћих путања итд. У другом делу провере ученици решавају проблем путника у аутобусу. Дакле, проверава се да ли ученици умеју да примене научено у новом контексту. Описана је ситуација у аутобусу на првој и другој станици, ученици је анализирају, рачунају број путника у табели. У овом делу решавају и неколико израза са две рачунске операције налик на задатке какве виђамо у уџбеницима са стандардним приступом (15 + 2 - 5= __). Најзад, у последњем делу писане провере се враћају на контекст бране и одговарају на неколицину питања којима се проверава разумевање појмова којим су се бавили. Питања углавном подразумевају давање експлицитних објашњења зашто се примењује одређена процедура у давању одговора на дато питање.

Описани елементи вредновања једне наставне теме олакшавају разумевање на који начин се приступа праћењу и вредновању знања у *Математици у контексту*. Истакнимо две основне карактеристике. Пре свега, поступак и задаци у проверама одсликавају врло верно методички приступ примењен у обради садржаја. Друго, подразумева се да се информације прикупљају током времена, а не у једнократном испитивању. У циљу вредновања учитељу се пружа подршка да користи различите врсте задатака понуђених у уџбенику укључујући инерутинске, аутентичне, комплексне задатке, као и задатке које су предложили сами ученици.

ЗАКЉУЧАК

Основни циљ рада био је да представи начин на који уџбеник реалистичног математичког образовања пружа подршку учитељу у процесу праћења и вредновања знања ученика. Анализирајући карактеристике вредновања у реалистичном математичком образовном приступу, пажњу смо посветили пре свега егземпларном примеру уџбеника РМО. Указано је да су три основне претпоставке у односу на вредновање, а пре свега потреба стварања комплексног профила ученика на основу континуираног праћења (насупрот исцепканих представа о знању ученика), свакодневна пракса формативног оцењивања на часу и кроз домаће задатке, као и коришћење вишеструких извора информација уклопљених у наставни процес. Указали смо на више нивоа на који се РМО уџбеник у процесу вредновања одсликава целокупни приступ настави математике.

С једне стране, приказани примери могу подстаћи учитеље, али и ауторе уџбеника на конципирање алтернативних видова провере знања. С друге, наша анализа РМО приступа вредновању показала је да вредновање не треба посматрати одвојено од наставе. Размишљајући о импликацијама наших разматрања, истичемо да савремени уџбеник може и треба да буде снажан принципијелни ослонац наставнику и у процесу евалуације. Усклађивање процеса вредновања са наставним приступом чини се логичним и неопходним. Интересантно би било истражити да ли је у нашој наставној пракси процес вредновања усклађен са процесом наставе.

Литература

De Lange, J. (1995). Assessment: No Change without Problems. In: T. A. Romberg (ed.): *Reform in School Mathematics*. Albany, NY: SUNY Press.

Den Heuvel-Panhuizen, M. (1996). *Assessment and realistic mathematics education.* Utrecht: CD -β Press, Center for Science and Mathematics Education.

Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (2004). *Школско оцењивање у основној и средњој школи.*

Freudenthal, H. (1968). Why to Teach Mathematics so as to Be Useful, *Educational Studies in Mathematics*, 1, 3–8.

Graue, M. E., and Smith S. Z. (1992). *A Conceptual Framework for Instructional Assessment.*

Madison, W. I.: National Center for Research in Mathematical Sciences Education.

Милинковић, Ј. (2013). Аутентичне технике праћења напретка ученика у процесу наставе математике. У: Р. Николић (ур.): *Настава и учење – квалитет образовног процеса*. Ужице: Учитељски факултет, 513–522.

Milinkovic, J. (2012). Realistic mathematics education from theory to practice. *Proceedings of the first international conference in learning and teaching mathematics*, Maribor, Aug 23–24, 2012. Ljubljana: Zavod za šolstvo Republike Slovenije. 43–50. http://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/KUPM%202012%20-20Zbornik%20prispevkov/#/1/

Милинковић, Ј. (2009). Стандарди оцењивања – нови концепт евалуације ученика у настави математике, *Иновације у основношколском образовању – вредновање*, 214–220. www.uf.bg.ac.rs/inovacije/desavanja/pdf/Vrednovanje_09.pdf.

National Council of Teachers of Mathematics Commision on Standards for School Mathematics (1993). *Assessment Standards for School Mathematics: Working Draft*. Reston, VA: Author.

Romberg, T. (2004). *Standards-based assessment in Middle School: Rethinking classroom Practice*. Teachers College Press.

Romberg, T. et al. (1998). *Mathematics in Context-connected curriculum for grades 5 to 9*. Encyclopedia Britannica.

Romberg, T. (ed.). (1993). *A Blueprint for Maths in Context: A connected curriculum for Grades 5–8*. Madison, WI: National Center for Research in Mathematical Sciences Education. van

Webb, N. L. (1992). *Assessment of Students' Knowledge of Mathematics: Steps Toward a Theory*.

D. A. Grouws (ed.). (1992). *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, 661–683. New York: NCTM / Macmillan.

Jasmina V. Milinkovic
Belgrade University, Teacher Education Faculty, Belgrade

EVALUATION IN THE TEXTBOOKS OF REALISTIC MATHEMATICAL EDUCATION

Summary

Monitoring and evaluation of student progress and evaluation of the teaching process are intrinsically linked but they are often ignored in textbooks. Therefore, it is of double importance, to determine the manner in which a textbook can help in the evaluation process. In realistic mathematical education approach, formative assessment is particularly important because it helps achieving continuous monitoring of students' progress and helps in guiding the teaching process. By applying analytical and descriptive methods we study the ways in which a textbook may provide support in the assessment for math teachers. In particular, we consider *Mathematics in context* as an exemplary textbook series with realistic mathematical education approach. We examine the philosophical position on evaluation in *Mathematics in context.* We consider the standards of evaluation in mathematics teaching in the light of the approach taken in the textbook. Finally, we point to the variants of alternative sources of information about the progress of students provided in the textbook. The aim is to show the ways in which contemporary innovative textbook can help the teacher in the evaluation process.

Key words: *evaluation, realistic mathematical approach, Mathematics in Context, formative assessment.*

УЏБЕНИЦИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671:78
Изворни научни чланак
стр. 443–462

Александра Л. Стошић [*]
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

ДИЗАЈНИРАЊЕ СТРУКТУРЕ УЏБЕНИКА МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ НА МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Апстракт: Рад се бави прегледом досадашњих (актуелних) и креирањем нових структурних компоненти уџбеника музичке културе и њихових детерминантних чинилаца у оквиру наставних јединица везаних за проблематику вокалног развоја. Циљ рада је дефинисање оптималног структурног стожера који првенствено утиче на грађење мреже музичких (вокалних) знања, вештина и способности, са нарочитим фокусом на природу везе коју остварује са музичким (песме/музичке игре) и језичким материјалом (бројалице, брзалице, пословице). У раду се анализира каузалност везе коју *Наставни програм* иницира програмским захтевима на полазишта која директно утичу на структурна решења која третирају певање ученика. Истиче се потреба допуњавања актуелних програмских захтева прецизирањем амбитуса гласа за поједине узрасте са јасним међупредметним преплитањима са наставом матерњег језика чиме би акустичке вежбе и вежбе дисања постале један од елемената структуре уџбеника музичке културе. Концепција за коју се залажемо води у прва два разреда ка праћењу вокалних потреба према развојним могућностима узраста ученика, при чему се истиче значај избора и редоследа музичког материјала. За уџбеник трећег и четвртог разреда предлаже се отворена структура уџбеника, која ће на флексибилнији начин створити могућност за допуњавање наставних садржаја који омогућавају паралелни рад на даљем вокалном развоју и музичкој писмености.

Кључне речи: *уџбеник музичке културе, структура уџбеника, вокалне способности, вокални развој*.

УВОД

Разматрање структуре основношколског уџбеника, дефинисање његових општих и посебних компоненти, као и формулисање принципа савремене организације и операционализације уџбеничког текста већ дужи низ година део је научних радова и студија педагога и психолога у нашој земљи (Антић, 2009; Богавац, 2009; Коцић, 2001; Пешић, 1998; Плут, 2003; Требјешанин, 2001; Зу-

[*] aleksandra.stosic@uf.bg.ac.rs

јев, 1988). Иако не велики, одређени број радова музичких педагога и методичара музике усмерен је на анализу садржаја уџбеника за поједине разреде на млађем школском узрасту, док је изузетно мали број радова који се односе на проблематику уџбеника као система и експертизу музичких садржаја у оквиру структуре уџбеника музичке културе кроз четири (Стошић, 2015) или шест до осам разреда основне школе (Terzić, 1998).

Актуелни тренутак сведочи да се у последњих неколико година, са појавом хиперпродукције уџбеника, све већи број аутора такмичи у различитом компоновању структуре са циљем да понуде савременији и оригиналнији уџбеник. Циљ је, по нашем мишљењу, да се структурним решењима, пре свега, понуди другачији визуелни идентитет уџбенику, чиме би се комплет одређеног издавача што више наизглед разликовао од других издавача.

Како се уџбеник јавља као доминантно средство наставног процеса музичке културе и ослонац у креирању садржаја који утичу на ток у организацији часа (Стошић, 2012; Стошић, 2016a), било да је наслеђен у трећем и четвртом разреду, као последица реализације *Пројекта бесплатних уџбеника*, или одабран као избор учитеља или наставног већа млађих разреда (у прва два разреда) (Стошић, 2016b), мишљења смо да управо структурни стожер у комбинацији са адекватним музичким садржајима и структурним решењима у оквиру њих, издваја уџбенике на оне који заиста функционишу као методички алат у раду учитеља или су веома близу да то постану. У даљем раду експлицираћемо суштинску потребу јачања корелативних веза наставе музичке културе са наставом матерњег језика, која је донекле уопштено назначена у програмским захтевима, али недовољно јасно истакнута и објашњена са аспекта потреба вокалног (музичког) развоја.

Наставни план и програм је законски документ који чини језгро у полазиштима за креирање глобалних и оперативних планова школе, наставно обликовање часова, али и темељ за дизајнирање садржаја и структуре уџбеника. Учитељ има слободу при избору програмом сугерисаних музичких садржаја, па самим тим може бирати музичке садржаје из различитих уџбеника и збирки песама. Разлика у овој врсти музичке литературе је управо у њиховој структури. Док су збирке песама најчешће организоване према тематским блоковима: школа, животињски и биљни свет, годишња доба, завичај, али и пригодне песме (химне, празничне и сл.), у уџбеницима су музички садржаји логично структуирани са додатком дидактичко-методичке апаратуре. Међутим, потребно је истаћи да одређени број издавачких кућа прати сличан принцип који је дат као најчешћи у структурисању збирки песама, а то је тематски приступ, са веома скромном или недостајућом дидактичко-методичком апаратуром (Стошић, 2015), па самим тим више подсећају на збирку песама, него на уџбеник музичке културе, ускраћујући тиме могућност и ученику и наставнику да га функционалније искористе.

Један од разлога зашто се јављају уџбеници са неадекватним структурним решењима видимо управо у недовољно јасно дефинисаним програмским захтевима који се односе на ову врсту музичке проблематике. Наставни програм не експлицира узрасне распоне у обиму гласа, као и физиолошке специфичности вокалног апарата детета (кратке гласнице, недовољно развијен вокални апарат, плитак и кратак дах, мали капацитет плућа и сл.). Иако се у *Програму* наводи да „... певање песама (учење по слуху) различитог садржаја и расположења, традиционалне и уметничке музике... [морају бити] примерене гласовним могућностима и узрасту ученика“ (*Наставни програм образовања и васпитања за први и други разред основног образовања и васпитања* 2004: 46), у сугерисаном избору одступа се од амбитуса гласа који је назначен у методичкој литератури (Стојановић, 1996; Novačić i sar., 1986). Навешћемо само неке од нелогичности које се могу приметити у препорученом избору песама. Прва песма коју предлаже *Програм* је *Светосавска химна* (d1-d2, распон октаве), као и песма *Брате Иво* (g-g1, поново распон октаве, али са захватањем дубоког регистра), што код бирања музичких садржаја од стране учитеља, али и код стуктурисања музичког садржаја у уџбеницима музичке културе, може створити погрешну слику да амбитус песама може бити велики од почетка првог разреда и да се развоју гласовних способности може прићи искључиво певањем песама свих амбитуса, што се најочигледније види када се спремају школске приредбе, где се погрешан избор песме огледа понајвише у неадекватном амбитусу комбинованом са презахтевном музичком артикулацијом коју деца најмлађег узраста не могу испратити. Чак, мишљења смо да музички материјал дат неадекватним редоследом, који нарушава систематичност и поступност у усвајању вокалних навика и умења, управо доводи до штетних последица по вокални развој са нарочитим акцентом на рефлексију коју нуде амбитуси померени ка дубоком регистру, јер то, свакако, не одговара вокалном сазревању најмлађег школског узраста. Овладавање вокалним апаратом захтева да ученици владају својим дисањем и гласом, прво несвесно, а затим са постепеним освешћивањем улога којим вокална артикулација помаже у извођењу, где је један од параметара и кретање мелодије.

Имајући у виду претходно истакнуто, савремени уџбеник музичке културе видимо као наставно средство са *развојно-формативном улогом* (Ивић и сар., 2008; Стошић, 2015), са садржајима који делују у *зони наредног [приближног] развоја* (ЗНР) (Vigotski, 1996), нарочито у трећем и четвртом разреду, чиме се провоцира деловање сходно принципима на којима почива природни музички развој. Због тога, стандарде квалитета уџбеника (Ивић и сар., 2008) у овом раду посматрамо као прве праве механизме који постепено крче пут ка увођењу системског решења у процес конструисања, експертизе и коришћења уџбеника у виду општих и посебних постулата. На том путу, свакако, неопходна су специфична сагледавања конструкције структуре појединих јединица уџбеничког комплета према потребама музичког развоја. У том систему, уџбеник видимо и као културно-потпорно средство (Плут, 2003) које

пружа могућност за свестрани развој појединца са померањима која се огледају у решењима која ће подупирати интегративни приступ, нарочито са садржајима наставе матерњег језика, како за ову врсту везе постоји дубље методичко оправдање.

СПЕЦИФИЧНОСТ ВОКАЛНОГ РАЗВОЈА И ЊЕГОВИХ РАЗВОЈНИХ ФАЗА

Вокалне (lat. vox – глас) *способности* шире дефинишемо као интегрални део музичких способности, подразумевајући, пре свега, *вокални капацитет* који дете носи урођено, у наследним диспозицијама, али и *потенцијал* који се под утицајем матурације и неких срединских фактора јавља омогућавајући оптимални ниво *вокалног развоја* рефлектован у музичким активностима за које је неопходан процес фонације *производења тона*, у акустичком смислу, али и специфично музичком када се захтева суптилност у изражајном извођењу, разумевање текста и примена у оквиру музичке фразе на све елементе певачког изражавања. Док, у ужем смислу, за потребе рада, под овим термином подразумевамо *кристализовани аспект вокалних способности*, онај који је „обликован мотивацијом, образовањем и утицајем средине“ (Radoš, 2010), у шта убрајамо и утицај који уџбеник као наставно средство може иницирати. То даље значи да је нужан услов за развој вокалних способности садејство бар два фактора, капацитет, урођене диспозиције, настале под дејством сазревања и други фактор, неформална, рана искуства стечена у контакту са средином. Интересантно је ову врсту искустава упоредити са стицањем искуства у говору. Наиме, усвајање људског говора је „... сложен процес који, иако почива на биолошкој предиспозицији homo sapiensa да лако и брзо овлада граматичким и лексичким системом матерњег језика, подразумева обавезно присуство стимулуса. Беба неће никад спонтано проговорити ако у свом окружењу не чује говор и ако јој се нико не обраћа. Стога се каже да се језик усваја културним путем, заједно са осталим обрасцима друштвеног понашања и другим врстама знања“ (Ашић 2014: 25). Међутим, Радош (2010) наводи и трећи фактор, који је са аспекта методике наставе музичке културе важан, а то је *вокална обука*. Важно је истаћи да се рад на *вокалној техници*, у основној школи одвија спонтано (Миланковић, 2003), првенствено кроз правилан рад на дисању и дикцији. Применом неких елемената вокалне технике у раду са ученицима млађег школског узраста можемо побољшати, али и закочити природни вокални развој детета, нарочито уколико се користе различити приступи у поставци гласа, као и (не)адекватан музички материјал. Битно је истаћи да смо неке од техника у природној поставци гласа преузели од вокалног педагога и диригента Милице Манојловић, која је била дугогодишњи диригент дечјег хора са најдужом традицијом код нас (према: Миланковић, 2003). Манојловић је инсистирала на вокалном развоју који интерпретацији прилази преко добро са-

владаног текста песме, који се са разумевањем пева, уз добро изграђену музичку артикулацију која одговара карактеру певаних песама.

Дакле, сагледавајући фазе у развоју вокалних способности првенствено смо усмерили пажњу на природно вокално сазревање, како је то доминантан вид испољавања у периоду од шесте-седме до десете-једанаесте године за који је неопходно активно вокално реаговање. Ипак, за вокални развој сазревање је само нужан, али не и довољан услов, како би дете напредовало и показало пун потенцијал у активности певања и дечјег креативног музичког (певачког) израза.

Лонгитудинална студија Пецолда (Petzold, 1969, према: Radoš, 2010) истиче да се најзначајније промене у певању детета дешавају око шесте, односно седме године, у периоду који је означен као почетак другог важног узрасног периода вокалног развоја. Према истраживањима Шутерове (Shuter, 1982, према: Radoš 2010: 230) која је класификовала и дала опис општег музичког реаговања на типичним узрастима, извукли смо одређене импликације везане за природни вокални развој. Према овој теорији, око шесте-седме године може се очекивати побољшање у прецизном интонирању, као и боље опажање тоналне од атоналне музике. За узраст осме-девете године карактеристично је побољшање извођења ритмичких задатака, што се највише одражава у ритмичкој прецизности у певачком извођењу. Затим, око девете-десете године тачност у певању[1] је много боља и јавља се опажање двогласних мелодија, као и опажање каденци. Око десете-једанаесте године, у неким случајевима музички даровите деце и раније, али не пре осме-девете године (Radoš, 2010), способна су за опажање хармоније, када се може отпочети са интензивнијим певачким задацима који ће провоцирати развој хармонског слуха. Уколико је дете имало разна кумулативна искуства у певању једногласних песама у соло и групном извођењу, на овом узрасту може отпочети извођење бордуна уз певање мелодије, кратких двогласних мелодија (певање паралелне терце, сексте), као и канона као најсложенијег вида вишегласног извођења на млађем школском узрасту.

Када говоримо о ритмичким предиспозицијама, битно је споменути да је овде генетско наслеђе важан фактор који утиче и на рад на вокалној репродукцији различитих ритмичких врста. У том смислу, важно је отпочети са песмама које је дете имало у претходном искуству, а потом усложњавати музичким материјалом различитих ритмичких врста. Самим тим,аутори уџбеника који

[1] Истраживање групног певачког постигнућа ученика четвртог разреда (Стошић, 2008a; Стошић, 2008b), при испитивању полифункционалности песме, дало је испод просечне резултате, нарочито у интонативној прецизности, нешто боље у ритмичкој тачности и веома слабе резултате естетског и емотивног израза у току певања ученика четвртог разреда основне школе. Велики број десетогодишњака не пева у тачном тоналитету, јер не добија прецизну интонацију пре певања и за време певања. Најчешће певају без хармонског инструмента, некада уз аудио снимак, а најчешће без снимка или певања учитеља, што утиче на интерпретацију у целини.

често посежу за компоновањем ауторских песама, због недостатка песама са дидактичком функцијом, морају водити рачуна о биолошкој предиспонираности детета за одређену врсту музичког садржаја, нарочито у уџбенику првог разреда. Методички смер требало би да се креће од дводелног ритма двосложних и тросложних врста ка надоградњи са песмама троделне ритмичке врсте, као и мешовитим, тзв. народним ритмовима (Vasiljević, 1985; Vasiljević, 2006). У том смислу, у даљем тексту, анализирамо могућност за подупирање различитих видова вокалног развоја и спрегу са општим развојним карактеристикама млађег школског узраста, постављеним у односу на захтеве наставног програма.

Почетком овог века учињени су одређени напори да се савремени уџбеник музичке културе уврсти у корпус уџбеника који провоцирају музички развој у прва два разреда основне школе, дакле за дете које из *преоперационалног* стадијума прелази у период *конкретних операција* (Piaget, 1968), а пре формалног музичког описмењавања које почиње две године касније у односу на колоквијално. „Да би дете стекло музичко знање у Пијажеовом смислу, оно мора да се на стваралачки начин бави својим звучним окружењем“ (Radoš 2010: 246). Такође, треба подвући и чињеницу да се у групи способност певања, на овом узрасту повећава, што потврђују нека ранија истраживања Смита (Smith, 1963), о чијој ефикасности су дискутовали психолози музике (Zimmerman, 1971/2011; Radoš, 2010), као и нова неуромузичка истраживања.

Различитим неуроистраживањима пружена су сазнања која наводе да певање текста директно успоставља кореспонденцију са зонама важним за језичко подручје. Наиме, „неуронска мрежа“ важна за артикулисање гласова, за коју су задужене *Брокина зона и Верникеова регија*, активира се када се пева мелодија са текстом (Peretz et al., 2004; Peretz, 2008). Међутим, уз претходну констатацију, морамо истаћи и опрезност у доношењу генерализованих и упрошћених закључака, нарочито, будући да када је реч о музичкој грађи, структури музичког улазног материјала који се перципира и процесуира, превагу у укрштању фактора препуштамо биолошким и физиолошким факторима. Јача спрега физичког и психичког развоја детета уочава се на генетски блиском материјалу, а при том се мора водити рачуна о ограничавајућим анатомским карактеристикама вокалног апарата (гласне жице су краће, капацитет плућа је мањи). У том смислу, музички материјал на коме се развија глас јавља се као битан елемент подршке психофизичког развоја, али и интересовања детета за певање. У супротном, долази до стагнације природне потребе, па чак и регресије, како је то једна од одлика вокалног развоја, за разлику од других видова општег развоја, који константно може имати прогресиван, мањи или већи раст. Ученици трећег, а нарочито четвртог разреда, у периоду почињања активног рада на музичком описмењавању, испољавају веће разлике у амбитусу гласа (распон од a/g-d2), па је омогућено извођење песама које захватају и дубоки и високи регистар, чиме се стичу услови за већу сигурност и компактност у добијању хомогеног звука при колективном извођењу, током читавог дијапа-

зона гласа, нарочито што су физиолошке карактеристике погоднije (раст гласница).

Поједини музички педагози, попут Гордона (Gordon, 1986), сматрају да деца развијају своје музичке способности до девете године, када долази до одређене стабилизације (Guerini, 2004). Ово је у сагласности са истраживањима на која смо се већ позивали, што значи да је „критички период“ [сензитивни период за развој вокалних способности], од 6. до 8. године, према психолозима музике (Zimmerman, 1971/2011; Radoš, 2010), па се не сме препустити случајном избору песама, већ управо оном који активно подржава све фазе вокалног развоја. Овај период мора бити подржан музичким материјалом који у својој грађи носи могућност за подупирање исхода (у музичкој перцепцији, вокалној репродукцији и музичкој когницији), чиме ће омогућити „оптимум утицаја“ који треба да се испољи кроз активирање видљивих музичких постигнућа провоцирањем латентних музичких диспозиција и способности. Упоређујући обим гласа ученика првог и ученика петог разреда, Новачић (1986) није пронашао разлику која је статистички значајна, што говори да никаквог помака у односу на узраст нема када је у питању обим гласа, што је неприхватљиво, јер означава да развоја заправо нема. Највећи проценат ученика и првог и петог разреда певао је **a** из мале октаве. Он истиче да деца често од првог разреда певају у неадекватној интонацији (у опсегу гласа наставника) што доводи до деформитета гласница и да због тога „... неприродно певају у малој октави“ (Novačić i sar. 1986: 13). Према Петровић (2001), на пријемним испитима за музичку школу све више је музички врло способне деце, али са поремећајима у гласу, најчешће са шумовима и амбитусом тако малим да ни песму најмањег обима не могу да репродукују. Претпостављамо да се ова констатација о песмама малог обима односи на оне песме које су у високом регистру. Разлози су, свакако, вишеслојни. Прерано инсистирање на певању у дубоком регистру, може оштетити глас, пошто је доказано да се говорне дисфункције јављају уколико се користи само дубоки регистар, односно ако се фонира базалном висином гласа (најдубљом), а не оптималном (угодном висином, која је за три, четири тона виша од базалне). Хеђевер (2012) сматра да је управо то разлог 90% органске дисфоније, што, свакако, утиче не само на музички, већ и на језички развој. Сазревање вокалног апарата кључно је за праћење сигнала којим адекватна вокална техника и добро одабран музички материјал може подржати систем у провоцирању природног вокалног развоја.

Самим тим, уколико се аутор уџбеника при компоновању структуре придржава основних развојно-музичких критеријума, садржајна структура уџбеника постаје ослонац у *информационој* [сазнајној] *функцији*, а структурно организациона, ослонац у *трансформацијској* [развојној] функцији (према: Зујев 1988: 43–68). Другим речима, избор музичког материјала постаје кључни параметар који функционално подупире музички развој, а редослед музичког материјала у уџбенику постаје његов канал кроз који аутор обезбеђује хијерар-

хију у подизању и уланчавању захтева, чиме се директно утиче на ниво вокалних способности (гласовних и интерпретативних) (Стошић, 2015).

Поступност у освајању амбитуса је основа на којој се заснива рад на развоју гласовних способности. Ученици првог разреда треба да започну вокални развој у амбитусу који је идентичан *теситури*[2] гласа, где је глас јасан и снажан, обично три тона, народни нуклеус (d1-e1-f1) до четири тона (d1-g1; c1-f1), који, према Васиљевић (2006), представљају језгро народних песама од којих дете може почети. Потом, ширење амбитуса мора се кретати ка високом регистру, а са сазревањем и продужењем гласница, у зависности од природне боје и интензитета и ка дубоком регистру (од трећег разреда, најчешће). При том, не мислимо на певачки потенцијал појединца, већ групе, целог одељења, како се заједнички амбитус постепено осваја, при чему усклађивање групе постаје циљ и средство које помаже и индивидуалном развоју, нарочито када почне и двогласно извођење песама. У том смислу, ученици првог разреда прво освајају средњи регистар са песмама малог амбитуса, док у другом шире амбитус ка делу високог регистра до c2. Ученици трећег и четвртог разреда могу природно да овладавају свим регистрима, ширећи амбитус како ка високом, тако и ка дубоком регистру, јер је певачки апарат зрелији, флексибилнији и са већим природним певачким капацитетима и, наравно, могу почети са радом на припреми за двогласно извођење.

Завршки такође саопштава да деца најчешће „имају добро постављен глас само у средњем регистру, и то веома малог опсега: „сопрани f^1-h^1 и алти d^1-g^1, доњи регистар или пак горњи регистар редовно су опорог звука, а гласови се при том производе уз нешто већи напор грла“ (Završki 1979: 27). Дробни (2008) правећи поређење Смитових истраживања са Васиљевићевим почетком поставке нотног певања, посредно ставља народни трихорд, *српски народни нуклеус (ре-ми-фа)*, у функцију поставке основних тонова, али и у функцију почетка рада на развоју гласовних способности. Док, Стојановић (2001) интегрише обе функције народног нуклеуса (ре-ми-фа), сматрајући да је он деци двојако близак: „звук је биолошки стечен и развијен кроз друштвену интеракцију, а обим одговара почецима рада на развијању гласних жица“ (Stojanović 2001: 103).

Изузетно је важно још једном подвући значај народних мелодија, јер су оне '[...] одраз поштовања вековима изграђиваних и устаљених норми', те дубоко укорењене у свест сваког човека, чиме представљају одређени начин музичког понашања средине у којима се певају (Дробни 2008: 97). При том, Дробни инсистира и на тези да су народне, *матерње песме* својеврстан *музички језик* којим дете треба да овлада. Дакле, познавање народних, као и дечјих мелодија, постаје кључ од ког се полази приликом таложења звучних наслага, што се поклапа са периодом ши-

[2] Термин *теситура* (ital.) гласа означава онај низ тонова у амбитусу/распону у коме је глас изражен лакоћом, изједначене боје и који „... поседује најизраженије музичке квалитете гласа (...), што ће рећи основно ткиво гласа“ (Cvejić 2009: 259).

рења гласовног амбитуса, па је у том смислу најприроднije да то буде на музичком материјалу који има полифункционални потенцијал. Због тога, народну песму издвајамо као први музички материјал, „*поетско-музички корен*“ (Nastasijević, 1972) од кога се полази, било да је само у облику мелодије која се пева или у виду игре са коришћењем покрета (прво ташунаљка, тапшалица, а затим народна поскочица, дечја музичка игра и сл.), која мора бити савладана са обраћањем пажње на мело-поетско јединство које буди унутрашњи доживљај значајан за афективни и когнитивни развој личности детета, а не само физиолошки условљена активност, усмерена на развој вокалних способности, како се најчешће посматра. Веома је важно уџбеник богатити и дечјим песмама различитих музичких средина чиме се делује на интеркултурни образац детета ширењем његове опште и музичке културе, чиме се стичу први услови ка будућој културној личности. Због тога структуру уџбеника посматрамо као прву степеницу, јер се о свим наведеним елементима мора водити рачуна када се конципира цео уџбенички комплет једног разреда, али и сва четири у низу.

КА ДЕФИНИСАЊУ САВРЕМЕНОГ ПРОФИЛА УЏБЕНИКА МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Основно полазиште на које се наслањамо у експликацији макроструктурних јединица је да „... карактер уџбеника мора бити у складу са природом знања у одређеној области и у њега морају бити уграђени они облици учења који су специфични за ту врсту знања“ (Ивић и сар. 2008: 28). Према Пешић, дидактичко-методичка апаратура мора да обезбеди велики број комплексних функција, првенствено у активирању и мотивацији ученика, ангажовању мисаоних процеса (анализе, синтезе, компарације, апстракције и генерализације), мобилишући стваралачке потенцијале ученика, стимулишући интелектуалну радозналост и креативност, обезбеђујући индивидуализацију у настави (Пешић 1998: 19). Скоро све музичке способности, на млађем школском узрасту, боље се развијају у групи (Radoš, 2010), нарочито у прва два разреда. Једина музичка активност која мора бити индивидуална је музичко стваралаштво. Међутим, ова врста активности мора бити поступно и системски *вођена*, а не препуштена „креативности“ учитеља и ученика. Самим тим, ово је можда и највећи изазов за аутора, јер уџбеник мора доследно водити процес који прати развојне фазе проласка од спонтаних до правих музичких импровизација које су веома важне јер су прво искуство где дете само експериментише својим гласом, открива га и спонтано обликује.

Битно је да одређена компонента уџбеника, било организациона или структурна има место које ће на јасан и недвосмислен начин подстаћи и подржати музичку активност чиме ће допринети ефикаснијем учењу и систематизацији наученог. Пошто су „... садржај и начин његове презентације нераскидиво повезани“ (Ивић и сар. 2008: 24), музички садржај водимо прво звуком/мело-

дијом музичких примера, јер полазиште на сваком часу и при сваком коришћењу уџбеника креће од живог извођења учитеља, а затим и слушања аудио материјала (Стојановић, 2005). Због тога специфичност структурних компоненти овог уџбеника, како смо већ нагласили, сагледавамо са компакт диском, звучним материјалом, који, иако дефинисан као посебна јединица уџбеничког комплета, представља *органски део уџбеника* (Стошић, 2015), што је неопходна допуна интерпретацији учитеља. Међутим, неопходно је истаћи да уколико су вокалне компетенције учитеља веће, треба инсистирати на интерпретацији и извођењу учитеља. Уколико су музичке компетенције учитеља на нижем ступњу свакако да се његова интерпретација мора допунити извођењем које је сугерисано аудио-материјалом, чиме се његова функционалност завршава, јер се он не сме користити као средство за развој гласа, већ искључиво интерпретације, о чему ћемо дискутовати у даљем тексту.

Графички приказ нотног текста у уџбенику првог и другог разреда, попут оних презентованих у *Музичком буквару* (1991) и *Музичкој радионици* (2004), може бити добро помоћно средство уколико аутор уџбеничког комплета поседује видљив систем у свим лекцијама, на исти начин, те захтева директно усмерење на музичку активност и не доводи у питање разумевање понуђеног садржаја. Међутим, уколико се ауторов систем из лекције у лекцију мења, вештачки исконструисан и искључиво у функцији „декорације“, сталног мењања боја за исту нотну висину или мењањем величине графичког решења (коцкице, круга и сл) за исто нотно трајање, деловаће збуњујуће и демотивишуће, јер ће дете сматрати немогућим дешифровање музичког материјала без наставникове помоћи. Уколико је нотни текст, фотографија, графички приказ, илустрација или нека друга компонента са циљем попуњавања уџбеничког текста, онда се она мора брисати и у уџбенику и у наставном процесу, односно њена функција је несврсисходна (према: Ивић и сар. 2008).

Методичке стратегије изграђивања уџбеника препознају се кроз следеће кључне елементе, које смо представили као основне (главне и кључне) и допунске (помоћне), и не представљају коначно довршен систем компоненти, а изведене су према неким елементима из општих стандарда квалитета уџбеника (Ивић и сар., 2008).

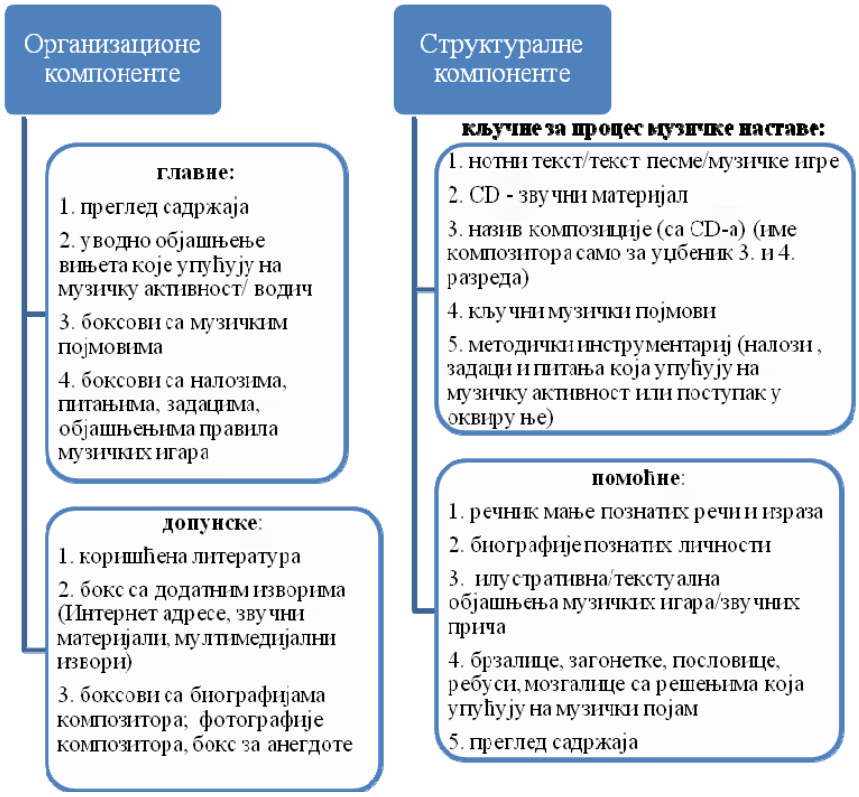
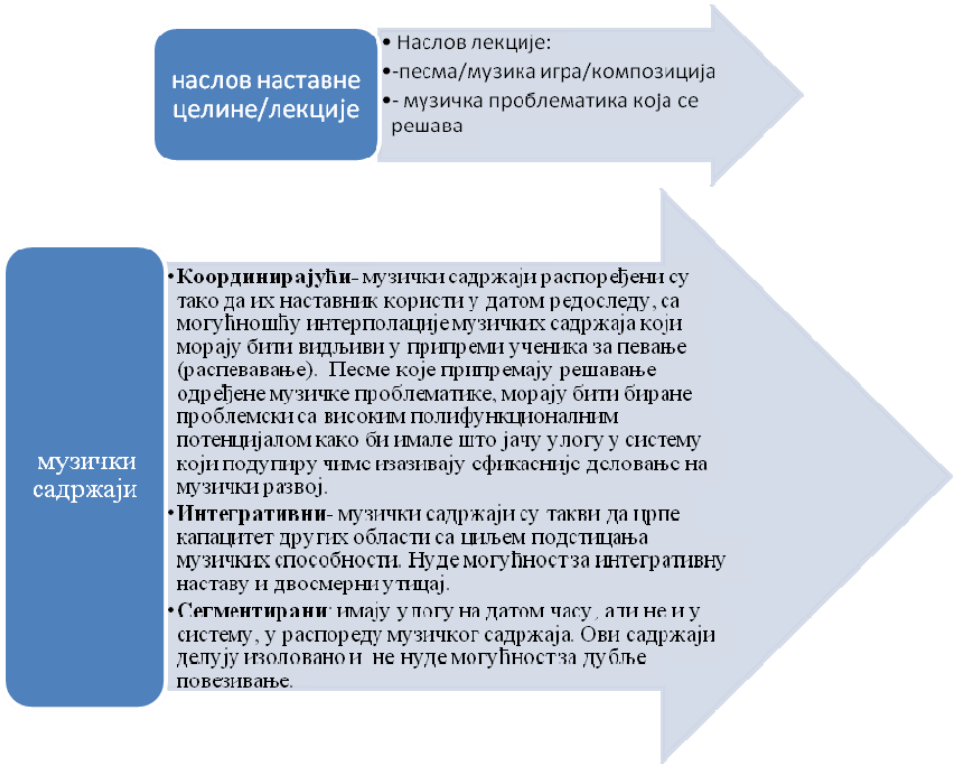


Схема 1. *Преглед основних и допунских компоненти макроструктуре уџбеника и пратећег звучног материјала (према: Стошић, 2015)*

Кроз структуру и организационе компоненте уџбеника ученик би требало првенствено да упије „дух области“ (Пешић 1998: 22). Самим тим, од првог разреда, преко првих интеракција са уџбеником, ученик ствара, поред образовно, и емоционално, доживљајно упијање „духа области“, што у музичкој уметности касније представља основу за сложеније увиде, па и критички став, као и квалитетнији афективни и социјални развој. У том смислу, компакт диск се мора схватати не као посебна јединица уџбеничког комплета, већ као саставни део уџбеника са којим мора координисано функционисати. Међутим, свирање и певање учитеља мора остати примаран начин рада који одговара потребама наставног процеса музичке културе. Са овом констатацијом се слажу скоро сви методичари наставе музичке културе, осим оних који инсистирају на слушању музике и потпуно новој концепцији наставе, попут неких методичара из окружења.

ОСНОВНЕ СТРУКТУРНЕ КОМПОНЕНТЕ ЛЕКЦИЈЕ/НАСТАВНЕ ЦЕЛИНЕ

У анализирању микроструктуре ослањамо се на став да „... сваки ред у уџбенику и свака цртица коју је неко повукао у њему, све што је у уџбенику написано треба да служи учењу. Излагање проблема (такозвани уџбенички наратив), графичка решења из уџбеника, структурни елементи које садржи – све то су средства којима уџбеник подржава учење“ (Плут, Пешић 2007: 12)



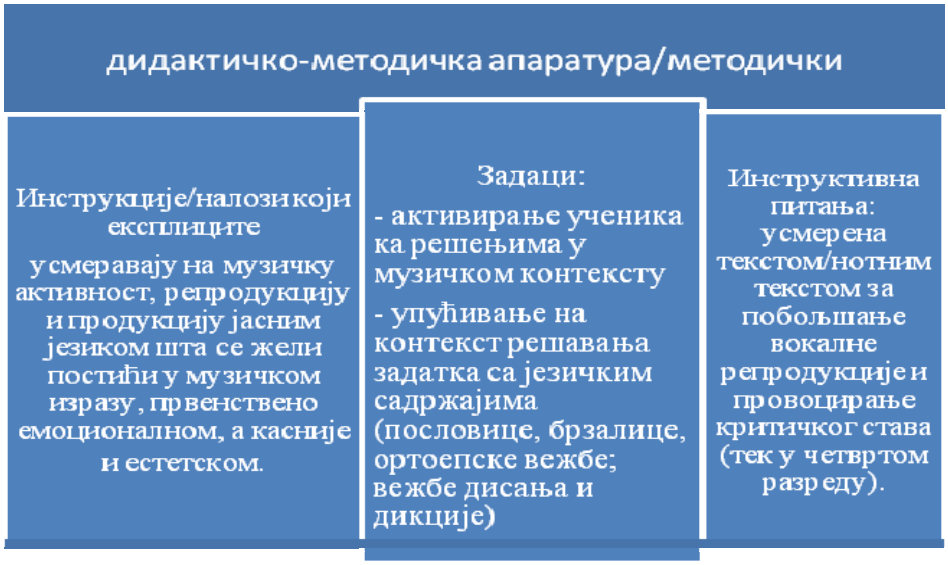


Схема 2. *Експликација микроструктурних компоненти лекције/ наставне целине када је у фокусу вокални развој*

Из Схеме 2 видљиво је обраћање пажње на избор музичког садржаја, као и његов редослед, јер су они примарни елементи структуре. Полифункционални потенцијал музичког садржаја у координирајућим и интегративним елементима добија на тежини и чини уџбеник средством не само музичког, већ и општег развоја. Нарочито истичемо већу могућност понављања таквих музичких садржаја који постају база разноврсних музичких активности, чиме се јачају вокалне компетенције, и постају главни ослонци будућег увођења у музичку писменост уз коју се даљи вокални развој још више јача, чиме ученик стиче сигурност и стабилност, пре свега у интонацији, што је један од главних проблема са којим се учитељ сусреће. Уџбеник трећег и четвртог разреда због тога мора имати два структурна сегмента: један, који јасно води процес музичке писмености и други, који је отворене структуре и води даљем настављању вокалног развоја са великим бројем песама које подупиру даљи рад на развоју гласовних, а нарочито интерпретативних способности, како су ученици у могућности да управо у њима направе одлучујући скок у односу на ранији развојни период. Битно је нагласити да је развој гласовних способности у трећем разреду често „закочен“, уколико аутор уџбеника бира само музички материјал важан за увођење у писменост. На тај начин се не излази у сусрет вокалним потребама, јер је глас природно дубљи (због раста гласница) и захтева много сложенији музички материјал, него што су потребе рада на читању/певању из нотног текста.

CD (АУДИО-МАТЕРИЈАЛ) КАО СТРУКТУРНА КОМПОНЕНТА УЏБЕНИКА

Уколико пођемо од чињенице да „... Јединице уџбеничког комплета усмерене су истом циљу и морају да се узајамно допуњују“ (Ивић и сар. 2008: 32), онда је првенствено неопходно у анализу уврстити аудио материјал. У актуелним уџбеницима музичке културе уочена су два приступа у прикључивању звучног материјала као компоненте у макро и микроструктури уџбеника. Први је градивни, у склопу саме лекције/наставне целине уџбеника, али и у садржају компакт диска код издавача: Креативни центар, Завод за уџбенике, Нови логос, Едука, Hol net, БИГЗ, а други је индивидуалан, посебно сегментиран у структури уџбеника (као посебна целина), али не и као садржај аудио материјала уз уџбеник Клета (Илић) и Драганића. У уџбенику Нове школе приметно је одсуство функције у микроструктури наставне целине, без налога и питања у дидактичко-методичкој апаратури за ову врсту активности у прва два разреда, док у макроструктури постоји само као елемент *садржаја* на крају књиге са питањима која су иста за све песме/композиције, што је потпуно неприхватљиво са методичког аспекта, јер нису све композиције са истом функционалношћу. Ово је једна од разлика која прави основну дистинкцију између традиционално конципираног и савременог уџбеника који иде у сусрет организацији уџбеничког текста као „комуникативног феномена“ (Beaugrande and Dressler, 1981, према: Пешић, 1998). Рецепција садржаја уџбеника музичке културе у великој мери захтева звучни материјал и зато је сасвим непримерено развојним карактеристикама узраста имати ову компоненту као посебно издвојен сегмент макроструктуре, без видљивости у задацима и налозима у микроструктури лекције, јер се тиме одступа и од програмских захтева, где јасно стоји да се активности и садржаји комбинују на часу, а што остаје недоречено у оваквом типу уџбеника.

Међутим, структура је само први корак који одваја уџбенике на оне који сврсисходно нуде могућност за музички развој ученика и на оне који то само наизглед чине (попут музичких алманаха и сличних покушаја, који представљају више збирке песама, него уџбеник, као методичко-дидактички алат, о чему смо писали и на почетку). Сваки елемент структуре има свој облик, али и функцију која утиче на целокупну структуру лекције, али и на целовитост уџбеника као система за решавање музичке проблематике за различите видове музичког развоја.

Питања и задаци морају, поред мотивационе вредности, имати и интелектуалну, али и уметничку провокативност. Већина истраживача, који су се бавили овим проблемом, питања и задатке класификују на основу њихове дидактичке функције. Дакле, то су првенствено питања која се односе на репродукцију садржаја, затим питања која активирају стваралачке способности, у нашем случају, музички креативни вокални израз. У раду Пешић (1998) прона-

лазимо још неколико истраживања на које се позива, а која потврђују да бољи успех у учењу и памћењу имају ученици који управо активирају стваралачке способности (Sanders, 1965; Caroll, 1971; Rickards and di Vesta, 1974; Redfield and Rosseau, 1981, u: Pešić 1998: 134), што је и за музички развој веома важно, а у великој мери недовољно је третирано у нашим уџбеницима. На пример, битно је да ученици понекад исту песму отпевају интерпретирајући је на на неколико начина (тужно, весело, нежно, одсечно), са различитом музичком артикулацијом (stacato, legato, martelato и слично). На тај начин утиче се и на њихов критички став према понуђеним решењима, али и на сврсисходан избор, провоцирањем когнитивног и афективног развоја истовремено, чиме се приближавамо постулату Гарднерове (Gardner, 1973) уметничке теорије.

Када имамо у виду природу предмета музичке области, мишљења смо да основне компоненте структуре других уџбеника, попут тематске целине поглавља, па чак и назив лекције, није лако пренети у овај, у сваком смислу, специфичан уџбеник. Тематске области могу постојати у збиркама песама, али у уџбенику оне губе сврсисходност и више су у функцији физичког разграничења појединих лекција. Нарочито је непродуктивно понављати искључиво музичке садржаје који се односе на одређену тематску област, јер на тај начин уџбеник губи шансу да се садржаји проблемски везују, што је у музици од изузетног значаја на сваком часу. Музички садржаји предложени за понављање у оквиру теме остају врло често заборављени и некорисни. У том смеру, неопходно је другачије сагледавати организационе компоненте, јер су оне усмеравајући путокази који служе не само ученику, већ и учитељу.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И МЕТОДИЧКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

У историји музичке педагогије пронашли смо податке који су крајем деветнаестог века пружили чињенице, поједине доказе о неопходности уџбеничке музичке литературе и начинима његовог структурисања, управо за основне школе. „... Тролингер даје идеје за наставне програме основних школа чија је основа у томе да се настава мора темељити на народној музици, односно на песми која је деци најближа. Сматрајући многе српске песме тешким за децу у основној школи, Тролингер креће од компонованих лаких дечјих песама ка тежим песмама из народа. Следећи своје идеје, објављује инструктивну књигу *Пупољци*[3] са тридесет песама за глас и клавир (или виолину – уколико учитељ

[3] У оригиналу цитата стоји фуснота под редним бројем 107: Толингер, Р., *Пупољци, оп. 10,* „Низ песмица за дечје грло, са пратњом гласовира или виолине“, Библиотека САНУ. (Vasiljević 2000: 74) Даље у тексту ауторка наводи неслагање и критику од стране Јована Иванишевића ког спомиње као писца необјављене књиге за основне школе, који је Тролингеру замерао 'страначке' основе и стил, као и квалитет композиција. Оцена музичког садржаја, по ауторки, може бити предмет естетичара музике, док су његови методолошки

познаје само један инструмент, могао је да бира пратњу песама), идући од једноставних песама ка сложенијим. Унео је све ознаке које прате нотни текст, указујући тиме на значај целовите музичке партитуре и онда када је реч о песмама намењеним школској деци“ (Vasiljević, 2000: 64). Анализирајући Тролингеров приступ, Васиљевић замера на редоследу, односно, предлаже методички пут од „... лаких народних песама ка 'страначком стилу', а затим, ка тежој народној мелодици...“ (Vasiljević 2000: 64).

Из претходног цитата могу се извући одређени закључци важни за редослед музичког материјала из уџбеника за основне школе, али и значај у микроструктури. Нотни текст је важна компонента од првог разреда, без обзира на његову умањену функционалност, јер гледање, а од другог, трећег разреда и праћење нотног текста, а касније и извођење, подвлачи паралелни рад на вокалном образовању и увођењу у музичку писменост, постепеним освешћивањем усаглашавања процеса „опажања“ и „вокалне репродукције“ (Vasiljević, 2006).

Осветљавање понуђених структуралних компоненти уџбеника доприноси сагледавању профила који нуди могућност за уџбеник са „развојно-формативном“ улогом (Ивић и сар., 2008), који у првом реду црпи полифункционални потенцијал одређене бројалице/песме/музичке игре, што посредно утиче и на системско подизање квалитета вокалних постигнућа, јер се у методичком инструментаријуму чешће морају видети примери музичких садржаја који служе за распевавање (Стошић, 2015). Како је за вокални развој неопходан континуитет у дужем временском интервалу, односно, сваки ниво вокалног развоја захтева кумулативно надограђивано певачко искуство, те је потребно прилагодити уџбеник развојним потребама и певачким могућностима разреда, морају се јачати компетенције за избор музичких материјала, као и стратегије за надовезивање музичке проблематике. Стога, уџбенички комплет мора бити садржински конципиран да подржи почетак рада на правилном певачком овладавању првим вокалним умећима везаним за певачко дисање, рад на јасној дикцији и прецизној артикулацији, првенствено музичким (вокалним) садржајима, али и неким језичким садржајима (брзалице, пословице, изреке). То ће, свакако, посредно имати утицај и на квалитетнији рад у самом певању ученика, јер се вокална умећа стичу учењем и подржавањем. Самим тим јасно истакнут музички садржај у *уџбенику*, поткрепљен адекватним налозима, обезбедиће правилан рад на вокалном развоју и усмериће рад учитеља. Док, музичке и методичке компетенције учитеља, подржане инструкцијама из *приручника*, захтеваће поткрепљење са јасним методичким упутством писаним академским језиком, са отвореном структуром и прецизним примерима како изводити музички садржај и у којим новим наставним ситуацијама понављати исти. Како је у

напори неспорни у приступу да „... унесе хармонске основе у музичку наставу – преко клавирске и виолинске пратње оних песама које деца у школи певају, као и његова жеља да кроз уметничку музику утиче на васпитање ученика“ (Vasiljević 2000: 64).

приручницима уочен недостатак адекватних методичких упутстава (Стошић, 2015) која би водила олакшавању рада, нарочито на двогласном певању, остављамо могућност да у том домену могу лежати будућа побољшања.

Такође, квалитетан продукцијски звук, са јасном дикцијом и прецизним интонативним певањем дечјег квалитетног хора или солиста мора бити примарни изазов у креирању аудио-материјала (CD-a), како од његове музичке ваљаности, али и оперативности, зависи кретање ка квалитетној интерпретацији. Због лоше материјалне опреме аудио материјала, често не остаје довољно простора за све музичке садржаје, па аутор мора бирати садржај према могућностима компресовања звучног материјала. Самим тим, на аудио-материјалу морају се наћи кључне песме везане за ширење обима гласа, као и адекватни вокални садржаји који могу бити узор интерпретацији која одговара карактеру одабраних песама.

Давање коначне процене профила уџбеничког комплета као функционалног алата, средства у вокалном развоју, дакако, није једноставно за елаборацију, али су понуђена решења основни *механизами* који првенствено *уџбеник*, а затим и цео комплет, упућују на садржај „по мери развоја“ ученика. На тај начин уџбеник постаје мост који води ка оптимизацији наставног процеса, при чему се настава са уметничким садржајем сагледава као кохерентан систем који води обраћању пажње на личност и потребе детета, чиме се приближава интенцијама холистичког развоја.

Литература

Антић, С. (2009). Савремена схватања уџбеника: последице на конструкцију и мерила квалитета, *Иновације у настави*, XXII (4), 25–39.

Ашић, Т. (2014). *Наука о језику*. Београд: Завод за уџбенике.

Богавац, Д. (2009). Структура уџбеника у функцији трајних и применљивих знања, *Иновације у настави*, XXII (4), 50–55.

Дробни, И. (2008). *Методичке основе вокално-инструменталне наставе*. Београд: Завод за уџбенике.

Gardner, H. (1973). *The Arts and Human Development*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Guerini, S. (2004). The relationschip of Vocal accuracy, gender and music aptitude. Retrieved March 16, 2007 from the Word Wide Web http://wwwusr.rider.edu /~vrme/v4n1/visions/Guerrini%20The%20Relationship%20of%20Vocal%20Accuracy.

Hedjever, M. (2012). Govorna akustika. (interni materijal za studente logopedije). Retrieved June 15, 2014 from the Word Wide Web http://www.erf.unizg.hr/stari_web/Studenti/Dokumenti/GOVORNA_AKUSTIKA2012.pdf

Ивић, И., Пешикан, А. и С. Антић (2008). *Водич за добар уџбеник – општи стандарди квалитета уџбеника*. Нови Сад: Платонеум.

Коцић, Љ. (2001). Дидктичко-методички захтеви у обликовању структуре уџбеника. У: Б. Требјешанин и Д. Лазаревић (ур.): *Савремени основношколски уџбеник: теоријско-методолошке основе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 15–18.

Наставни програм образовања и васпитања за први и други разред основног образовања и васпитања. Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, бр. 10, 2004.

Nastasijević, S. (1972). *Muzika kao opšti fenomen u umetnostima*. Vrnjačka Banja: Zamak kulture.

Novačić, S., Kutnjak, P., Njirić, N. i V. Makjanić (1986). *Glazbena kultura: u prvom, drugom i trećem razredu osnovne škole: priručnik za nastavnika*. Zagreb: Školska knjiga.

Peretz, I., Gagnon, L., Hébert, S. and J. Macoir (2004). Singing in the brain: Insights from cognitive neuropsychology. Retrived September 15, 2015 from the Word WideWeb https://www.researchgate.net/publication/230778687_Singing_in_the_Brain_Insights_from_Cognitive_Neuropsychology.

Peretz, I. (2008). Music, language and modularity in action. Retrived Jul 21, 2015 from the Word Wide Web https://isc.uqam.ca/upload/files/Confrences/2009/20090306_LanguageAndMusic.pdf

Petrović, M. (2001). Pesma: merenje muzičkih sposobnosti u pripremnom razredu. U: V. Milanković (ur.): *Pesma – pevanje: osnovno sredstvo tumačenja muzike.* Beograd. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti u Beogradu, Katedra za solfedjo, 125–127.

Пешић, Ј. (1998). *Нови приступ структури уџбеника: теоријски принципи и конструкцијска решења*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Radoš, K. (2010). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Stojanović, G. (2001). Komparativna metodologija nastave muzičke pismenosti i početnog čitanja i pisanja. (Doktorska disertacija). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti Univerziteta u Beogradu.

Stošić, A. L. (2008a). Polifunkcionalnost pesme u nastavi muzičke kulture, *Pedagogija*, 63(1), 62–74.

Стошић, А. (2008b). Праћење и вредновање постигнућа у настави музичке културе. У: И. Радовановић, В. Радовић (ур.): *Иновације у основношколском образовању – од постојећег ка могућем*, 348–360.

Стошић, А. (2012). Уџбеник музичке културе – ослонац у раду ученика и наставника, *Иновације у настави*, XXV(4), 22–30.

Стошић, А. (2015). Функционалност уџбеничког комплета у развоју вокалних способности ученика млађих разреда основне школе. (Докторска дисертација). Београд: Учитељски факултет.

Стошић, А. (2016a). Функционалност уџбеничког комплета у развоју вокалних способности ученика млађих разреда основне школе, *Иновације у настави*, 29(1), 60–76, doi: 10.5937/inovacije1601060S.

Стошић, А. (2016b). Избор уџбеничког комплета музичке културе у светлу вокалног развоја, *Теме*, XL(2), 901–919.

Terzić, E. (1998). *Analiza i vrednovanje udžbenika muzičke kulture u osnovnoj školi u Madjarskoj i Srbiji*. Beograd: Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju.

Vasiljević, Z. M. (1985). *Teorija ritma sa gledišta muzičke pismenosti*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.

Васиљевић, З. М. (1991). *Музички буквар*. Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства.

Васиљевић, З. М. (2000). *Рат за српску музичку писменост*. Београд: Просвета.

Васиљевић, З. М., Стојановић, Г. и Т. Дробни (2004). *Музичка радионица*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Vasiljević, Z. M. (2006). *Metodika muzičke pismenosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vigotski (1996): *Pitanja teorije i istorije psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Završki, J. (1979). *Rad sa dječjim pjevačkim zborom, metodički priručnik za nastavnike glazbenog odgoja i voditelje dječjih pjevačkih zborova*. Zagreb: Školska knjiga.

Zimmerman, M. P. (1971/2011). Musical Characteristics of Children. Research to the music classroom. Retrived September 10, 2015 from the Word Wide Web http://www-usr.rider.edu/~vrme/v17n1/visions/article8.

Зујев, Д. Д. (1988). *Школски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Aleksandra L. Stosic
University of Belgrade, Faculty of Education

DESIGNING THE STRUCTURE OF TEXTBOOKS FOR MUSICAL CULTURE AT YOUNGER SCHOOL AGE

Summary

This paper deals with the review of current and the creation of new structural components of the textbooks for musical culture and their determinant factors in the context of teaching units related to the issue of vocal development. The aim is to define the optimal structural pivot that primarily affects the construction of a network of music (vocal) knowledge, skills and abilities, with particular focus on the nature of the relationship between the music (songs/music games) and language materials (rhymes, twisters, proverbs). The paper analyzes the causality of the connection that the National curriculum initiates with the requirements at the starting points which directly affect the structural solutions that treat the singing of the students. There is the need of supplementing the current program requires by specifying the ambitus of the voice for certain age groups with clear inter-interweaving with the teaching of the mother tongue, by which the acoustic exercises and breathing exercises would become one of the elements of the structure of textbooks for music culture. The concept that we stand for leads in the first two grades to estimation of the vocal needs according to the developmental possibilities of the students` age, while at the same time emphasize the importance of selection and sequence of musical material. For the textbooks for the third and the fourth grade an open textbook structure is proposed, that will create, in a more flexible way, the possibility of supplementing the teaching contents which enable parallel work on the further development of vocal and musical literacy.

Keywords: *Music textbook, textbook structure, vocal skills, vocal development.*

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671:78(497.11)
Прегледни научни чланак
стр. 463–476

Маја Р. Ћалић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу
Миомира М. Ђурђановић[*]
Универзитет у Нишу, Факултет уметности

ЗАСТУПЉЕНОСТ НАРОДНЕ ТРАДИЦИЈЕ У УЏБЕНИЦИМА ЗА МУЗИЧКУ КУЛТУРУ У ПРВОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: Полазећи од значаја и улоге уџбеника у раду са ученицима млађих разреда основне школе, аутори су анализирали уџбенике за наставу музичке културе у првом разреду основне школе, указујући притом на заступљеност садржаја из области народне традиције.

У теоријском делу рада дат је осврт на појмовно одређивање народне музичке традиције, циљ, задатке и исходе наставе музичке културе који експлицирају упознавање садржаја народне музичке традиције и интегрисан приступ усвајању наставних садржаја о народној традицији у млађим разредима основне школе.

У емпиријском делу рада пажња је усмерена на испитивање заступљености народне традиције у уџбеницима музичке културе за први разред основне школе кроз следеће елементе: заступљеност садржаја о народној традицији у структури уџбеничког комплета, избор и тематски садржај народне музичке традиције, као и представљање музичких појмова везаних за народну традицију у уџбенику. За потребе рада анализом су обухваћени и садржаји народне традиције наведени на компакт диску, а који су део уџбеничког комплета *Музичка култура* за први разред основне школе. Резултати истраживања показују да су у свим анализираним уџбеницима садржани елементи народне музичке традиције.

Кључне речи: *народна традиција, уџбеник, музичка култура, први разред.*

[*] maja.zlatibor@gmail.com
[*] miomira.djurdjanovic@gmail.com

НЕГОВАЊЕ НАРОДНЕ ТРАДИЦИЈЕ У СИСТЕМУ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА

Упознавање садржаја народне традиције представља важан задатак образовања и васпитања. Тако су у *Закону о основама система образовања и васпитања* из 2009. године у Републици Србији утврђени циљеви образовања и васпитања који се односе на „формирање ставова, уверења и система вредности, развој личног и националног идентитета, развијање свести и осећања припадности држави Србији, поштовање и неговање српског језика и свог језика, традиције и културе српског народа, националних мањина и етничких заједница, других народа, развијање мултикултурализма, поштовање и очување националне и светске културне баштине“ (2009: 4).

Полазећи од чињенице да се од савремене школе очекује не само да образује већ и да подстиче и усмерава развој, значајно је размотрити и испитати конкретне могућности којима сви они који су директно задужени за образовање и васпитање младих те подстицаје могу да остваре. У *Наставном програму образовања и васпитања за први и други разред основног образовања и васпитања* (2005: 223) „развијање свести о државној и националној припадности, неговање српске традиције и културе, као и традиције и културе националних мањина“ један је од приоритетних задатака наставног предмета Народна традиција. Увођењем овог наставног предмета у процес образовања и васпитања деце додатно се наглашава потреба и значај „стицања свести о себи самом и свом свету сличних и различитих, формирање представе о континуитету и укорењености“, а што се најбоље остварује кроз „директно увођење најмлађих нараштаја кроз одговарајућу наставу усмерену на ревитализацију традиције“ (*Наставни програм образовања и васпитања за први и други разред основног образовања и васпитања*, 2005: 222).

Наставу музичке културе (Vidulin et al., 2015) која се спроводи, како рецепцијски тако и перцепцијски, кроз слушање музике и кроз активно музицирање, потребно је истовремено посматрати са позиција не само уметничког, већ и њеног све већег културолошког значаја. Кроз наставне садржаје у настави музичке културе у првом разреду „остварује се први контакт са традиционалном музиком на један организован и систематичан начин“ (Ћалић, Гркић 2013: 194). Народне музичке игре, као омиљена дечја активност, погодне су за усвајање основних елемената дечјег фолклора (најједноставније кратке текстуалне форме: разбрајалице, питалице, загонетке), док народне песме (верске и сезонске) можемо повезати са породичним обредима и празницима који су и данас актуелни у српској породици (Крсна слава, Божић, Нова година, Ускрс и сл.).

За упознавање и неговање народне музичке традиције од значаја је да учитељ ученицима пружи додатна упутства где и на који начин могу да проширују стечена знања. Слушање традиционалне музике у учионици, концерти

и други наступи и манифестације у духу народне традиције домаћих и страних извођача искуствено највише могу обогатити младе генерације.

За развијање свести о националној припадности, односно „свести о себи самом и свом месту у свету сличних и различитих“, као додатни подстицај, може се обезбедити уколико се народна музичка традиција негује и упознаје ван наставе, што је део образовне стратегије многих земаља у окружењу, али и шире у свету. У прилог потреби за очувањем националног добра основана је *Конвенција о заштити нематеријалног културног наслеђа* (*Convention for the Safeguarding of Intangibile Cultural Hertiage*) UNESCA, чија је чланица и Република Србија. Ову Конвенцију UNESCO је усвојио 2003. године. Народна скупштина Републике Србије ратификовала је у мају 2010. године, тако да је и у нашој земљи иницијатива за очувањем народне традиције као *нематеријалног културног наслеђа* присутна.

Етнографски музеј у Београду – Центар за нематеријално културно наслеђе Србије у овом тренутку располаже са 27 елемената означених као нематеријално културно наслеђе: *крсна слава, молитва, ђурђевдански обред, певање уз гусле, грокталица, певање из вика, ерски хумор, коло, руменка, свирање на гајдама, фрулашка пракса, свирање на кавалу, Вуков сабор* и др. На сајту Министарства културе и информисања наведено је да је српска слава 2014. године уписана, а традиционална српска игра *коло* номинована за упис на UNESCO-ву репрезентативну листу нематеријалног културног наслеђа.

Све наведено упућује да свест о неговању, очувању, а самим тим и опстанку народне традиције условљава и опстанак једног народа, на шта указују и циљеви и задаци у основама система образовања и васпитања. Допринос дакле, поред стручњака из предметних области који ће посредством уџбеника понудити најоптималнија решења за усвајање народне музичке традиције, треба да пруже и учитељи, родитељи, али и средина у којој деца одрастају.

Имајући у виду да сваки уџбеник треба садржајно да одговори етничким и васпитним захтевима (Стандард 6) и да на тај начин „уџбеник доприноси развоју и очувању националног и културног идентитета“ (*Правилник о стандардима квалитета уџбеника* 2010: 6), интересовало нас је у којој мери су овакви садржаји заступљени у одобреним уџбеницима за наставу музичке културе у првом разреду основне школе, а које је одобрило Министарство просвете, науке и технолошког развоја у школској 2016/2017. години.

ЗАСТУПЉЕНОСТ САДРЖАЈА НАРОДНЕ МУЗИЧКЕ ТРАДИЦИЈЕ У УЏБЕНИЦИМА

Реформом образовања обезбеђен је простор за многе полемике, дискусије, презентације различитих мишљења и схватања улоге уџбеника. То је уједно и разлог због чега је одговорност аутора уџбеника, али и учитеља који уџбеник користе, много већа него што се то на први поглед може закључити. Од аутора се очекује да садржај у уџбенику дидактички обликују, прилагоде предзнањима и интере-

совањима, како би се ученици могли мотивисати и покренути у процесу учења. Уџбеник не треба посматрати само као средство за преношење наставног садржаја и школског програма, већ и као потпору за самостално учење са снажним утицајем на когнитивни развој јединке (Антић 2009: 25). Иако је, како истиче Ђурђановић (2015), важно усагласити бројне специфичности како би се музичка настава са успехом могла остварити, неопходни су и савремено конципирани уџбеници и звучни компакт дискови у циљу несметане обраде тема значајних у изучавању народне музичке традиције, српске уметничке музике и европске уметничке музике.

Наше интересовање за спровођење истраживања имало је за циљ утврђивање заступљености народне музичке традиције у одобреним уџбеницима за наставни предмет музичка култура првог разреда основне школе у школској 2016/2017. години.

Из циља произилазе задаци истраживања, на основу којих је било потребно утврдити:

– идентификацију појмова, односно терминологију коју аутори користе у уџбеницима за музичку културу, а која се односи на народну музичку традицију;

– заступљеност наслова које су аутори дефинисали као *народни* и ближе одреднице тих садржаја (*народне песме, народна из Ужица, народне игре*... и сл.) и

– задатке које су аутори поставили са циљем да подстичу ученике на усвајање ових садржаја и ван наставе музичке културе.

Предмет наше анализе представљали су уџбеници (9) за музичку културу, које је Министартсво просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије одобрило за потребе наставе музичке културе у школској 2016/2017. години.

Табела 1. *Одобрени уџбеници за 2016/2017. школску годину за предмет Музичка култура на српском језику*

Уџ. јед	МУЗИЧКА КУЛТУРА за први разред основне школе		
БР.	УЏБЕНИК	ИЗДАВАЧ	АУТОРИ
1.	*Музичка култура 1*	Завод за уџбенике	Гордана Стојановић, Зорислава Васиљевић, Татјана Дробни
2.	*Певам, свирам, слушам 1*	Нова школа	Милица Ћук
3.	*Музичка култура 1*	БИГЗ школство	Драгомир Братић
4.	*Маша и Раша – Музичка култура 1*	Klett	Габријела Грујић, Маја Соколовић Игњачевић
5.	*Музичка култура за први разред основне школе*	Креативни центар	Владица Илић
6.	*Чаробни свет музике*	Klett	Гордана Илић

Уџ. јед	МУЗИЧКА КУЛТУРА за први разред основне школе		
БР.	УЏБЕНИК	ИЗДАВАЧ	АУТОРИ
7.	*Музичка култура 1*	Нови Логос	Драгана Михајловић Бокан, Марина Иљац
8.	*Музичка сликовница*	Едука	Мирјана Смрекар Станковић и Соња Цветковић
9.	*Где живи музика*	Hol net	Наталија Милојевић и Мила Лацковић

Табела 2. *Заступљеност народне музичке традиције у уџбенику* Маша и Раша *(Klett)*

Музички садржаји са ознаком *народно* у уџбенику		Терминологија која се односи на нар. муз. трад.	Налози и задаци као подстицај за учење нар. муз. трад.	Садржаји са ознаком *народно* на компакт диску	
	Број				Број
Народна из Србије	3	Коло; народна традиција; народна ношња; српска народна ношња; народне игре других народа; народни инструмент других традиција; пригодне песме (*химна, за верске празнике*)	– *Попричај* (...) о народним играма других народа (...) – *Повежи* слике са садржајем народне песме *Ерско коло*. – *Направи* нар. инструмент. – *Повежи* инструмент са сликама игара из различитих делова света. – Који верски празници се *прослављају* у твојој породици. – *Разговарај* (...) о обичајима	Народна из Србије	3
Укупно	3			Укупно	3

Закључак:
- У уџбенику и на компакт диску 3 народне песме из Србије; исте песме и на компакт диску.
- Појмови у вези са народном традицијом српског народа и они који се односе на народну традицију других народа (*аргентински танго, грчки сиртаки*...)
- Наведени задаци (5) којима аутори подстичу неговање народне традиције свог народа и развијају интересовање за музичку традицију и културу других народа.

Табела 3. *Заступљеност народне музичке традиције у уџбенику* Чаробни свет музике *(Klett)*

Музички садржаји са ознаком *народно* у уџбенику		Терминологија која се односи на нар. муз. трад.	Налози и задаци као подстицај за учење нар. муз. трад.	Садржаји са ознаком *народно* на компакт диску	
	Број				Број
Народна песма	5	народна песма; Божић; додолска песма;	–	Народна песма	3
Народна песма из Србије	1				
Додолска песма	1				
Укупно	7			Укупно	3
Закључак: – Једна народна песма са наведеним географским пореклом (из *Србије)*; једна *додолска*. – Терминологија која се односи на нар. муз. трад. је скромног обима (4 појма). – Задаци – не постоје. – На компакт диску 3 народне песме (без одређења географског порекла).					

Табела 4. *Заступљеност народне музичке традиције у уџбенику* Музичка сликовница *(Едука)*

Музички садржаји са ознаком *народно* у уџбенику		Терминологија која се односи на нар. муз. трад.	Налози и задаци као подстицај за учење нар. муз. трад.	Садржаји са ознаком *народно* на компакт диску	
	Број				Број
Народна	5	Народна песма; Школска слава; Бадњи дан	– Како прослављаш Бадње вече? – Како прослављаш школску славу?	Народна песма	4
Народна песма	3			Народна	3
Народна из Шумадије	1			Народна из Срема	1
Народна из Србије	1			Народна из Шумадије	1
Укупно	10			Народна из Србије	2
				Укупно	11
Закључак: – 10 наслова, 2 са географским пореклом, 8 означених само као: *народна песма* или *народна.* – Подстицај за учење у вези је са прославама у породици и школи. – Народна музичка традиција других народа није заступљена. – На компакт диску од 11 народних песама, три су са географским пореклом (Србија; Срем, Шумадија).					

Табела 5. *Заступљеност народне музичке традиције у уџбенику*
Музичка култура 1 *(БИГЗ)*

Музички садржаји са ознаком *народно* у уџбенику		Терминологија у уџбенику која се односи на нар. муз. трад.	Налози и задаци у уџбенику као подстицај за учење нар. муз. трад.	Садржаји са ознаком *народно* на компакт диску	
	Број				Број
Народна песма	2	Коло; народна ношња; народна песма; *дода*; школска слава Свети Сава; бројалица и нар. композиција	– Питај баку и деку да ли знају неко коло и научи да играш.	Народна песма	4
Народна бројалица	4			Народна бројалица	4
Народна из Шумадије	1			Народна из Шумадије	1
Народна из Срема	1			Народна из Срема	1
				Народна композиција	2
Укупно	8			Укупно	12

Закључак:
– Једна песма је из Шумадије, једна из Срема.
– Народна музичка традиција других народа се не помиње.
– Наведеним терминима објашњавају се композиције за певање и слушање.
– Задатак: „Научити коло ван школе!“
– Песме за певање налазе се и на компакт диску. Нов термин *народна композиција*, за *Сремско коло* и *Влајна коло*.

Табела 6. *Заступљеност народне музичке традиције у уџбенику*
Певам,свирам,слушам *(Нова школа)*

Музички садржаји са ознаком *народно* у уџбенику		Терминологија у уџбенику која се односи на нар. муз. трад.	Налози и задаци у уџбенику као подстицај за учење нар. муз. трад.	Садржаји са ознаком *народно* на компакт диску	
	Број				Број
Народна песма	4	Коло; народна песма;	–	–	–

Музички садржаји са ознаком *народно* у уџбенику		Терминологија у уџбенику која се односи на нар. муз. трад.	Налози и задаци у уџбенику као подстицај за учење нар. муз. трад.	Садржаји са ознаком *народно* на компакт диску	
	Број				Број
Закључак: – Народна музичка традиција нашег и других народа је мало заступљена. – Подстицај за усвајање садржаја народне музичке традиције је изостао.					

Табела 7. *Заступљеност народне музичке традиције у уџбенику*
Музичка култура 1*(Логос)*

Музички садржаји са ознаком *народно* у уџбенику		Терминологија у уџбенику која се односи на нар. муз. трад.	Налози и задаци у уџбенику као подстицај за учење нар. муз. трад.	Садржаји са ознаком *народно* на компакт диску	
	Број				Број
Народна песма	7	Народна песма (дефиниција); народно коло (дефиниција); староградска песма; коловођа; кец; хармоника као народни инструмент; хармоникаш; Божић;Ускрс; Слава; Нова година	– На ком инструменту музичар свира *Ерско коло?* – Како се зове игра која се игра у круг? – Отпевај једну народну песму коју си учио у школи. – Опиши како прослављаш празнике у свом дому.	Староградска песма	1
Народна песма из Срема	1			Народна песма	8
Словачка народна песма	1			Народно коло	1
Народна бројалица	1			Укупно	10
Укупно	10				

Музички садржаји са ознаком *народно* у уџбенику		Терминологија у уџбенику која се односи на нар. муз. трад.	Налози и задаци у уџбенику као подстицај за учење нар. муз. трад.	Садржаји са ознаком *народно* на компакт диску	
	Број				Број
Закључак: – За две народне песме одређено је порекло: из Срема и из Словачке (порекло песме другог народа). – У уџбенику постоје дефиниције за појам *народна песма и народно коло*. – Уџбеник обилује задацима о народној музичкој традицији, а наведени су неки; пажња је посвећена обради кола за играње; прослава породичних празника...					

Табела 8. *Заступљеност народне музичке традиције у уџбенику*
Где живи музика *(Хол Нет)*

Музички садржаји са ознаком *народно* у уџбенику		Терминологија у уџбенику која се односи на нар. муз. трад.	Налози и задаци у уџбенику као подстицај за учење НМТ	Садржаји са ознаком *народно* на компакт диску	
	Број				Број
Српска народна песма	1	Енглеска игра; шведска песма; мађарски чардаш; народна музика; ужичко коло; илустровани народни предмети;	– Донеси од куће нешто што те подсећа на село! – Играћемо коло!	Народне песме: (*Кукавица, Ја посејах лубенице и Зец копа репу)*	3
Народна песма	2			Песма из Аустрије (*Гушчица)*	1
Укупно	3			Песме из Енглеске (*На слово; Шта радимо ујутро*)	2
				Песма из Шведске (*Кад си срећан*)	1
				Песма из Америке (*Каубој Џими*)	1

Музички садржаји са ознаком *народно* у уџбенику		Терминологија у уџбенику која се односи на нар. муз. трад.	Налози и задаци у уџбенику као подстицај за учење НМТ	Садржаји са ознаком *народно* на компакт диску	
	Број				Број
				Напомена: На 56. страни, аутори по први пут наводе *народне* песме у садржају уџбеничке грађе	
				Укупно	8
Закључак: – Упознавање са традицијом и културом карактеристичном за народе који живе на другим просторима (Америка, Енглеска,...). – Народна музичка традиција српског народа посвећена једна страница. – Једна од композиција (*Ужичко коло*) у свом називу садржи ближу одредницу географског порекла.					

Табела 9. *Заступљеност народна музичка традиција у* Музичка култура 1 *(ЗУНС)*

Музички садржаји са ознаком *народно* у уџбенику		Терминологија у уџбенику која се односи на нар. муз. трад.	Налози и задаци у уџбенику као подстицај за учење нар. муз. трад.	Садржаји са ознаком *народно* на компакт диску	
	Број				Број
Народна песма	7	Народна песма; коло; свирала; фрула; фрулаш;	– Направи свиралу!	Компакт диск садржи *народне* композиције које као такве нису посебно означене	
Из Аустрије	1				
Укупно	8				
Закључак: – На компакт диску нису означене које су песме народне; порекло песама није разматрано (изузетак песма из Аустрије). – Изостао подстицај за учење народне музичке традиције.					

Табела 10. *Заступљеност народне музичке традиције у уџбенику*
Музичка култура 1 *(Креативни центар)*

Музички садржаји са ознаком *народно* у уџбенику		Терминологија у уџбенику која се односи на нар. муз. трад.	Налози и задаци у уџбенику као подстицај за учење нар. муз. трад.	Садржаји са ознаком *народно* на компакт диску	
	Број				Број
Народна из Славоније	1	Народна песма; коло;	–	Народна песма	4
Народна из Шумадије	3			Народно сремско коло	1
Народна из Срема	2			Укупно	5
Народна из Мачве	1				

Закључак:
– Народне песме са навођењем из ког су краја (Срем, Мачва, Шумадија, Славонија).
– Изостављени задаци и подстицаји за учење народне музичке традиције.
– Аутор није доследан при навођењу географског порекла народних песама садржаних на компакт диску (4 народне и 1 народно *сремско* коло).

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

У свим анализираним уџбеницима садржани су елементи народне музичке традиције. При конципирању већина аутора је уврстила народне песме у садржаје уџбеничке литературе. Притом је, међутим, ближа одредница географског порекла народних песама код већине аутора изостала, чиме се у даљем току могло уочити и да су народне песме појединих регија, богатих народном музичком традицијом, потпуно изостале.

Искорак је направљен у уџбенику издавача Креативни центар – *Музичка култура 1*, који садржи народну песму из Шумадије, Срема, Мачве и Славоније, али су оне изостављене на компакт диску.

Народна музичка традиција других народа најприсутнија је у уџбенику издавача *Хол Нет*, у коме су наведене песма из Аустрије, Енглеске и Шведске, док је музичкој традицији нашег народа посвећена само једна страница.

Аутори уџбеника Грујић и Соколовић Игњачевић (2016) су народну музичку традицију садржајно обогатили кроз увођење и тумачење нових пој-

мова народне традиције: *аргентински танго, мађарски чардаш,...* Истовремено, наведени уџбеник пружа највише подстицаја за учење народне музичке традиције свога и других народа кроз задатке које аутори постављају ученицима: „Попричај [...] о народним играма других народа, [...] *повежи* инструмент са сликама игара из различитих делова света, [...] *разговарај* (...) о обичајима и празницима различитих националности и вероисповести“.

Задаци подстичу на упознавање садржаја народне музичке традиције националних мањина и других народа не само ученике, већ све којима је уџбеник доступан: родитеље, учитеље...

Одговори на бројна питања које можемо поставити допринеће обликовању будућих уџбеника музичке културе за први разред основне школе: Да ли постоји уџбеник музичке културе за први разред основне школе који доприноси развоју свести о народној музичкој традицији и култури свог и других народа? Који су разлози што у већини уџбеника аутори нису навели географско порекло песама? Да ли су аутори бринули о подједнакој заступљености песама свих регија и о присутности традиционалних музичких садржаја националних мањина? Колико садржаји у уџбеницима могу да обликују почетни однос ученика према музичкој традицији? Да ли се преко наведених садржаја ученицима првог разреда основне школе обезбеђује развој музичке осетљивости за традиционалну музику свог краја, регије, државе, као и за традиционалну музику других народа у ближем и даљем окружењу?

Извори и литература

Антић, С. (2009). Савремена схватања уџбеника – последице на конструкцију и мерила квалитета, *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, *XXII*, 2009/4, 25–39.

Vidulin, S., Bogojević Martinović, J. i M. M. Đurđanović (2015). Importance, structure and outcomes of the music program in the primary school: The experience of Croatia, Montenegro, and Serbia, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education / IJCRSEE*, 3(1), 67–79.

Đurđanović, M. M. (2015). The use of teaching aids and their importance for students' music education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education / IJCRSEE*, 3(2), 33–40.

Етнографски музеј у Београду. Преузето: 10.08.2016. http://etnografskimuzej.rs/

www.unesco.org

Закон о основама образовања и васпитања. Службени гласник РС, број 72/09, 52/2011 и 55/2013, 2013.

Закон о уџбеницима и другим наставним средствима. *Службени гласник РС,* број 72/09, 2009.

Наставни програм образовања и васпитања за први и други разред основног образовања и васпитања. Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, бр. 10, 2004.

Наставни програм образовања за први и други разред основног образовања (2016). Завод за унапређивање образовања и васпитања. Преузето: 10.08.2016. http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/

Нематеријално културно наслеђе Србије (2016). Министарство културе и информисања. Преузето: 10.08.2016. http://www.nkns.rs/

Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој примени. Службени гласник РС, број 72/09, 2010.

Ћалић, М. и Ј. Гркић (2013). Настава музичке културе и упознавање ученика са садржајима народне традиције у млађим разредима основне школе, *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 15, 291–304.

Анализирани уџбеници

Братић, Д. (2015). *Музичка култура 1*, уџбеник за први разред основне школе (и CD). Београд: БИГЗ школство.

Грујић, Г. и М. Соколовић Игњачевић (2016). *Маша и Раша*, музичка култура уџбеник за први разред основне школе (и CD). Београд: Klett.

Илић, В. (2007). *Музичка култура за први разред основне школе* (и CD). Београд: Креативни центар.

Илић, Г. (2008). *Чаробни свет музике*, музичка култура за први разред основне школе (и CD). Београд: Klett.

Милојевић, Н. и М. Лацковић (2008). *Где музика живи*, уџбеник музичке културе за први разред (и CD). Панчево: HOL NET.

Михајловић-Бокан, Д. и М. Иљац (2016). *Музичка култура 1*, уџбеник за први разред основне школе (и CD). Београд: Нови Логос.

Смрекар-Станковић, М. и С. Цветковић (2008). *Музичка сликовница*, уџбеник за први разред основне школе (и CD). Београд: Едука.

Стојановић, Г, Васиљевић, З. М. и Т. Дробни (2006). *Музичка култура 1*, уџбеник за први разред основне школе (и CD). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ћук, М. (2011). *Певам, свирам, слушам:* музичка култура за први разред основне школе (и CD). Београд: Нова школа.

Maja R. Calic
University of Kragujevac, Teachers' Training Faculty of Uzice
Miomira M. Djurdjanovic
University of Nis, Faculty of Arts

PRESENCE OF FOLK TRADITION IN MUSIC TEXTBOOKS FOR THE FIRST GRADE OF PRIMARY SCHOOL

Summary

Bearing in mind the importance and the role of textbook when working with students of junior classes of primary school, the authors have analyzed music textbooks for the first grade of primary school, thereby pointing out the presence of contents from the field of folk tradition.

In the theoretical part of the work there is an overview of a conceptual determination of folk music tradition, objective, tasks and outcomes of music lessons which explicitly show the introduction of contents of folk music tradition and integrated approach to acquiring the content of lessons on folk tradition in junior classes of primary school.

In the empirical part of the work the attention has been focused on the examining of presence of folk tradition in the music textbooks for the first grade of primary school through the following instruments: the presence of contents on folk tradition within the structure of textbook set, the selection and theme content of folk music tradition, presentation of music terms related to folk tradition in the textbook. For the purpose of this work, the analysis included contents of folk tradition named both on CD which are all part of the textbook set *Music* for the first grade of primary school. The research results show that in all the analysed textbooks there are the elements of folk music tradition**.**

Keywords: *folk tradition, textbook, music, the first grade.*

ТЕОРИЈСКА ПИТАЊА УЏБЕНИКА

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671
Прегледни научни чланак
стр. 479–488

Бране Р. Микановић*
Универзитет Бања Лука, Филозофски факултет

ПЕДАГОШКЕ ФУНКЦИЈЕ САВРЕМЕНОГ УЏБЕНИКА

Апстракт: У теоријама уџбеника наводе се многобројне и различите функције уџбеника. Тако у стручној и научној литератури можемо пронаћи: културне, психолошке, мотивационе, информационе, формативне, сазнајне, дидактичке и многе друге функције. Полазећи од тога да не постоји јединствен критеријум за класификацију функција уџбеника, као и од тога да већи број функција има или да имплицира педагошка, дидактичка и методичка обележја, аутор се у овом раду фокусира на педагошке функције савременог уџбеника.

Критичка анализа теорија уџбеника и савремених школских уџбеника показује да је могуће издвојити следеће групе функција уџбеника: функције уџбеника у односу на ученика, функције уџбеника у односу на наставника и функције уџбеника у односу на ниво образовања.

Савремени уџбеник истовремено омогућава и образовање и васпитање, како у активностима поучавања ученика од стране других субјеката тако и у активностима самосталног и самоусмереног учења било у настави било изван ње. Савремени уџбеник је много више од основног извора сазнања и обавезне школске књиге.

Кључне речи: *савремени уџбеник, педагошке функције уџбеника, врсте учења, уџбенички текст, питања и задаци у уџбенику.*

УВОД

О уџбеницима и другој литератури (приручници, радне свеске, збирке задатака и вежби, практикуми) која се користи у процесу образовања написан је импонзантан број монографија, научних и стручних радова (Бојовић, 2014; Dmitirjevič Zujev, 1988; Микановић, 2009; Пешић, 1998; Плут; 2003; Требјешанин и Лазаревић, 2001; Шпановић, 2008) и организован је знатан број научних и стручних скупова, симпозијума и округлих столова.

У образовним политикама на нашим просторима о уџбеницима се најчешће говори када се настоји решити питање стандардизације образовања и када се покрећу реформски процеси. Да стање буде још горе, неретко се на основу

* branemikanovic@gmail.com

написаних уџбеника креирају наставни планови и програми, уместо да они постану основ за израду квалитетних уџбеника.

И поред тога што се у *теоријама уџбеника* наводе различите функције уџбеника, уџбеници који се користе у васпитно-образовним системима на нашим просторима често су предмет оштре критике. Стога функције уџбеника за теоретичаре и практичаре увек представљају изазов.

Тенденције у савременој педагогији усмерене су од *педагогије поучавања* ка *педагогији (само)учења*, што захтева и битно другачије уџбенике. Традиционални уџбеници или једноставније речено уџбеници који се користе за поучавање су изузетно једноставни уџбеници. У педагошком смислу то су *сиромашни* уџбеници који не омогућавају остваривање савремених педагошких функција. Савремени уџбеници омогућавају ефикаснији процес сазнања, активизацију мисаоних процеса ученика, већу мотивисаност ученика, критичко и креативно мишљење, самостално, истраживачко и самоусмерено учење. Из таквих обележја уџбеника произилазе и нове функције уџбеника. Управо се због свега тога опредељујемо да у овом раду пишемо о педагошким функцијама савременог уџбеника.

ДЕФИНИСАЊЕ И СТРУКТУРА УЏБЕНИКА

На ово полазно питање није једноставно пронаћи адекватан одговор због неколико разлога. Термин уџбеник користи се као једнозначан и саморазумљив и њиме се означава књига из које су учи. Уџбеници су намењени различитим корисницима (за ученике млађих разреда основне школе, уџбеници за слепа лица, универзитетски уџбеници). Уџбеници различите намене имају различиту структуру и садржину, а тиме и различите педагошке функције.

Уџбеник се у савременој педагошкој теорији и пракси третира као основна, најмасовнија и функционална школска књига. Значај уџбеника у васпитно-образовном процесу и посебно у настави одређен је местом и улогом школе у савременом друштву. Конципирање савременог уџбеника подразумева ослањање на науку из које ће бити узети садржаји, на друштво које системом циљева, задатака и исхода учења одређује карактер образовања и на потребе, жеље и интересовања ученика који треба да усвоји функционална знања и да научи како се учи. Садржај образовања и наставе треба да нуди нова знања, али, и да постане инструмент тражења најприроднијих сазнајних путева.

Уџбеник је „књига у којој су научни или стручни садржаји посредовани кориснику посебно уређеним дидактичким инструментаријем, зависно од циљева васпитања и образовања, задатака наставног плана и наставног програма“ (*Pedagoška enciklopedija II* 1989: 472). Уочљиво је да се у овој дефиницији наглашава дидактичка функција уџбеника. „Дидактичка апаратура, односно ди-

дактичко обликовање уџбеника основна је карактеристика уџбеника по којој он постаје основна или обавезна књига у настави“ (Микановић, 2006: 399).

Дмитриј Дмитирјевич Зујев (1988) констатује да је у истраживањима, која су у основи имала за циљ трасирање основних праваца развоја *теорије школског уџбеника*, уочен двојни карактер уџбеника. С једне стране, уџбеник је извор знања, носилац садржаја образовања и, с друге стране, уџбеник је наставно средство. Уџбеник као наставно средство „поседује потпуно одређену материјалну форму која, у далеко већем степену него код било које друге врсте књиге, стоји у вези са садржајем, процесом усвајања овог садржаја и резултатом усвајања“ (Dmitrijevič Zujev 1988: 29). Стога у контексту савременог образовања када кажемо да је уџбеник наставно средство, пре свега, мислимо на то да је он средство које олакшава процес учења.

Аутори уџбеника, осим дидактичких, треба да познају и бројне друге функције уџбеника. Посебно је битно да познају законитости по којима се одвија процес учења и сазнања. Те законитости треба да дођу до изражаја у конципирању уџбеника, што битно одређује психолошке функције уџбеника. „Савремени уџбеник више не треба да буде оптерећен великим бројем информација и са питањима на основу којих се тражи проста репродукција знања. Данас су нам потребни уџбеници који омогућавају ефикасније учење, посебно у погледу ученичког самосталног, самоусмереног и истраживачког учења“ (Микановић 2009: 137). Стога ћемо се у овом раду бавити педагошким функцијама, а под њима ћемо подразумевати и оне функције које се именују као дидактичке и методичке функције.

Да бисмо лакше дошли до суштине педагошких функција савременог уџбеника, потребно је укратко указати и на структуру уџбеника. Она најчешће обухвата: основни текст, допунски текст, дидактичко-методичку апаратуру и помоћну апаратуру. Под обликовањем уџбеника подразумева се конципирање дидактичко-методичке апаратуре уџбеника. Садржајније дидактичко-методичко обликовање уџбеника отвара могућност остваривања већег броја педагошких функција. Биљана Требјешанин и Душанка Лазаревић (2001) сматрају да се обликовање уџбеника остварује адекватним структурисањем његовог садржаја. Овде наглашавамо да се не ради само о садржају текста већ о садржају целокупног уџбеника.

„Дидактичком обликовању уџбеника приступа се у складу са већ познатим чињеницама да се трансформација научне, уметничке и друге информације може реализовати ако аутор уважава захтеве важећег наставног плана и програма, рецептивну моћ и разумевање ученика одређеног животног доба као и потребу да се ученици мотивишу на активно усвајање знања“ (Шпановић 2008: 130). Стога сматрамо да посебно треба водити рачуна да се структурни елементи уџбеника сведу на три компоненте:

1. *елементи структуре уџбеника у функцији излагања* (*представљања*) *наставних садржаја* – текстом (основним и допунским), сликама,

илустрацијама, графиконима, табелама и сл. јасно, језгровито и очигледно треба представити наставне садржаје;

2. *елементи структуре уџбеника у функцији усвајања садржаја и развијања ефикасног учења и самоучења* – систем питања и задатака за вежбање, занимљиви текстови и информације, прегледи и закључци, речник, методичке инструкције, начин излагања садржаја и
3. *елементи структуре уџбеника у функцији оријентације* – елементи који омогућавају поучавање и ефикасно проблемско, егземпларно, програмирано истраживачко (само)учење, односно елементи који омогућавају самоусмеравање ученика.

Као што видимо, у описима наведених компоненти постоје импликације педагошких функција чије остваривање треба да омогуће савремени уџбеници.

Текст је најзначајнија компонента обликовања уџбеника. У научним и стручним круговима преовладава став да још увек не постоји општа теорија текстова. Због тога не постоји ни прецизна типологија, али ни јединствена и општеприхваћена структура текста. Ти недостаци се односе и на уџбенички или, како га често називају, наставни текст. Познато је да се уџбенички текст обликује према дидактичким захтевима, односно према дидактичким функцијама уџбеника. Добро конципиран текст треба да омогући самостално, проблемско, откривајуће и истраживачко учење ученика.

Када је у питању организација уџбеничког текста, Јелена Пешић (1998) указује на то да посебну пажњу треба обратити на следеће принципе:

1. *доступност релевантних знања и искустава* – релевантна школска знања, животна знања и искуства, диференцијација, интегрисаност и ниво уопштавања;
2. *дискриминабилност градива* – утврдити специфичности и разлике и увек нагласити у чему је новина и специфичност садржаја који се учи;
3. *јасноћа и стабилност знања* – појашњавање садржаја, резимеи, завршни преглед градива, функција провере знања и пружања повратних информација;
4. *кохерентност и стабилност структуре текста* – јасан циљ у продукцији текста; структуру доброг текста треба да чини: увод, разрада и закључак;
5. *проблематизација градива и стварање когнитивног конфликта* – потребна је стална интеракција између активног и смисленог учења са постојећим и новим знањима (чињенично, концептуално, процедурално, метакогнитивно);
6. *остваривање метакогнитивне функције* – знање о задатку, знање о властитим способностима за учење, знање о стратегијама, методама и поступцима учења;
7. *остваривање мотивационе функције* – путем смислености и разумљивости текста, проблематизацијом градива, нивоом афективне

провокативности, стилом писања, занимљивим насловима и поднасловима, илустративним материјалом, системом питања и задатака, ликовно-графичким решењима, допунским текстовима;

8. *изграђивање културе служења књигом* – уџбеник треба да омогући брзо и лако проналажење потребних информација (апаратура оријентације) и
9. *индивидуализација градива* – уџбеник треба да омогући да се што лакше превазиђу разлике међу ученицима, па је потребно посебно водити рачуна о додатним текстовима, питањима и задацима за испод-просечне и надпросечне ученике, о факултативним деловима у уџбенику и сл.

За ове принципе смо се определили због тога што се у неким од њих директно наглашава одређена функција уџбеника (метакогнитивна функција), али и због тога што сваки принцип индиректно имплицира различите педагошке функције уџбеника.

ПЕДАГОШКЕ ФУНКЦИЈЕ УЏБЕНИКА

За овај наслов се опредељујемо због тога што се у научној и стручној литератури најчешће пише о дидактичким функцијама уџбеника. Наглашавамо да свака дидактичка функција представља педагошку функцију коју можемо тумачити у ужем смислу. Уско у вези са дидактичким су и методичке функције уџбеника.

Педагошке функције уџбеника битно одређују захтеви који произилазе из циљева и задатака васпитања и образовања, односно из наставих планова и програма и курикулума. Те функције одређују и специфичности уџбеника које најчешће зависе од избора садржаја, начина представљања садржаја (дескриптивно, проблемски, аналитички, узрочно-последично, системом питање – одговор, програмирано и сл.), те од техничког дизајнирања, ликовног и графичког обликовања. Уџбеник није само књига из које учи, напротив, савремени уџбеник је много више књига која *учи како се учи*.

У релевантној педагошкој литератури пронашли смо дефиницију дидактичке функције школског уџбеника. Под њом се подразумева „сврсисходно формирање квалитета уџбеника као носиоца садржаја образовања и основног наставног средства у облику књиге; најпотпуније одговарање његовој намени у процесу реализације садржаја образовања, у условима наставе која развија и васпитава“ (Dmitirjevič Zujev 1988: 48).

Стога Дмитриј Дмитријевич Зујев (1988) сматра да уџбеник треба да има следеће дидактичке функције:

1. *информативну функцију* – фиксирање предметног садржаја образовања и облика активности, одређивање обима и дубине информација које су потребне ученику;
2. *функцију трансформације* – преобликовање и прерада научних, техничко-технолошких, уметничких и других сазнања у складу са курикулумом, наставним плановима и програмима и дидактичким принципима и правилима;
3. *функцију систематизације* – поступност у излагању настаних садржаја у систематизованом облику с циљем да ученик постепено усваја методологију научне систематизације;
4. *функцију утврђивања и самопроверe* – омогућава организацију различитих активности ученика под руководством наставника, самостално сналажење и практичне активности;
5. *функцију самообразовања* – помоћ ученику у самоусмереном учењу и мотивисање ученика за образовање;
6. *интегративну функцију* – усвајање целовитих знања, кроз различите активности и из различитих извора и
7. *развојно-васпитну функцију* – холистички приступ васпитању и развој хармонијске личности.

За овај рад су интересантне функције које је истакла Нина Тализина (према: Dmitirjevič Zujev, 1988). Она је истакла следеће групе функција уџбеника:

– уџбеник као носилац садржаја наставе;
– коришћење уџбеника за добијање информација о ученицима;
– функције уџбеника које су повезане са увођењем садржаја образовања у наставу – формирање мотива који подстичу ученике на различите активности и
– функција разраде и увођења задатака наставе.

Из наведених група функција уџбеника јасно произилази импликације да се приликом конципирања уџбеника мора имати на уму: субјект (дете, ученик који учи), смислено учење и ниво образовања (намена уџбеника за опште или стручно образовање).

Савремени уџбеник треба да олакша примену савремених образовних стратегија и због тога, на одређен начин, он треба да омогућава усмеравање учења од откривајућег вођења потпомогнутог од стране наставника, преко самосталног откривања до самоусмереног учења. Такве активности које ученика померају од поучавања ка учењу како се учи могу се остварити применом различитих облика учења. Стога савремени уџбеник мора бити у функцији оспособљавања ученика за самоусмерено учење. Такво учење се сматра најразвијенијим обликом учења у којем је ученик најсамосталнији. Због тога су нам потребни уџбеници које могу омогућити такве активности, јер је и даље уочљив дисконтинуитет између знања којег ученик усвоји у школи и оног које усвоји изван ње, као и дисконуитет између на-

учног знања и знања којег појединац усвоји у току свог живота. Стога савремено образовање треба усмерити на најмање два циља:

1. у процесу образовања ученик треба да усвоји нова знања, развије нове вештине и навике и
2. образовање треба да омогући сваком ученику да научи како се учи (Микановић, 2009).

Наведени циљеви су уједно и разлози због којих желимо указати на значај савременог уџбеника. Додамо ли свему томе и чињеницу да се данас постепено бришу границе између формалног, неформалног и информалног образовања постаје нам јасније какви су нам уџбеници потребни.

Савремени васпитно-образовни процес треба усмерити на стварање педагошких ситуација (повољна педагошка атмосфера) у којима ученици могу: свесно да прате и да исказују интересовање за нова сазнања из различитих области људског рада и стваралаштва; исказивати мотивацију за партиципацију и самосталну активност (самоучење) у процесу учења; критички вредновати друге особе, објекат, догађаје, понашање других и самога себе; организовати процењене вредности према личним и друштвеним приоритетима настојећи да створе систем вредности и самопосматрати себе (рефлексија након акције) у остваривању система вредности који поседују (Бранковић, 2013). Квалитетни уџбеници битно могу допринети наведеним активностима ученика.

Жана Бојовић (2014) указује на значај развоја естетске културе ученика и посебно наглашава улогу уџбеника у том процесу. „Аутор уџбеника делује на ученика и кад није поред њега, јер из уџбеника као културног продукта *стоји*, *делује*, *проговара* аутор. У овом индиректном сусрету уџбеника, као продукта културе, са једне стране, и ученика, са друге стране, долази до буђења и развоја естетске културе“ (Бојовић 2014: 238).

Савремене педагошке функције уџбеника треба изводити из његових својстава. О својствима доброг уџбеника пише и Дијана Плут (2003) и наводи следећа својства уџбеника: атрактивност, аутентичност, блискост, читљивост, далекосежност, истинитост, изазовност, изводљивост, осетљивост, отвореност, поступност, прецизност, предвидљивост, примењивост, разноврсност, разумљивост, селективност, структурисаност, сврсисходност, развојност, редудантност, репрезентативност, трансформабилност, укљученост и услужност.

Критичка анализа различитих теорија уџбеника као и савремених школских уџбеника који се користе у васпитно-образовном процесу, те дидактичко-методичких функција уџбеника, показује да је могуће издвојити различите групе педагошких функција уџбеника. Издвајамо три групе педагошких функција савременог уџбеника:

1. функције уџбеника у односу на ученика су да омогући:
   – усвајање појмова,
   – сазнање истине,
   – проблемско, откривајуће и истраживачко учење,

– самостално и самосумерено учење,
– сарадничко учење,
– виши ниво информисања од оног којег ученик тренутно има,
– различите врсте комуникације,
– мотивацију за учење,
– развој креативног и критичког мишљења,
– развој метакогниције,
– развој културе коришћења књигом,
– различите нивое самовођења у процесу откривајућег, проблемског и истраживачког учења,
– повезивање ранијих знања и искустава са новим садржајима,
– самопроверавање,
– благовремене повратне информације;

2. функције уџбеника у односу на наставника су да омогући:
– остваривање циљева и задатака наставе,
– дефинисање већег броја исхода учења,
– избор стратегија, метода и поступака наставног рада,
– целовит образовни, васпитни и функционални утицај на ученика,
– иновирање наставног процеса,
– припрему ученика за рад,
– праћење ученика у самом процесу учења,
– давање повратних информација ученицима,
– вредновање постигнућа ученика на крају процеса учења и

3. функције уџбеника у односу на ниво образовања највише произилазе из врсте уџбеника:
– *академски уџбеник* – синтеза и систематизација знања акумулираних у одређеној области,
– *акциони уџбеник* – специфична организација сазнајних и практичних активности ученика,
– *посреднички уџбеник* – тумачење и интерпретирање знања,
– *интерактивни уџбеник* – модератор процеса учења,
– *референтни уџбеник* – приручници за различите ситуације и
– *кумулативни уџбеник* – резултат ученичког ангажовања у процесу учења и (ван)наставним активностима (Требјешанин, Лазаревић, 2001).

Приликом конципирања уџбеника у односу на ниво образовања, посебно треба водити рачуна о: концентрисаности, обиму и дубини наставних садржаја, комплементарности претходног са наредним нивоом образовања, комплементарности наставних предмета који се истовремено изучавају, унутарпредметној и међупредметној диференцираности наставних садржаја, начи-

нима презентовања наставних садржаја у уџбенику и посебно о односу појединих дидактичких компоненти.

Наведене групе функција посебно долазе до изражаја онда када се оне посматрају на релацијама: ученик – наставник, наставник – ниво образовања и ученик – ниво образовања.

ЗАКЉУЧАК

Педагошка наука још увек нема јединствену филозофију, критеријум класификације и стандарде за израду школског уџбеника. Концепција савременог уџбеника и његове педагошке функције треба да буду у духу времена у коме он настаје, посебно у духу савремених образовних токова и савремених педагошких трендова.

Концепт савременог образовања много је лакше остварити применом квалитетних уџбеника. Савремени уџбеници се одликују различитим педагошким функцијама (функције у односу на ученика, наставника и ниво образовања) које произилазе из савремених педагошких теоријско-методолошких сазнања васпитно-образовног процеса. Квалитетни уџбеници омогућавају компетентним наставницима да уз постојеће садржаје учења, уз адекватно дидактичко-методичко обликовање, успешно остваре дефинисане циљеве, конкретизоване задатке и исходе учења. Квалитетан уџбеник ученику омогућава ефикасно оспособљавање за самосумерено учење и усвајање чињеничног, концептуалног, процедуралног и метакогнитивног знања, а све с циљем перманентног развоја општих и професионалних компетенција неопходних за живот, рад и учење.

Данас ниједна наука не може сама да креира уџбеник који би одговорио на све веће друштвене и педагошке захтеве образовања. Стога изради савремених уџбеника треба приступити интердисциплинарно, уз настојање да се максимално уважи и примени што већи број принципа и захтева према постојећим теоријама о стуктурисању и диактичко-методичком обликовању уџбеника.

Литература

Бојовић, Ж. (2014). *Развој естетске културе ученика и уџбеник*. Ужице: Учитељски факултет.

Бранковић, Д., Микановић, Б. и Д. Партало (2013). Примјена таксономије васпитно- образовних циљева у анализи садржаја уџбеника природе и друштва, *Учитељ*, 4. Београд: Друштво учитеља Србије, 539–551.

Dmitrijevič Zujev, D. (1988). *Školski udžbenik*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Микановић, Б. (2006). Уџбеник као средство развијања критичког и креативног мишљења ученика, *Радови*, 9. Бања Лука: Филозофски факултет, 399–408

Микановић, Б. (2009). Савремени уџбеник и истраживачки рад ученика. У *Иновације у основношколском образовању – вредновање*. Београд: Учитељски факултет, 136–144.

Pedagoška enciklopedija II. (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Пешић, Ј. (1998). *Нови приступ структури уџбеника*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Требјашанин, Б. и Д. Лазаревић (2001). *Савремени основношколски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Шпановић, С. (2008). *Дидактичко обликовање уџбеника*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Бране Р. Миканович
Университет Баня Лука, Философский факультет

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА

Аннотация

В теориях учебников существуют многочисленные и различные функции учебников. В специализированной и научной литературе можно встретить: культурные, психологические, мотивационные, информационные, форматные, обучающие, дидактические и многие другие функции. Исходя из того, что отсутствует единый критерий классификации функций учебников, а также из того, что большее число функций имеет или имплицирует педагогические, дидактические и методические характеристики, автор в настоящей работе сосредотачивается на педагогические функции современного учебника.

Критический анализ теорий учебников и современных школьных учебников показывает, что возможно выделение следующих групп функций учебников: функции учебников по отношению к ученику, функции учебников по отношению к преподавателю и функции учебников по отношению к уровню образования.

Современный учебник одновременно создает возможность образования и воспитания, либо в активностях обучения ученика другими субъектами, либо в активностях самостоятельного и собственно направленного обучения в самом процессе преподавания или за его пределами. Значение современного учебника намного выше основного источника знаний и обязательной школьной книги.

Кључевые слова: *современный учебник, педагогические функции учебника, виды учения, текст учебника, вопросы и задачи в учебнике*.

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671
Прегледни научни чланак
стр. 489–502

Никола В. Мијановић*
Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет, Никшић

ФУНКЦИЈА И ПЕРСПЕКТИВА УЏБЕНИКА У САВРЕМЕНОМ МЕДИЈСКОМ ПРОСТОРУ

Апстракт: У овом раду полазимо од евидентне цивилизацијско-развојне тезе да смо истовремено свједоци и протагонисти готово невјероватне експанзије научно-технолошког и информационо-комуникационог развоја посебно. Под њиховим све снажнијим утицајем, креира се и афирмише сасвим ново, доскора, људској цивилизацији непознато, информационо-комуникационо, културно и васпитно-образовно медијско окружење. У оваквим околностима традиционална функција уџбеника у васпитно-образовном процесу све озбиљније се доводи у питање. Извјесно је, да савремена достигнућа образовне технологије, утемељене на флексибилној информационо-комуникационој инфраструктури, синхронизована са најновијим дидактичко-методичким теоријама и парадигмама учења, омогућују креирање знатно повољнијег и за ученике прихватљивијег сазнајног, наставног и другог васпитно-образовног амбијента. У тако цивилизацијски детерминисаном социјалном и педагошком медијском простору, имају шансе да „преживе“ само концепцијско-садржајно, дидактичко-методички и естетски адекватно обликовани модели уџбеника. Сходно овим објективно идентификованим захтјевима, њихова би информативно-инструктивна и илустративно-сазнајна апаратура морала бити за ученике различитих способности интересантнија, инспиративнија и подстицајнија.

Кључне ријечи: *функција уџбеника, перспективе, медијски простор, школа, ученик.*

УВОД

Књига, као поуздан извор и носилац стручних и научних информација баштини веома древну и богату прошлост. Претечом њеног настанка сматра се родовски рукопис из првог вијека прије наше ере. Познато је да су папир пронашли Кинези, а да су се прве књиге писане руком појавиле у четвртом стољећу наше ере. У почетку су писане на бамбусовим дашчицама, кори од дрвета, глиненим или воштаним плочицама, животињској кожи, текстилу, свили, па-

* niksi@t-com.me

пирусу. Значајно је нагласити да су папир на европске просторе донијели Арапи тек у осмом вијеку (Bezić, 1983). У тим древним временима, књиге су биле ријетке и изузетно скупе, без обзира што је J. Gutenberg пронашао машину за штампање књига, давне 1440. године. Од тада су пролазили вјекови, да би коначно биле створене све претпоставке за масовну производњу књига почетком деветнаестог вијека. Мисли се ту, прије свега, на проналазак писма, папира, штампе и машине за штампање књига. Будући да су сви ти појединачни предуслови обезбијеђени знатно раније, могло би се поставити логично питање, зашто серијска производња књига започиње тако касно. Одговор би се највјероватније морао тражити у недовољно развијеној просвјетној, културној и опште цивилизацијској свијести, односно, потреби за масовним описмењавањем и образовањем човјечанства. Прве књиге су биле намијењене искључиво наставницима, не само зато што су биле ријетке и скупе, него што је на почетку њихове употребе било мало писмених људи.

Нема сумње, да је серијска производња књига омогућила масовно образовање које је резултирало све интензивнијим научно-технолошким развојем, чија ће достигнућа измијенити начин живота и рада савременог човјека. Осим тога, књигом се најсигурније чува од заборава свеукупна цивилизацијска сазнајна и културна баштина. Будући да је судбину развоја друштва, пратио развој школе, а сљедствено тим тенденцијама, мијењала се концепција, садржајна структура, дидактичко-методичка апаратура, те општи и посебни стандарди које је морала испуњавати школска књига. Управо се по овим и другим, сличним карактеристикама битно разликује школски уџбеник од сваке друге књиге. Зато бисмо рекли да је уџбеник намјенски писана и обликована школска књига која представља поуздан извор знања „у којој се научни или стручни садржаји прерађују на посебан начин, према одређеним педагошким, психолошким и дидактичко-методичким начелима ...“ (Malić 1986: 7).

Препознатљива уџбеничка својства, књига почиње да поприма од увођења разредно-предметно-часовног система наставе у школску праксу. Овај модел се у сазнајном и васпитно-образовном смислу дуго ослањао на књигу, која је, поред наставника, представљала једини извор знања, односно образовни медиј. Од настанка до данас преживио је бројне критике и оспоравања, које су кулминирале у првој трећини минулог вијека. Оне су, по многима, биле инспирисане појавом нових информационо-комуникационих технологија и на њиховој инфраструктури утемељених сазнајних медија. Основаност ове тврдње је тим већа, ако имамо у виду чињеницу да се разредно-часовни систем наставе нашао на удару још жешће критике на почетку овог миленијума. Извјесно је да те критике коинцидирају с неслућеним научним достигнућима у области информационе и телекомуникационе технологије, те с инсталисањем Интернета као најмоћнијег средства масовне комуникације. Ове технологије су, између осталог, омогућиле креирање и функционисање сасвим другачијег васпитно-образовног и социјалног медијског окружења. У новонасталом амбијенту, омладини и одраслим на располагању су разноврсни, знатно занимљивији од

уџбеника, медијски и мултимедијски извори. Усљед тога, не мијења се само организација школе и функција уџбеника у процесу наставе и учења, већ и свеукупни начин рада, комуницирања и битисања сваког савременог човјека. Ако је то тачно, онда је природно схватити да се унутар тог новог медијског амбијента, сужава поље и потреба за непосредну употребу у наставном процесу, класичног уџбеника, као донедавно незамјенљивог извора знања. Ове, објективно дате, цивилизацијско-развојне закономјерности морали би првенствено да буду свјесни сви корисници, а аутори будућих уџбеника – посебно.

ПОИМАЊЕ И РАЗУМЈЕВАЊЕ НОВОГ МЕДИЈСКОГ ПРОСТОРА

Извјесно је да наше младе генерације живе, уче и одрастају у сасвим новом, значајно другачијем, а каткад и збуњујућем медијском окружењу. Наиме, људи рођени прије седамдесетак година, данас се са сјетом позивају на „стара добра времена“, у којима су само привилеговани чланови породице из читавог села или осредње варошке четврти, за вријеме ријетке доколице слушали најпопуларније радијске емисије у домовима три-четири, локално најимућније породице. Мада је телевизија пронађена у Шкотској, средином тридесетих година прошлог вијека, она је на наше просторе стигла четврт вијека касније. Познато је да су само изузетно добро ситуиране породице прије пет-шест деценија имале телевизијске пријемнике као знак социјалног, културног и друштвеног престижа. У том периоду, фиксни телефон приватно су посједовале само изузетно угледне и друштвено значајне личности. Прије нешто више од двије деценије код нас нико није користио интернет и електронску пошту. Истина, у то доба почињу на тржишту да се појављују први персонални рачунари, с превисоком цијеном, а истовремено веома скромним хардверским перформансама. Надаље, прије непуних петнетнаестак година, само добро ситуирани и високо друштвено позиционирани појединци имали су мобилне телефоне. Када би их они користили, у свом непосредном окружењу изазивали су пажњу, код неких дивљење, а код других завист или подозрење. Уназад пет-шест година, на нашим просторима нико није знао за таблет рачунаре, нити је имао представу шта све они могу да понуде. Без обзира на ову, не баш сјајну нашу технолошку прошлост, прије би се рекло информатичку инфериорност, очигледно је да у овом региону, нарочито у посљедњих петнаестак година, континуирано расте број персоналних рачунара, са тенденцијом све убрзанијег њиховог раста у догледној будућности.

У вези с тим, истраживања (Matijević и сар., 2011), показују да родитељи углавном купују компјутере дјеци непосредно прије поласка у први разред основне школе, или као награду за изванредан успјех остварен у претходном разреду школовања. С набавком каквог-таквог кућног рачунара, не мијења се само медијско окружење у којем омладина и одрасли проводе слободно вријеме, већ њихов свеукупан стил живота, рада, комуницирања и учења. Другим

ријечима, све очигледније и убрзаније се мијења и модернизује свеукупна информационо-комуникациона породична, школска и социјална инфраструктура. Зато је данас готово немогуће сусрести тинејџера или студента из урбане средине који ће вам се пожалити да код куће нема компјутер. Ако је то тачно, онда је то свакако охрабрујућа информација, коју додатно оснажује податак, да је на простору Црне Горе од 2014. године па све до данашњег дана у функцији више мобилних телефона од укупног броја становника. Све ово, заправо, представља озбиљне показатеље, или индикаторе колико се за релативно кратко вријеме промијенило наше медијско окружење. Данас његову глобалну структуру сачињавају: компјутери, интернет, мобилни телефони, мултимедијски софтвери, таблет рачунари, смартмобилни телефони и разноврсне друштвено-електронске мреже (Topolovčan, Kekez 2013: 313). Сви ти савремени уређаји и медији појединачно или синхронизовано повезани, доприносе успостављању сасвим нове информационо-комуникационе инфраструктуре, нудећи њиховим корисницима знатно повољније услове за производњу, пренос, пријем и консултовање разноврсних информација. Зато бисмо морали коначно да схватимо у каквом, објективно датом, медијском окружењу расту, уче и живе наша дјеца, ученици и студенти. Уважавајући управо те закономјерности технолошког и општецивилизацијског развоја, сматрамо да би у фокусу најужег интересовања родитеља, школе и друштва у цјелини, требало да буде приоритетан задатак и потреба правовременог припремања ученика за рационално понашање и функционисање у том новом, изазовном, али и све деликатнијем медијском, односно мултимедијском окружењу. У новонасталим условима наставници – разумије се, имају посебно значајну и одговорну васпитно-образовну улогу. Они, између осталог, морају да проналазе и користе нове дидактичко-методичке стратегије (Palekčić, 2002), засноване на конструктивистички оријентисаним теоријама учења. Такав приступ инспирише ученике на индивидуални рад, експериментисање, истраживање и интензивну интеракцију с околином, омогућујући им да боље упознају, самостално конструишу своју сазнајну визију о феноменима и процесима које проучавају. Из тога проистиче јасан захтјев и потреба, да ученици и сви други који стичу нова знања и вјештине, морају развијати цјелисходне информативно-комуникационе компетенције, засноване на конструктивистички-сазнајно утемељеној парадигми, неопходној за ефикасан рад и учење. То, заправо, подразумијева њихово систематско оспособљавање за креативно дјелање, критичко промишљање и логичко закључивање. Компетенције и способности овог типа нарочито долазе до изражаја у мултимедијском окружењу, уз нужан услов да ученици сами проналазе, селектују, и критички преиспитују стручне и научне информације, те на основу њихове синтезе креирају нове садржаје, објекте и активности. Овакав начин рада и учења наглашен је приликом обликовања и дизајнирања интернет страница, односно предузимања неопходних активности у вези њиховог функционисања и непосредног кориштења за успјешно решавање разноврсних школских и животних проблема. Ријеч је о сасвим новом и изнад свега креативном начину стицања

знања и вјештина, којег неки (Rodek, 2011; UNESCO, 2002), називају новом културом учења.

Медијску културу у школи креирају ученици и наставници, мада је она подложна брзим спољашњим утицајима и турбуленцијама. Зато би наставници требало суверено да владају медијским знањима, вјештинама и компетенцијама, како би у сваком тренутку били спремни да контролишу и предуприједе све евентуалне ризике које медијске иновације са собом носе. Без обзира на овај експлицитан захтјев, све чешће се дешава да ученици долазе у школу са завидном медијском писменошћу, односно препознатљивим елементима нове културе учења, стечене у информалном образовању. Неријетко, ученици много спретније рукују и манипулишу појединим уређајима и медијима од њихових наставника. Међутим, та њихова оперативно-манипулативна спретност јесте значајна, али није и сасвим довољна за рационално и цјелисходно коришћење медија у процесу наставе и учења. У том процесу посредничка, савјетодавна, инструктивна, селективна и мотивациона улога наставника је незамјењива. Стога је веома значајно да наставник има објективан и професионално исправан став о предностима и недостацима појединих медија, односно технологија. Ово тим прије, ако имамо у виду чињеницу да наставници, поред родитеља, имају најснажнији васпитно-образовни утицај на дјецу и омладину, у процесу изградње, формирања и усвајања одређене медијско-културне матрице, односно модела и кодекса понашања. Стога је, првенствено њима намијењена и ова деликатна васпитно-образовна улога у којој су и они сами истовремено реципијенти, протагонисти и аниматори одређеног култа понашања и медијског поучавања.

Евидентно је да међу ауторима и данас постоје озбиљна неслагања када су у питању медијски утицаји на развој и формирање омладине. Једни сматрају (Strasburger et al., 2010) да је та расправа завршена и беспредметна, а други (Sherry, 2007; Block, Crain, 2007; Ferguson, 2009; Ferguson, Kilburn, 2009, према: G. Livazoviću, 2012b; 2014), да она, заправо, није озбиљно ни почела. Није наше да пресуђујемо ко више или мање гријеши, мада се у овом тренутку чини извјесним само то, да медији сами по себи нису лоши ни добри, једино се овом технологијом и информацијама добијеним њеним посредовањем може добро или лоше управљати.

Нема сумње, да савремено медијско и мултимедијско окружје изазива невјероватне посљедице на васпитно-образовну, културну, привредну и сваку другу људску дјелатност. Сљедствено тој логици, оно постаје интегралним фактором и посредником у процесу учења, рада, забаве и свакодневних међуљудских комуникација. У условима све ефикасније примјене медијске технологије, умјесто уџбеника, књига и других штампаних извора, у настави се, све масовније, користе разноврсни софтвери, нпр.: учење према прецизно датом упутству, учење вјежбањем, учење откривањем, усмјеравано учење, учење кроз игру, разоноду и забаву (Bodendorf, prema: Issing, 2002). Зависно од садржаја, врсте и циља учења, компјутерски софтвер може пружити различите

образовне услуге. Првенствено се ту мисли на коришћење менторских, туторских, тематских, консултантских и других начина поучавања и учења. Ови софтвери су настали као резултат успјешно синхронизованих информационо-технолошких, психолошко-педагошких и дидактичко-методичких сазнања, чија непосредна употреба подразумјева примјену флексибилних дидактичко-методичких стратегија и приступа. Сходно томе, могли бисмо рећи да су медији данас људска свакодневница, а дјеца, учећи посредством медија, одрастају и постају људи у одређеном медијском простору.

ФУНКЦИЈА УЏБЕНИКА У НОВОМ МЕДИЈСКОМ ПРОСТОРУ

Извјесно је да ново медијско окружење нуди широке могућности претраживања, консултовања и коришћења разноврсних стручних и научних информација. Уз нужан услов да располажемо с потребном комуникационо-информатичком инфраструктуром, до жељених информација може се доћи независно од доба дана, мјеста боравка, у школском, радном или слободном времену. Такво информисање и учење, посебно за адолесценте, знатно је интересантније и прихватљивије. У дигиталном медијском окружењу, они успјешније истражују, раде, уче и забављају се. Готово неисцрпно богатство, атрактивност и флексибилност електронских база података, односно, медија, били су од пресудног значаја да се ове технологије све масовније уведу и користе у процесу наставе и учења Због тога школски уџбеник није више неприкосновени извор стручних и научних информација. Свјесни те чињенице, протагонисти савремених информационо-комуникационих технологија, све успјешније креирају и покрећу пројекте електронског издаваштва. У том смислу, иде се толико далеко, да се чују све гласније прогнозе да ће научни часописи престати да се штампају до краја овог десетљећа. Слиједећи логику таквог размишљања, многи тврде да ће електронске књиге у догледној будућности сасвим истиснути штампане публикације и уџбенике из васпитно-образовне праксе.

Овакве и сличне информације пласирају у етер, прије свега, произвођачи дигиталне опреме и медија. Колико су њихове прогнозе објективне, тешко је са већом поузданошћу тврдити. Неспорно је чини се само то, да се сцена социјалног, школског и свеукупног васпитно-образовног медијског окружења вртоглаво мијења. На тржишту школског прибора, уџбеничких и других штампаних дидактичких материјала, све се масовније нуде разноврсни електронски извори, дигитални софтвери и записи. Углавном су то релативно повољни и лако доступни електронски извори и публикације, као на примјер CD/DVD енциклопедије, компакт-дискови и други електронски записи за чије консултовање је интернет непотребан. Штавише, за њихово читање данас се, поред обичног персоналног рачунара, све успјешније користе мобилни апарати новије генерације. Чини се да најорганизованијој популаризацији и позивању на масов-

но консултовање електронских информација омладине и одраслих, доприносе традиционални (штампани) медији. У томе, највјероватније из комерцијалних разлога, предњачи дневна штампа. Свједоци смо да најозбиљнији дневни листови креирају своје веб презентације, шаљући тако експлицитну поруку читаоцима да се с најактуелнијим информацијама могу најефикасније упознати преко интернет мреже. Осим тога, дигитални медији, а посебно електронски уџбеници, снажно подстичу учење на даљину, које све више преферирају најразвијеније земље на планети. Захваљујући флексибилним могућностима интернета, темпо, вријеме и стил учења лако се прилагођавају потребама и захтјевима заинтересованих полазника. Уз све то, могућа је брза и једноставна промјена, допуна и актуелизација програмског садржаја.

Користећи дигиталну инфраструктуру, наставници савременог типа веома успјешно креирају и режирају различите школске и животне ситуације које ученици успјешно решавају, без његовог и уџбеничког посредовања. Будући да се пред школу, наставнике и ученике постављају све сложенији, слојевитији и захтјевнији васпитно-образовни задаци, готово неостварљиви у настави чија се организација своди на класичне предавачке активности наставника и консултовање класичних школских уџбеника од стране ученика, ауторима будућих уџбеника предстоји озбиљан рад на њиховом осавремењивању, тематско-проблемском конципирању, те цјелисходнијем естетском, садржајном, дидактичко-методичком и функционалном обликовању. То би за ученике морали да буду знатно интересантнији, разноврснији, сазнајно изазовнији васпитно-образовни медији, који ће их охрабривати и подстицати на индивидуалну активност, експериментисање, учење, откривање и рјешавање задатака проблемског типа, те ефикасно упућивати на консултовање других извора знања. Ово тим прије, ако имамо у виду чињеницу, да у актуелном медијском окружењу у коме стасава нова генерација ученика, класични уџбеници и други штампани материјали, одавно нису најомиљенији нити најинтересантнији извори знања. Они их све чешће супституишу персоналним рачунарима, интернетом, смарт мобилним телефонима, CD-ROM-овима, DVD пројекторима и другим за њих атрактивнијим мултимедијским софтверима. Ова сурова стварност би требало да забрине ауторе уџбеника, њихове издаваче, наставнике и просвјетне власти, односно да их подстакне да удруженим снагама дођу до нових, квалитетнијих, сазнајно разноврснијих и данашњим генерацијама ученика пријемчивијих модела уџбеника.

Међутим, најсавременија медијска и мултимедијска технологија има не тако занемарљиве слабости и ограничења. Без претензија да их овдје идентификујемо и шире елаборирамо, јасно је да се дигитални медији и мултимедији, конципирају и нуде с циљем да анимирају и регрутују што већи број потенцијалних корисника. У томе се неријетко маргинализује или сасвим доводи у питање истинитост и научна утемељеност понуђених информација. За разлику од њих, уџбеник пролази озбиљне стручне и научне рецензије, тако да је у сазнајном смислу много поузданији, али је истовремено у мотивационом погледу

знатно инфериорнији од дигиталних и других електронских извора знања. Осим тога, превелика флексибилност, обиље и слобода у фази проналажења и кориштења електронских информација може довести до менталног хаоса, конфузије, анксиозности, разочарења и лаког одустајања, нарочито психички лабилних тинејџера, од учења и образовања. Да би се избјегли овакви и слични проблеми, потребно је комбиновати електронска средства, записе и медије са традиционалним изворима знања. У том контексту би заправо и требало посматрати перспективе развоја и кориштења уџбеника у будућности.

ПЕРСПЕКТИВЕ УЏБЕНИКА У ДОГЛЕДНОЈ БУДУЋНОСТИ

Нема сумње, да се наше привредно, социјално, културно, васпитно-образовно и свеколико друштвено окружење све убрзаније мијења под утицајем информационо-комуникационе технологије. На те промјене чини се споро и невољно реагује школа и организација њене наставе – посебно. Разлози за ту њену инертност, затвореност, стереотипност су вишеструки, зато их овом приликом не бисмо шире елаборирали. Без обзира што је школа опсједнута својом славном прошлошћу, она не може остати глува на промјене које условљава општедруштвени развој. У школе долазе и у њима стасавају нове тзв. нет-генерације ученика, доносећи са собом различите погледе на свијет који их окружује. Они одрастају у сасвим новом, отворенијем, слободнијем, информативно богатијем, али истовремено морално проблематичнијем друштвеном окружењу. Због тога имају различите потребе, интересовања, способности и могућности. Оне се колико-толико могу задовољити само уколико им школа понуди оптималан васпитно-образовни амбијент у ком ће моћи да развијају своје индивидуалне психофизичке потенцијале. Другим ријечима, они од школе очекују да им понуди савремене програмске, организационе, образовно-технолошке, рекреативно-забавне и све друге услове. У информационо-комуникационом, медијском и мултимедијском смислу, школа не би смјела да заостаје у односу на социјално окружење у коме она остварује своју основну васпитно-образовну мисију. Ако су ова очекивања реална, поставља се питање, какве су перспективе развоја и функционисања школског уџбеника у будућности. На ово питање је заиста тешко дати прецизан, аргументован и научно прихватљив одговор. Ријеч је о претпоставкама и прогнозама које се темеље на врло деликатним премисама развоја школе и друштва у цјелини. Свака прогноза у том смислу је тим незахвалнија, ако имамо у виду чињеницу, да се развој информационо-комуникационе технологије и на тој инфраструктури пројектованих медијских и мултимедијских извора знања, одвија запањујућом брзином и непредвидивим импликацијама, не само на школу, уџбеник, већ и на све друге сфере ученичког рада и развоја. Осим тога, свака је футурологија неизвјесна, јер она има само једну поуздану димензију – да будућност нужно долази послије садашњости. Ову мудрост је беспредметно коментарисати, али је сигурно да се будућност мора

предвиђати, у супротном, у њу никада нећемо ни стићи. Свјесни те чињенице, а при том имајући у виду све претходно речено, овдје ћемо назначити могуће правце развоја, односно претпоставке опстанка и активног суделовања уџбеника у будућем школском и медијском простору. У том смислу, надлежне просвјетне и школске власти би требало да предузму сљедеће активности:

1. Уџбеник по мјери школе будућности морао би се заснивати на најсавременијим научнимо верификованим сазнањима, односно теоријама. Зато је питање „како“ проучавати уџбеник изузетно комплексно и деликатно. То би према мишљењима, М. Матијевића (2011), Н. Мијановића (2015), Н. Вученова (1988) С. Шпановић (2006) и других, било најцјелисходније реализовати уз примјену холистичког приступа, утемељеног на лонгитудиналним проучавањима и рационално комбинованим методолошким парадигмама. Овај изузетно одговоран задатак би требало повјерити компетентном тиму истраживача формираном од стручњака различитог профила и области интересовања, како би се осигурао интердисциплинарни и мултидисциплинарни приступ. Морали би се, том приликом, фокусирати на студиозно проучавање најквалитетнијих домаћих уџбеника, а затим приступити студиозном упознавању и анализи најквалитетнијих уџбеника из развијенијих региона свијета. На тим теоријским и емпиријским сазнањима требало би дефинисати нове оквире, захтјеве и стандарде које би савремени уџбеник морао да испуњава.

2. У намјери да понудимо експлицитан одговор на питање „ко“ треба да буду аутори будућих уџбеника, сматрамо да би овај значајан и озбиљан задатак требало повјеравати (Mijanović, 2015), селективно бираним тимовима најискуснијих и најкомпетентнијих стручњака (теоретичара и практичара) спремних и способних да максимално уваже све његове савремене идејне, садржајно-сазнајне, дидактичко-методичке, естетске и друге високо постављене захтјеве и стандарде. Логично би било очекивати да реномирани стручњаци удруженим снагама могу понудити знатно боље, квалитетније и за ученике све захтјевнијег и суптилнијег интересовања, савременије и квалитетније моделе уџбеника. Под његовом савременошћу подразумијевали бисмо читав низ карактеристика. Оне се, према нашем мишљењу, огледају у могућностима ефикасног подстицања и мотивисања ученика у процесу остваривања глобалних друштвених и школских васпитно-образовних циљева и задатака, односно оних циљева који проистичу из садржаја конкретног наставног предмета. Према тврдњама, К. Безића (1983), Ј. Малића (1986), Д. Дмитријевич Зујева (1988) и других аутора, савремени уџбеник би требало да: буде конципиран према захтјевима и структури курикулума наставног предмета за чије изучавање је намијењен; подстиче и мотивише ученика на активни рад и учење; упућује га на различите изворе знања; кореспондира (хоризонтално и вертикално) са другим уџбеницима истог или сличног типа школе; егалитарно доприноси остваривању информативних, формативних и васпитних циљева и задатака наставе; уважава специфичности васпитно-образовног и наставног процеса; подстиче и оспособљава ученика за самостално стицање знања и цјеложивотног образова-

ња; испуњава највише стандарде у идејном, сазнајном, садржајно-стручном, естетском, језичком, графичко-техничком и дидактичко-методичком смислу. Студиозно проучавајући ову актуелну проблематику, В. Пољак (Пољак, 1980), између осталог, каже да савремени уџбеник имплицира читав низ својстава, захтјева и стандарда које постављају најновије дидактичке теорије. На њиховим засадама развија се нова теорија о уџбенику као непосредан производ студиозних и научно неспорних теоријских и емпиријских проучавања школе и уџбеника схваћених у њиховом дијалектичком јединству.

3. Будући да је данас тешко понудити такво институционално образовање које би задовољило све заинтересоване кориснике, у свијету, па и код нас је све актуелнији проблем и потреба увођења педагошког и школског плурализам. Он подразумјева отварање школа истог нивоа чија се концепција заснива на различитим педагошким парадигмама, моделима и теоријама. Мисли се ту првенствено на државне, религијске и слободне школе, које подржавају и баштине Montessori, waldorfske, Jena-plan и сличне педагошке концепције. У школама таквог типа, васпитно-образовни рад се организује према некој од претходно наведених концепција. Очито је на сцени васпитно-образовни плурализам, који у дидактичко-методичком смислу отвара широко поље за увођење уџбеничког плурализма.

Сходно томе, познато је да неке од тих „слободних” школа не користе уџбенике и друге штампане изворе. Умјесто тога, ученици и наставници заједнички израђују властите дидактичке материјале, праве појединачне и заједничке свеске у којима елаборирају проучавану тематику. Ту заправо и нема мјеста за коришћење класичног уџбеника, као унапријед заданог сценарија за извођење наставе, мада се књига као извор знања сасвим не искључује. Уважавајући извјесну слободу коју овакве школе нуде ученицима и наставницима, чини се да је у будућности прихватљивија школа и настава која инсистира на уџбеничком плурализму. То би значило слободу наставника да бирају и комбинују више, рецензираних и од просвјетних власти одобрених уџбеника, приликом проучавања програмских садржаја из истог наставног предмета. Основни критеријум за њихов избор био би испуњеност прецизно дефинисаних стандарда које би они сви, без изузетка, морали испуњавати.

4. Извјесно је да медијско окружење има значајан утицај на избор дидактичких стратегија и приступа, од којих итекако зависе функција и ефекти уџбеника у процесу поучавања и учења. Те нове педагошке збиље морају, прије свега, да буду свјесни наставници. Њима су наметнути нови, одговорнији и комплекснији педагошки задаци. Они их најприје морају правилно разумјети и озбиљно схватити, а сходно томе прилагођавати властити начин рада и свеукупног педагошког дјеловања. То имплицира не само њихову стручност, већ и изванредну медијску и дидактичко-методичку оспособљеност. Уосталом, наставник је тај који бира и предлаже ученицима уџбенике одређеног типа, водећи рачуна о највишим стандардима које су пред њих просвјетне власти поста-

виле. Он процјењује када и у којим ситуацијама се уџбеник може користити самостално, а када у интеракцији са другим медијским и мултимедијским изворима знања. Морали би то бити посебно дидактичко-методички осмишљени сценаријуми који ће подстицати учење истраживањем и откривањем, рјешавањем проблема, играњем и радом, а не само слушањем учитеља или одговарањем на његова питања (Matijević, 2004). Према томе, да ли ће уџбеник и даље имати значајну улогу у процесу наставе и учења, не зависи само од његовог непосредног квалитета и новоствореног медијског окружења већ, прије свега, од стручне и дидактичко-методичке компетентности наставника.

5. Неспорно је да савремене информационо-комуникационе технологије и на њиховој инфраструктури утемељени медијски и мултимедијски системи, све безобзирније потискују уџбеник из школе као основни извор стручних и научних информација. Ученици све рјеђе и невољније користе уџбеник, књигу и друге штампане публикације. Рекли бисмо да код већине није довољно развијена потреба за континуираним читањем, чију суштину Гудман (Goodman, 1976) схвата као интерактиван однос између мишљења и језика, проистекао вјештином избора или селекције и стварањем визије о значењу прочитаног. На сцени је, дакле, криза читања, настала као посљедица бројних утицаја. Првенствено се ту мисли на општедруштвене, аксиолошке, социјалне, медијске, виртуелне и многе друге утицајне факторе, односно информационо-комуникационе изазове. Чине се да кризу читања посебно заоштрава готово невјероватно експанзиван развој електронских медија, под чијим се утицајем све више отвара јаз између појединца и његове потребе за читањем. Стога се данас са сјетом говори о кризи културе читања и њеним негативним рефлексијама не само на консултовање књиге, него и школског уџбеника. Читалачка култура подразумијева висок степен посједовања читалачких способности, као што су: „разумијевање, примјену и промишљање о прочитаном тексту како би особа постигла своје циљеве, развила знање и потенцијал те судјеловала у друштву“ (OECD 2009b: 14.). Ако је евидентна криза културе читања, онда би просвјетне власти, образовне институције, наставници и родитељи, морали да инсистирају на публиковању и селективном избору квалитетнијих, за ученике, интересантнијих, сазнајно изазовнијих и разноврснијих књига, уџбеника и других илустративно-графичких наставних средстава. На тој квалитетно унапријеђеној књишкој и уџбеничкој издавачкој публицистици, требало би, заједничким снагама, стрпљивим и континуираним педагошким вођењем и правилним усмјеравањем, код ученика развијати потребе и навике за континуираним читањем, те изоштравати критеријуме за избор квалитетних књига, уџбеника и других штампаних извора за читање, односно студиозно проучавање.

ЗАКЉУЧАК

Уџбеник је, уз наставника, све до пред крај минулог вијека био једини и неприкосновени извор знања. У савременом медијском и мултимедијском окружењу његова се позиција озбиљно мијења. Ово тим прије, ако имамо у виду чињеницу да су данас непосредни учесници, актери и субјекти васпитно-образовног процеса припадници, тзв. нет-генерације, која живи у знатно другачијем медијском простору, од оног у коме су стасавали њихови родитељи и наставници. Природно је да то окружење утиче на развој и профилисање личности ученика и студената, намећући им одређен стил рада, образовања, живота и понашања. Усљед тога, они одрастају и уче брже, лакше успостављају интерперсоналне контакте, траже динамичније и за њих атрактивније облике и форме комуницирања. У позицији су да непосредно користе нове информационо-технолошке инфраструктуре у настави, коју персонификују рачунари, интернет, дигитализована телевизија и друга електронско-медијска апаратура. Нова информациона технологија, између осталог, подразумијева конципирање сасвим другачијег, садржајно и дидактички-методички интересантнијег уџбеника. Он би у актуелном медијском простору морао да представља његов значајан информативни, сазнајни, радни и културни васпито-образовни водич.

Неспорно је да савремено медијско окружење све безобзирније маргинализује функцију уџбеника традиционалног типа. Ове цивилизацијско развојне закономјерности би требало да буду свјесни, прије свега, њихови аутори. Прихватајући се ауторства, они заправо преузимају изузетно деликатне и друштвено одговорне задатке да ученицима понуде савременије, интересантније и квалитетније уџбенике, који испуњавају највеће стандарде у садржајном, сазнајном дидактичко-методичком, естетском, техничком и сваком другом смислу. Зато би уџбенике морали да пишу и концепцијски утемељују, на иновираној и научно неспорној теоријској и емпиријској парадигми, тимови најискуснијих теоретичара и практичара. Уз ту нужну, али не и сасвим довољну претпоставку, школе би морале бити коначно спремне да прихвате уџбенички плурализам, као цивилизацијски детерминисану медијско-информативну реалност и потребу. Будући да ново медијско окружење и савремени уџбеник, као његов интегрални фактор, подразумијевају другачију улогу, приступ и стратегију рада наставника, од којих се очекује да континуирано подижу властиту професионално-стручну компетентност. То, заправо, претпоставља њихово усавршавање, унапређивање и прилагођавање свеукупног рада и педагошког дјеловања.

Другим ријечима, ново медијско окружење захтијева примјену квалитетнијих и за ученике много интересантнијих уџбеника, чије ће консултовање подржавати наставници коришћењем савременијих дидактичко-методичких стратегија, с циљем да се код ученика развије култура читања и учења с разумијевањем, креативно мишљење и потреба за перманентним трагањем за новим са-

знањима, односно провјереним изворима знања. Императив је у школи створити цјелисходан амбијент у коме би се симултано одвијали комуникациони процеси, проткани стваралачким радом, учењем, разонодом и дружењем ученика с уџбеником и наставником. У оквиру овако осмишљеног медијског, педагошког и социјалног школског амбијента остало је, без сумње, доста простора и објективно дате потребе за рационално и поучно кориштење уџбеника. „Готово је немогуће мислити о уџбенику без школе, као што је немогуће мислити о школи без уџбеника ...“ (Žužul 2007: 413). Према томе, уз нужан услов да он испуњава високе идејне, сазнајне, дидактичко-методичке, естетске, мултимедијске и техничке стандарде, уџбеник ће и у догледној будућности заузимати значајно мјесто у процесу савремено организоване наставе и учења.

Литература

Bezić, K. (1983). *Tehnologija nastave i nastavnik.* Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Vučenov, N. (1988). *Koraci kasavremenoj nastavi, učenju i udžbeniku.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Goodman, N. (1976). Languages of Art. Indianapolis / Cambridge: Hackett Publishing Company Inc.

Dmitrijevič Zujev, D. (1988). *Školski udžbenik.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Žužul, A. (2007). *Udžbenik u nacionalnom kurikulum.* U: Zborniku *Kurikulum*, Zagreb: Školska knjiga.

Issing, L. J. (1994). From Instructional Technology and Multimedia Didactics, *Educational Media International*. 31 (3).

Livazović, G, (2015). *Odgojno-socijalizacijski potencijali suvremenih medija*. U: Zborniku s međunarodne znanstvene konferencije, Opatija. Zagreb: Učiteljski fakultet.

Malić, J. (1986). *Koncepcija suvremenog udžbenika.* Zagreb: Školska knjiga.

Matijević, M. (2004). *Udžbenik u novom medijskom okruženju*. U: Zborniku *Udžbenik i virtualno okruženje*. Zagreb: Školska knjiga.

Matijević, M. i D. Radovanović (2011). *Nastava usmjerena na učenika.* Zagreb: Školske novine.

Matijević, M., Topolovčan, T. i V. Rajić (2013). Učenička evaluacija udžbenika, *Časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 154(3), Napredak.

Mijanović, N. (1999). Teorijsko-metodološki aspekti proučavanja savremenog udžbenika, U: *Vrednosti savremenog udžbenika II*, Užice: Učiteljski fakultet.

Mijanović, N. (2015). Udžbenik u novom medijskom okruženju. U: *Zborniku s međunarodne znanstvene konferencije*, Opatija. Zagreb: Učiteljski fakultet.

OECD (2009b). PISA 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, *Mathematics and Science*. Paris: OECD.

Poljak, V. (1980). *Didaktičko oblikovanje udžbenika.* Zagreb: Školska knjiga.

Rodek, S. (2011). *Novi mediji i nova kultura učenja*. Napredak, 1, Zagreb.

Strasburger, V. C., Jordan, A. B. i E. Donnerstein (2010). Health Effects of Media on Children and Adolescents, *Pediatrics*, Vol. 125, No. 4.

Španović, S. (2006). Ka evropskim standardima za modelovanje udžbenika. U: *Evropska dimenzija reforme sistema obrazovanja i vaspitanja*, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Topolovčan, T. i A. Kekez (2013). Mišljenja budućih učitelja primarnog obrazovanja o učenju i poučavanju pomoću novih medija. U: *Pedagogija i kultura*, br. II. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

Nikola V. Mijanovic
University of Montenegro, Faculty of Philosophy, Niksic

THE FUNCTION AND PERSPECTIVE OF THE SCHOOL TEXTBOOKS IN THE CONTEMPORARY MEDIA SPACE

Summary

In this paper, we have started from the obvious civilizational and developmental thesis that we are simultaneously the witnesses and the protagonists of almost unbelievable expansion of scientific, technological, informational and communicational developments in particular. Under their increasingly powerful influence, a completely new, recently unknown to the human civilization, informational, communicational, cultural and educational media`s environment is created and affirmed. In these circumstances, the use of school textbooks, and their traditional function in the educational process, is seriously questioned. It is clear that the educational achievements of modern technology, based on a flexible informational and communicational infrastructure, synchronized with the latest didactical and methodological theories as well as with the paradigms of learning, enable the creation of a significantly better, and for students more acceptable, cognitive and educational environment. In such a civilizational determinate social and pedagogical media`s space, only the aesthetically designed models of adequate textbooks with conceptual contents, in both didactical and methodical ways,have a chance to „survive“. According to these objectively identified requirements, the textbooks with informative instructive, illustrative and cognitive apparatus should be for students with different skills interesting, inspiring and stimulating.

Keywords: *the function of textbooks, the perspectives, the place of media, a school, a student.*

Научни скуп *„Настава и учење“* –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.64/.69
Изворни научни чланак
стр. 503–518

Бисера С. Јевтић*
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет
Невена Станисављевић*
Висока школа струковних студија за васпитаче, Крушевац

МЕДИЈСКА ТЕХНОЛОГИЈА – ЗАМЕНА УЏБЕНИКА У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ

Апстракт: Футуролошки образовни систем се заснива на медијски писменим ученицима способним да уче из медија и медијски компетентним наставницима који су способни да искористе све предности медија за унапређење наставног процеса. С друге стране, продор медијске технологије у васпитно-образовне институције изазвао је смањење уџбеничке функције, што представља проблем у наставној пракси. Проблем нашег истраживања је упознавање са утицајем медијских технологија на социјализацију и антисоцијализацију ученика. Независне варијабле представљају године испитаника и степен познавања рада на рачунару, а зависну варијаблу представљају мишљења наставника о утицају масовних медија на социјализацију и антисоцијализацију ученика. Резултати истраживања су показали да код наставника још увек преовладава скептицизам према позитивним утицајима мас-медија јер примећују последице прекомерне употребе мас-медија на физички и когнитивни развој, а истовремено и губљење интересовања ученика за уџбеничку употребу у циљу стицања функционалног знања.

Кључне речи: *медијска технологија, уџбеник, (анти)социјализација*.

УВОД

Пружајући несагледиве могућности масовни медији су, постали већа база знања од саме школе, што је школе натерало да редефинишу њихово место у наставним плановима, па је од средства постала крајњи циљ. Благодети медија су допринели превазилажењу просторне и временске баријере, повећању извора информација и бољем повезивању свих учесника у настави.

С друге стране, продор медија у васпитно-образовне институције изазвао је смањење утицаја школе где је он био контролисан од стране наставника

* bisera@vaspks.edu.rs
* stanisavljevicnevena@gmail.com

и прописан од стране стручњака, а повећање неконтролисаног утицаја медија са понудама које често нису педагошки осмишљене, што представља проблем. Одсуство контроле, деструктивно понашање, физичко запуштање, отуђеност, зависност, виртуелни живот, само су неки од антисоцијалних облика понашања који се доводе у везу са неконтролисаном употребом медија на неадекватан начин. Медијске технологије су, пружајући несагледиве могућности, постали већа база знања од уџбеника, што је натерало школе да редефинишу њихово место у наставним плановима па је од средства постала крајњи циљ.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП

Позитивне и негативне стране масовних медија, снимак стања и заступљености медијске технологије у животу младих, као и перцепције наставника о симптомима које медији изазивају код ученика, кључна су питања која дестабилизују нашу наставну праксу.

Клајн и Шипка (2006) дају општу дефиницију масовних медија наводећи да су то „средства јавног информисања која имају многобројну публику (новине, радио, телевизија, интернет)“. Слично виђење можемо видети код Зграбљић-Ротар (2005) која масовне медије дефинише као друштвене институције које непристрасно, тренутно и јавно посредују информације великом, хетерогеном и разноврсном грађанству. Информације које пристижу из масовних медија имају моћ да буду упућене свим појединцима, члановима многобројних породица, без обзира на њихове разлике у годинама, интересовањима, степену образовања. Због тога Лазић (2007) говори о масовној, анонимној или хетерогеној публици која представља примаоца информација из масовних медија јер њихов број и особености нису познате. Међутим, онај који шаље информациону поруку путем мас-медија мора је тако изложити да је разуме велика већина оних конзумената којима је она намењена. Дулчић (2014) примећује слабљење веза између појединца и друштвеног одлучивања и омасовљавање публике под утицајем технологија масовних медија. Он упозорава да ти утицаји долазе из „снажних државних институција и олигополних организација који њима манипулишу“ и које поседују невиђену концентрацију и централизацију друштвене моћи. Многи аутори заступају становиште да култура коју шире масовни медији није култура која вуче друштво напред, већ да је то култура која шири просечност, где примаоци постају пасивни објекти којима се лако манипулише, без слободе и могућности да сами просуђују. Због тога се може рећи да „масовна култура врши антикултурни утицај“ (Мрђа, 2011).

По речима Рајхмајрове (Reichmayr, 2011), на овај проблем би требало обратити посебну пажњу јер процеси глобализације медија и концентрације моћи представљају изузетно велику опасност за демократију и слободу штампе. На овај начин се индиректно задире и у приватност сваког појединца јер процеси глобализације и концентрације моћи доводе до „претње надгледања и

тајног бележења свих активности људи у медијима“, што пред одговорне институције поставља питање “како осигурати дисперзију контроле над комуникационим системима“ (McQuail 1999: 23).

У последњих десет година дошло је до интензивног утицаја масовних медија и савремених информационих технологија, што је нужно изменило образовне системе. Васпитно-образовне институције нису стигле да на адекватан начин осмисле план увођења савремених медија у своје школе, а за то време су медији својом експанзијом неконтролисано ушли у школе и постали доминантно средство поучавања.

Медијско образовање представља критичну друштвену анализу медија с циљем подизања свести и разумевања начина рада медија, онога ко их контролише, које су улоге професионалаца у области масовних медија, као и схватање рекламирања, маркетинга и односа са јавношћу у обликовању њиховог садржаја, па и различитих начина на које публика прима и тумачи такве поруке медија. Примарни циљ медијског образовања је подизање свести, а оно се секундарно бави још и унапређењем једнакости, социјалне правде, демократије, слободе, људског достојанства и хуманијег друштва кроз дијалог, рефлексију и акцију (Kumar, 2000). Медијско образовање је првенствено „систем у коме се стичу знања неопходна за разумевање феномена масовних медија и делотворно понашање са њима и у односу на њих”, али је и „подучавање језика и писма медија“ који проистиче из претходног процеса (Вуксановић 2008: 167).

Услед актуелности и потребе стручне јавности за дефинисањем свих појмова који имају везе са масовним медијима, незаобилазан појам су медијске компетенције и медијска писменост свих учесника у васпитно-образовном процесу. Појавом мас-медија у васпитно-образовној пракси теоретичари су почели интензивније да се баве одређивањем подручја рада медијских компетенција потребних савременим наставницима и предавачима. Једно одређење у том смеру нуде Петингер и сарадници (Pöttinger et al., 2004), који разликују три подручја рада која обухватају медије и технологије у васпитању, образовању и настави: општу медијску компетенцију, која обухвата теорије медија и информационих технологија; медијско дидактичка компетенција која се односи на директну употребу и примену информационих технологија у настави; и треће – компетенција у подручју медијског васпитања.

Терминолошко објашњење овог појма је доживело многе промене, о чему говори Матовић (2011), који наводи да се у претходним вековима писменост односила на основну писану комуникацију пре свега (на овладавање писања и читања) и значила је разумевање садржаја и његову смислену интерпретацију, помоћу слова и листа папира. Данас, у савременом свету високоразвијене модерне технологије, писменост се углавном односи на компјутерску писменост, тачније на способност да се у свету мултимедијалних порука сазнаје, разуме и истражује свет новим мултимедијалним језиком који представља сложену комбинацију писане речи, говора са звуком и слике. Ливингстон (Livingstone, 2004) нуди сличну поделу на традиционалну писменост (писменост

у штампи, аудиовизуелна писменост, критичка писменост, језичка писменост, културна писменост, социјална писменост) и нову писменост (компјутерска писменост, cyber писменост, network писменост, дигитална писменост, информациона писменост).

Процес учења је доживео корените промене и ученици су постали активни субјекти који сами бирају темпо, начин и количину знања које желе да усвоје. У будућности ученици ће „сами бирати методе рада према сопственим способностима, потребама и интересовањима, упознати са крајњим жељеним исходима и бити много свеснији о томе шта знају, које вештине и навике су усвојили, па ће са тим у вези бити и способни да најбоље оцене сами себе кроз портфолија или ученичке досијее“ (Ковачевић, 2006). За разлику од традиционалних медија где је приступ информацијама био ограничен, примарно усмерен на писане медије (штампане књиге), данас интернет свима омогућава отворен приступ знању и информацијама широм света у различитим облицима и омогућава учење о реалном времену, из различитих извора (Матовић, 2011). Пораст улоге медија у процесима васпитања и образовања је толико велики да се сматра да су савремени медији, мас-медији, технолошке и информацијске технологије и средства комуникације „потиснули школе“ (Боровица, Костовић, 2011). У тој ситуацији долази до својеврсног апсурда где технолошка и информацијска револуција и развој сада узрокују образовну револуцију, принуђујући образовање да се драстично мења и да тежи промени парадигми и циљева. У светлу таквих брзих друштвених промена савремена школа мора да има већи степен мобилности и адаптибилности, тј. школа мора бити у стању да се мења и прати промене у друштву и одржава корак са општим развојем заједнице. До највећих промена треба да дође у домену знања, јер она знања која су важила до јуче данас више не важе, а ова која су актуелна данас сигурно неће бити актуелна ускоро и зато школа треба ученицима да пружи употребљива знања. „Право знање је оно знање које чини темељ новом знању, а добра школа је она школа која даје солидну основу за даље учење, припрема за критичко размишљање, тј. за анализу, просуђивање аргумената, постављање правих питања“ (Вилотијевић 2005: 7).

Школа је примарно место социјализације ученика институционалног типа и медијске технологије су разбиле многе временске и просторне баријере у њој чиме су омогућиле већи обухват похађања школе оних ученика који то нису били у стању да раде на регуларан начин. Данас смо сведоци све већег броја програма редовног и ванредног е-школовања преко интернета и уз помоћ савремених медија. Рајхмајр (Reichmayr, 2011) истиче да су се развили нови начини комуникације и извршавања медијских образовних задатака путем виртуелне педагогије, образовања на даљину, отвореног образовања или ТелеМониторинга. Учење на даљину и медији, осим што помажу ученику да похађа наставу, помажу му и у креирању друштвене мреже са другим ученицима у одељењу уз помоћ мејлова, четова итд. На тај начин ученик који је временски и просторно „одсечен“ има прилику да несметано одржава контакт са наставни-

цима и ученицима из одељења. У овом случају ученици су лишени уобичајних подстицаја које добијају иначе у школској ситуацији, али и даље одржавају личну активност кроз нове облике комуникације. Они нуде другачије индивидуалне приступе и повећане индивидуалне могућности интервенције и организације, што креира нове путеве информација, комуникације и забаве. Иако су на овај начин лишени одређених стимулација класичне школске ситуације, Андевски и сарадници (2014) примећују да на овај начин „ученици од реципијената који посматрају, постају корисници који стварају текст и организују“.

Данас све чешће можемо чути фразу да неки људи живе у „свом свету“, што у преводу значи свет који нема додирних тачака са реалношћу, нереалан свет, имагинарна стварност. Рајхмајр (Reichmayr, 2011) примећује да су границе између „стварне“ и „виртуелне“ реалности помућене и да се уочава дисбаланс између личне комуникације и комуникације путем компјутера где овај други облик преузима примат. Исти аутор наводи да је примарно искуство, које се стиче путем чула, угрожено секундарним искуством или искуством из друге руке где медији уместо нас бирају, мењају, пакују и презентују информације. Андевски и сарадници (2014) праве велику разлику између усменог разговора, где се успоставља веза и идентификација између особа, и писане конверзације, где се ради о интертекстуалности и везама између текстова. То ствара непремостиву разлику интернет комуникације према усменом разговору јер корисници нису у интеракцији са особама, него са текстовима тј. симболичким репрезентацијама.

Инострани аутори су се доста бавили овим феноменом и уз њега су уочили и једну нуспојаву која долази као последица виртуелне реалности, а то је површност у размишљању. Кар (Carr, 2008) истиче да интернет „репрограмира нашу меморију, навикава нас на константно стање расуте пажње и води до нестајања способности дубинског читања и разумевања“. Када корисник чита са екрана, брзо мењање фокуса и нових линкова претвара га у обичног декодера информација, који губи способност да се усредсреди на садржај и да прати сложене аргументе или заплете у тексту. Он примећује и да је интернет ставио на располагање незамисливо обиље информација, али по цену интелектуалне плиткости и да на тај начин интернет „не мења само начин на који читамо, већ и начин на који мислимо“ (Carr, 2010). Још давно је и Биркетс (Birkerts, 1994) уочио негативне последице виртуелне комуникације и истицао значај књиге и традиционалне комуникације. Он истиче да је фрагментаризација простора и времена довела до губитка пажње и посвећености, нестрпљивости, брзине и површности. Брза и готова виртуелна решења су довела до недостатка жеље за систематским и продубљеним читањем и истраживањем, одсуства визије, ерозије вокабулара, укидања приватности и тоталне зависност од савремених технологија.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Наука, технологија и медији бележе драстично брз развој, који је донео многе корисне ствари васпитно-образовној пракси и аутори су сложни у наглашавању њиховог значаја. Због тога се све чешће прича о постојању нове дисциплине, медијског образовања која се бави могућностима примене медија у настави, али и ефектима њиховог деловања на наставнике и ученике. Међу стручњацима постоје супротстављена мишљења у вези с предностима и недостацима учења путем савремених медија и технологија јер једни наглашавају позитивне ефекте, док друга група аутора наглашава негативне ефекте. Међутим, сви су сагласни у томе да су медији потреба савремене школе и да се њихов утицај мора истражити и исконтролисати за напредак васпитно-образовног система. *Проблем овог истраживања јесте упознавање са утицајем масовних медија на социјализацију и антисоцијализацију ученика.* Теоријски циљ истраживања јесте, да се путем анализе релевантне стручне литературе прикаже позитиван и негативан утицај мас-медија на ученике и васпитно-образовни систем. Сазнајни циљ јесте испитати перцепције наставника о социјалним вештинама својих ученика, док је апликативни циљ да истраживање укаже на повезаност и узрочно-последичне везе између коришћења мас-медија и развоја њихових социјалних вештина.

Независне варијабле представљају године испитаника и степен познавања рада на рачунару, а зависну варијаблу представљају мишљења наставника о утицају масовних медија на социјализацију и антисоцијализацију ученика. Као независне варијабле одабране су године испитаника и степен познавања рада на рачунару, јер се желело испитати да ли оне утичу на ставове и мишљења наставника о утицају масовних медија на социјализацију и антисоцијализацију ученика. Скала процене о перцепцијама наставника о социјалним вештинама ученика (СПНСВУ) конструисана је посебно за потребе истраживања. Узорак чине највећи број испитаника млађе старосне доби 24–35 година (46%) и 36–47 година (28%), а најмање је наставника старости 48–60 година (26%). За потребе овог истраживања, а у складу с проучаваним проблемом и коришћеном истраживачком методом, примењени су истраживачки поступци који омогућавају приказивање добијених података и њихову анализу. Статистички параметри који су коришћени јесу: аритметичка средина (AS), стандардна девијација (SD), величина узорка (N), степен слободе (df), факторска анализа, Пирсонов коефицијент корелације (r).

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Пошли смо од претпоставке да је скала која је коришћена у овом истраживању релијабилна, односно да поседује све метријске карактеристике које један инструмент треба да има. На нашем узорку од 100 наставника, вредност Кронбах-алфа коефицијента задовољава критеријум поузданости, јер је вредност алфе изнад 0,7 (0,904). Када анализирамо добијену табелу (Табела 1), видећемо да вредност КМО теста износи 0,803, а Бартлетов тест показује да је вредност статистички значајна, тачније износи p=0,000 па са сигурношћу можемо потврдити да је факторска анализа оправдана.

Табела 1. *KMO and Bartlett's Test*

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.803
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1692.509
	df	435
	Sig.	.000

Факторском анализом главних компоненти издвојено је седам фактора које имају највећи утицај, тј. факторско оптерећење/засићење и обухватају највећи део варијабилитета података. Издвојени фактори (Tabela 2) објашњавају 68,166% укупне варијансе.

Табела 2. *Издвајање фактора са ротацијом*

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	8.562	28.540	28.540	8.562	28.540	28.540	6.040	20.132	20.132
2	4.037	13.455	41.995	4.037	13.455	41.995	4.569	15.229	35.361
3	2.724	9.080	51.075	2.724	9.080	51.075	2.303	7.678	43.039
4	1.500	5.001	56.076	1.500	5.001	56.076	2.277	7.591	50.630
5	1.368	4.559	60.634	1.368	4.559	60.634	2.201	7.336	57.966
6	1.196	3.986	64.620	1.196	3.986	64.620	1.650	5.500	63.466
7	1.064	3.545	68.166	1.064	3.545	68.166	1.410	4.699	**68.166**

Први фактор именован је „Негативни утицај медија на социјализацију“ због тога што ставке у њему описују оне аспекте утицаја медија на ученике које имају штетне ефекте за социјализацију детета. Тако под овај фактор спадају тврдње да ученици нису у стању да разумеју смисао градива, да имају проблем са контролисањем емоција и да се код њих може приметити плиткост у мишљењу, што аутори наводе као озбиљне последице које могу настати посредством прекомерног коришћења медија (Birkerts, 1994; Carr, 2008). Овим фактором обухваћене су и тврдње које се односе на подложност младих утицају потрошачког друштва путем медија, као и идеализовање јавних медијских личности, за које је утврђено да у неким случајевима могу развити деструктивно понашање код младих (Huesmann, 1997; Зграбљић-Ротар, 2005).

Други фактор именован је „Коришћење медија у комуникацији ученика и десоцијализација“ због тога што су њиме обухваћене тврдње које указују на свакодневну употребу медија у међусобној интеракцији ученика и одређену зависност од мобилних телефона и интернета. С обзиром на то да аутори уочавају да су телевизија и интернет постали моћно и опасно средство десоцијализације и отуђења, бекства и повлачења од реалног друштва, вршњачке интеракције лицем у лице, пријатељства и сукоба (Стојковић, 2012), висок скор код овог фактора указивао би на то да навике деце за време школских обавеза и у слободном времену показују да су деца преплављена медијским садржајима и да они служе као замена за реалне социјалне стимулансе.

Трећи фактор именован је „Позитивни утицај медија на социјализацију и креативност ученика“ јер се тврдње обухваћене њиме односе на значај друштвених мрежа за социјализацију и значај медија за развој маште и креативности ученика. У стручној литератури посебна пажња посвећује се значају друштвених мрежа за социјализацију у школском контексту (Reichmayr, 2011). Наиме, савремени медији, осим што помажу ученику да похађа наставу, помажу му и у креирању друштвене мреже са другим ученицима у одељењу уз помоћ мејлова, четова итд. На тај начин ученик који је временски и просторно “одсечен“ има прилику да несметано одржава контакт са наставницима и ученицима из одељења. У овом случају ученици су лишени уобичајних подстицаја које добијају иначе у школској ситуацији, али и даље одржавају личну активност кроз нове облике комуникације. Они нуде другачије индивидуалне приступе и повећане индивидуалне могућности интервенције и организације, што креира нове путеве информација, комуникације и забаве.

Четврти фактор именован је „Успешно преношење информација ученицима путем медија као забавног средства“ због тога што тврдње у њему повезују забавни и информативни карактер медија. Пружање информација јесте једно од базичних карактеристика медија. Познато је да мас-медији представљају професионалне центре за прикупљање и дисеминацију информација (Тапавички-Дуроњић, 2011) и као такви они ученицима нуде информације, али и могућност да самостално селектују оне за које мисле да су им потребне. Оно

што посебно чини медије привлачним средством за проналажење информација јесте њихов забавни карактер. Аудио-визуелне особине и могућност за интерактивност чине савремене медије пријемчивијим за ученике него неки традиционални медији (попут књиге), те пружају већу могућност за дуготрајније одржавање пажње ученика. Због ових карактеристика, медији се могу сматрати у савременој школи нужним средством преношења информација ученицима.

Пети фактор именован је „Социјалне, физичке и когнитивне последице употребе медија“ јер се ставке у оквиру овог фактора односе на превелику употребу медија и заступљеност неактивности, физичких и когнитивних проблема и асоцијалности код ученика. У данашње време све се више наглашава појава физичких проблема код деце услед употребе медија. Истраживања показују да чак 70–75% оних који раде на компјутеру имају поремећај вида (Марков-Чикић, 2012). Поред тога, научници тврде да коришћење компјутера може довести и до реуматских обољења и мишићног замора са боловима у леђима, врату, зглобовима и рамену (Жиропађа, 2007). Сем физичких, неконтролисана употреба медија може донети и проблеме са понашањем и социјализацијом. Потер (Potter, 2011) тврди да деца имитирају оно што виде, а да је више од 60% млађе деце рекло да опонаша јунаке које гледа на телевизији. Неке анализе показале су да медији могу утицати и на појаву агресивног понашања и физичких напада код деце услед имитирања својих јунака (Huesmann, 1997). Узевши у обзир да 76% деце (13–17 година), односно 65,5% (18–24) деце проводи време испред екрана у односу на остале медије (Милетић, 2009), може се закључити да један од озбиљних проблема које са собом носи употреба медија свакако јесу физичка оштећења и проблеми са социјализацијом и понашањем.

Шести фактор именован је „Употреба компјутера за превазилажење временске и просторне баријере“ због тога што се тврдње у њему односе на распрострањеност присутности рачунара у домовима ученика, као и његов значај за превазилажење временских и просторних баријера и доласка до жељених информација. Телевизијски и мобилни сигнал су доступни на сваком крају планете, а електронски медији доносе ту погодност да уколико пропустимо неку информацију, можемо је касније пронаћи на интернету, снимити или добити бесплатно преко интернета. Стога је јасно да ученици у савременом добу сигурно не оскудевају више за важним информацијама, те уколико имају основни ниво познавања рада на рачунару, могу лако превазићи временске и просторне баријере у долажењу до жељених информација.

Седми фактор чини једна ставка (*Моји ученици имају телевизор*), па је због тога именован „Телевизија као најраспрострањенији медиј“. У ери откривања и нових медија и усавршавања или превазилажења старих, важно је испитати који медији су најзаступљенији, а чија се употреба смањује, како би планирање и усавршавање васпитно-образовног рада текло у складу са савременим тековинама технологије. Због тога је важно испитати степен употребе једног од најраспрострањенијих медија у нашој и светској популацији – теле-

визије (РАТЕЛ, 2011) и пратити пад или раст употребе овог медија у односу на неке нове (компјутер, телефон).

Израчунавањем Пирсоновог коефицијента корелације утврђена је значајна повезаност између независних варијабли (старост наставника и степен рада на рачунару) и ставова наставника о корисности медија за ученике. Ставови о корисности медија за ученика испитивани су путем седам тврдњи (Сматрам да медији представљају изузетно битан извор информација за ученике; Сматрам да друштвене мреже доприносе повезивању ученика у одељењу итд.).

Вредност Пирсоновог коефицијента корелације (r=-0,233; p=0,020), која је негативног смера, показује статистички значајну повезаност између независне варијабле – старост наставника и ставова наставника о корисности медија за ученике. Резултати указују на то да старији наставници имају негативнији став о корисности медија за ученике, док млађи наставници више верују да су медији значајни и корисни за ученике.

Вредност Пирсоновог коефицијента корелације (r=0,264; p=0,008), која је позитивног смера, указује на статистички значајну повезаност између независне варијабле – степен познавања рада на рачунару и става наставника о корисности медија за ученике. Резултати указују на то да наставници који имају виши степен познавања рада на рачунару више верују у значај и допринос који медији могу донети ученицима него наставници који имају слабији степен познавања рада на рачунару.

Резултати су показали да наставници сматрају да је конзумирање медија (за посећивање друштвених мрежа, слање смс-а, имејла, играње игрица) у толикој мери изражено код ученика да они не би могли да издрже да школски дан прође без ових средстава. Добијени резултати у складу су са извештајем интернационалне базе података о рејтингу, записима и гледаности националних медија, који је показао да је становништво Србије на самом врху по количини времена дневно утрошеног на активности на Фејсбуку, са 316 минута дневно. Када уз ово додамо податке који говоре да се 60,4% средњошколаца и 79,1% студената најчешће информише путем интернета, да деца од 3 до 6 година просечно проведу 2 сата испред рачунара и телевизора, а да се код деце 6–7 година време уз рачунар нагло повећава (Анђелковић, 2008), долазимо до закључка да је за опстанак младих у школи будућности нужно отворити образовни систем за функционално повезивање са медијима и његовим све снажнијим образовно-васпитним потенцијалима. У супротном, напори који се постижу у школама могу постати узалудни с обзиром на време које деца проводе под неконтролисаним утицајем медија који је у савременом добу постао већи него икада. Израчунавањем Пирсоновог коефицијента корелације утврђена је значајна повезаност између независних варијабли (старост наставника и степен рада на рачунару) са ставом наставника о нивоу конзумирања медија од стране ученика. Став наставника о конзумирању медија од стране ученика испитиван је помоћу четири тврд-

ње (Моји ученици комуницирају електронским путем: email, chat, sms; Моји ђаци не би могли да издрже школски дан без мобилног телефона итд.).

Вредност Пирсоновог коефицијента корелације (r=-0,197; p=0,050), која је негативног смера, показује статистички значајну повезаност између независне варијабле – старост наставника и ставова наставника о нивоу конзумирања медија од стране ученика. Резултати показују да са повећањем година старости наставника опада њихов став о свакодневном конзумирању медија од стране ученика, односно млађи наставници примећују израженији ниво конзумирања медија код ученика него старији наставници.

Вредност Пирсоновог коефицијента корелације (r=0,313; p=0,002), која је позитивног смера, указује на статистички значајну повезаност између независне варијабле – степен познавања рада на рачунару и става наставника о степену конзумирања медија од стране ученика. Резултати су показали да са повећањем нивоа познавања рада на рачунару расте и свест наставника о степену конзумирања медија од стране ученика, односно, наставници са напреднијим нивоом познавања рада на рачунару примећују израженије коришћење медија од стране ученика него наставници са основним нивоом познавања рада на рачунару.

Дакле, међу млађим наставницима и наставницима са вишим нивоом познавања рада на рачунару влада мишљење да је код ученика у великој мери заступљено свакодневно конзумирање медија, док је код старијих наставника и оних који имају слабији ниво познавања рада на рачунару овај став у мањој мери изражен. Добијени резултати приказани су у Табели 3.

Табела 3. *Пирсонов коефицијент корелације:*
Ниво конзумирања медија од стране ученика и независне варијабле – старост наставника и рад на рачунару

		Став о нивоу конзумирања медија од стране ученика
Старост наставника	R	-0,197*
	p	0,050
	N	100
Степен познавања рада на рачунару (наставника)	r	0,313**
	p	0,002
	N	100

**Корелација на нивоу значајности 0,01
*Корелација на нивоу значајности 0,05

Будући да су наставници који су учествовали у овом истраживању још једном потврдили резултате многих истраживања о прекомерној заступљености медија у животу ученика (Грандић, Летић, 2009; Ковачевић, 2007; Кушић, 2010; Милетић, 2009; Милошевић и сар., 2005; ЦеПИТ, 2006), постаје јасна по-

треба да се медији морају укључити у процес наставе и да се учине велики напори ка медијском оспособљавању свих учесника у образовном процесу. Вредност Пирсоновог коефицијента корелације (r =-0,320; p=0,001), која је негативног смера, показује статистички значајну повезаност између независне варијабле – старост наставника и ставова наставника о медијској опремљености ученика. Резултати су показали да што су наставници млађи то је израженији став о медијској опремљености ученика, односно што су наставници старији, показују мању сагласност са тврдњом да су њихови ученици медијски опремљени.

Вредност Пирсоновог коефицијента корелације (r=0,363; p=0,000), која је позитивног смера, указује на статистички значајну повезаност између независне варијабле – степен познавања рада на рачунару и става наставника о медијској опремљености ученика. Резултати су показали да што је виши степен познавања рада на рачунару, израженији је и став о медијској опремљености свих ученика, док наставници са нижим нивоом познавања рада на рачунару показују већи несигурност код питања о медијској опремљености ученика.

Дакле, за млађе наставнике и наставнике са вишим степеном познавања рада на рачунару везује се мишљење да су њихови ученици добро медијски опремљени, док се код наставника који не познају добро рад на рачунару и код старијих наставника може приметити несигурност или недовољна информисаност о медијској опремљености ученика.

ЗАКЉУЧАК

Узевши у обзир независну варијаблу – године старости наставника утврђено је да постоји значајна разлика у одговорима млађих и старијих наставника. За млађе наставнике везује се мишљење да су њихови ученици добро медијски опремљени, док се код старијих наставника може приметити несигурност или недовољна информисаност о медијској опремљености ученика. Такође, код млађих наставника влада мишљење да је код ученика у великој мери заступљено свакодневно конзумирање медија, док је код старијих наставника овај став у мањој мери изражен. Резултати указују и на то да старији наставници имају негативнији став о корисности медија за ученике, док млађи наставници више верују да су медији значајни и корисни за ученике.

Употреба медија која је широко заступљена код ученика наших школа са собом носи бројне користи у погледу социјализације, али и опасности. Највећа добит свакако је рушење временских и просторних баријера, које пружа ученицима могућност за повезивање са вршњацима из различитих градова и земаља са којима деле интересовања, као и за одржавање контакта са пријатељима које имају. И обим информација које медији пружају умногоме помаже социјализацију деце јер је познато да је социјализација својеврсно искуствено учење о друштвеним законитостима. То емпиријско учење у заједници није

могуће без претходног поседовања адекватне базе знања која помаже при адаптацији, али и при когнитивном осмишљавању стечених искустава.

Закључак јесте да је за опстанак младих у школи будућности нужно отворити образовни систем за функционално повезивање са медијима и његовим све снажнијим образовно-васпитним потенцијалима. У супротном, напори који се постижу у школама могу постати узалудни с обзиром на време које деца проводе под неконтролисаним утицајем медија који је у савременом добу постао већи него икада.

Наставници запажају и да постоје проблеми одржавања концентрације на дужи временски период, плиткости у размишљању ученика и неспособности схватања дубљег смисла градива које се учи. Овај податак потврђују и многи аутори који наводе да интернет репрограмира нашу меморију, навикава нас на константно стање расуте пажње и води до нестајања способности дубинског читања и разумевања (Birkerts, 1994; Carr, 2008). У прилог томе Биркет (Birkerts, 1994) истиче да је фрагментаризација простора и времена довела до губитка пажње и посвећености, брзине и површности, те истиче значај књиге и традиционалне комуникације.

Иако су се многи наставници сложили да медији помажу ученицима да превазиђу временске и просторне баријере, да употреба медија на часу доприноси повећању креативности и маште и да друштвене мреже доприносе повезивању ученика у одељењу, одређен број наставника, тачније око трећина њих, показала је несигурност у погледу ових аспеката медија, док су неки чак изразили и неслагање са овим тврдњама. Разумљива је неповерљивост наставника према медијима с обзиром на то да је имплементација медија у образовни процес још увек недовољно испитан терен у нашој земљи, као и због много утврђених негативних аспеката медија које истичу психолошки, педагошки и здравствени радници. Међутим, чињеница је да су друштвене мреже постале тренд без кога је незамислив живот ученика савременог доба из два разлога: први, што пружа бројне могућности и симулације из реалног живота и други, зато што је високо доступан.

Утврђено је да наставници примећују слабу развијеност социјалних вештина код ученика. Они запажају да међу ученицима постоји отуђеност и одсуство елементарних социјалних вештина, а неки наставници код ученика примећују и проблеме са контролом емоција и поступака. Сумирајући све ставове наставника, како о значају тако и о неповољним утицајима мас-медија на ученике, можемо закључити да код наставника још увек преовладава скептицизам према позитивним утицајима мас-медија. Наставници примећују последице прекомерне употребе мас-медија по учениково физичко здравље и когнитивни развој и нису довољно уверени у доприносе које мас-медији могу унети у образовање ученика.

Овај рад, његов теоријски и методолошки део, као и анализа и дискусија резултата истраживања, може послужити као основа за наредне научне радове и на-

редна истраживања, али и као основа за упоређивање са осталим сличним истраживањима или истраживањима на исту тему. Циљ овог рада је такође био да охрабри дискусију и изазове коментаре који би допринели развоју свих наука и дисциплина које се директно или индиректно баве образовањем, (анти)социјализацијом и медијском технологијом. Ово је за савремену педагогију неопходно јер се нови мас-медији развијају много бржим темпом него што научници из ове области успевају да испитају све њихове позитивне и негативне импликације по ученике. Из свега реченог, поставља се кључно питање: Како повратити сврсисходност и учинковитост уџбеника у наставну праксу?

Литература

Андевски, М., Будић, С. и О. Гајић (2014). Медијске компетенције и самосоцијализација у контексту нових медија, *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, 39(1), 111–124.

Анђелковић, Н. (2008). Информациона технологија у предшколском васпитању и образовању, *Зборник радова научно-стручног скупа* „Техника и информатика у образовању – ТИО’08“. Чачак: Технички факултет, 64–71.

Birkerts, S. (1994). *The Gutenberg elegies: the fate of reading in an electronic age*. New York: Faber and Faber.

Боровица, Т. и С. Костовић (2011). Савремени медији у функцији образовне револуције, *Култура*, 137, 370–381.

Вилотијевић, М. (2005). *Променама до квалитетне школе*. Београд: Заједница учитељских факултета Србије.

Вуксановић, Д. (2008). *Књига за медије, медији за књигу*. Београд: Clio.

Грандић, Р. и М. Летић (2009). Животни стилови слободног времена младих у Србији, *Педагошка стварност*, 5-6, 468–478.

Зграбљић-Ротар, Н. (2005). Медијска писменост, медијски садржаји и медијски утјецаји. *Медијска писменост и цивилно друштво*. Сарајево: Mediacentar.

Жиропађа, Љ. (2007). Дете и компјутер – очекивања и стрепње родитеља, *Настава и васпитање*, 1, 66–76.

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

Ковачевић, М. (2006). Медији и образовање – изазови савременог доба, *Култура полиса*, 3(4–5), 525–534.

Ковачевић, С. (2007). Слободно вријеме и рачуналне игре, *Школски вјесник – часопис за педагогијску теорију и праксу*, 56(1–2), 49–63.

Kumar, K. (2000). *Media Education in India: Strategies, Trends, Visions*. Stockholm: Media Education Conference.

Кушић, С. (2010). Онлајн друштвене мреже и друштвено умрежавање код ученика основне школе: Навике фејсбук генерације, *Живот и школа*, 24(56), 103–125.

Лазић, С. (2007). Масовна култура, масовна комуникација и масовни медији у интеракцији са процесом образовања, *Педагошка стварност*, 1–2, 34–41.

Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies, *The Communication Review*, 7, 3–14.

Марков-Чикић, И. (2012). Деца и медијски садржаји нових технологија. *Наука и савремени универзитет 2, знање и корист*. Филозофски факултет у Нишу, 435–448.

Матовић, М. (2011). Медијска писменост и деца у новом медијском окружењу. *ЦМ – часопис за управљање комуницирањем*, 6(19), 53–66.

McQuail, D. (1999). The Future of Communication Theory, *Studienverlag*, 11–24.

Милетић, М. (2009). Школа, медији и доколица у животу младих у Србији. *Култура полиса*. Нови Сад: Филозофски факултет, 37–54.

Милошевић, Н., Џиновић, В. и Ј. Павловић (2005). *Ученици о породичном и школском контексту. TIMSS 2003 у Србији*. Београд: Институт за педагошка истраживања, 292–324.

Мрђа, С. (2011). *Културни живот и потребе ученика средњих школа* у *Србији*. Београд: Завод за проучавање културног развитка.

Pöttinger, I., Schill, W. and G. Thiele (2004). *Medienbildung im Dopelpack – Wie Schule und Jugendhilfe einander ergänzen können*. Bielefeld: GMK.

РАТЕЛ (2011). *Преглед тржишта телекомуникација у Републици Србији у 2011. години*. Републичка агенција за електронске телекомуникације Србије.

Reichmayr, I. (2011). *U prilog medijskom obrazovanju*. Media Online.

Стојковић, Н. (2012). Телевизија и њене васпитно-образовне могућности, *Педагошка стварност*, 58(2), 280–294.

Тапавички-Дурожић, Т. (2011). *Комуницирање у медијасфери*. Београд: Бадр-фин.

Huesmann, L. R., Moise, J.F. and C. L. Podolski (1997). The effects of media violence on the development of antisocial behavior. *Handbook of antisocial behavior*. New York: Wiley, 181–193.

Carr, N. (2008). *The Shallows: What the Internet is doing to our brains*. New York: W. W. Norton.

Bisera S. Jevtic
University of Nis, Faculty of Philosophy
Nevena Stanisavljevic
Preschool Teacher Training College of Applied Studies, Krusevac

MEDIA TECHNOLOGY – THE REPLACEMENT FOR TEXTBOOKS IN TEACHING PRACTICE

Summary

Futurological education system is based on media-literate students able to learn from the media and media-competent teachers who are able to take full advantage of the media to improve the teaching process. On the other hand penetration of media technology in educational institutions has caused a reduction of textbook functions, which poses a problem in teaching practice. The problem of our research is exploring the impact of media technologies on socialization and antisocialization students. The independent variables are the subjects and the level of computer literacy, and the dependent variable are the opinions of teachers about the impact of mass media on socialization and antisocialization students. The results showed that the teacher still prevailing skepticism about the positive effects of mass media because they perceive the consequences of excessive use of mass media to physical and cognitive development, but also a waste of students' interest for textbook use in order to acquire functional knowledge.

Keywords: *media technology, textbook, (anti)socialization.*

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 376.1-056.26/.36
Изворни научни чланак
стр. 519–532

Јасна М. Максимовић*
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ПОСЕБНИ УЏБЕНИЦИ КАО СИСТЕМСКО РЕШЕЊЕ У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ

Апстракт: Према новом Закону о уџбеницима Републике Србије ученици са сметњама у развоју могу да користе уџбеник чији је садржај и/или формат прилагођен њиховим способностима, потребама и могућностима. Аутори тих уџбеника сматрају да је у питању адекватно системско решење које води унапређењу инклузивне праксе, јер се деци која се школују по индивидуалном образовном плану тиме обезбеђују исти услови учења као што имају њихови вршњаци, а наставницима знатно олакшава рад. Са циљем увида у мишљење наставника предметне и разредне наставе о посебном уџбенику као виду подршке ученицима са сметњама у редовној основној школи, спроведено је емпиријско истраживање на узорку од 148 испитаника. Радило се о намерном узорку, односно, у узорак су ушли само наставници који имају прилику да раде са децом по индивидуалном образовном плану. Уз примену истраживачког поступка анкетирање дошло се до сазнања: (1) да наставници углавном имају негативне ставове о инклузивном образовању и о примени посебних уџбеника као вида подршке деци са сметњама у развоју; (2) да наставници нису у довољној мери упознати са посебним уџбеницима и немају довољно искуства у њиховој примени; (3) да разредни наставници показују позитивније ставове о примени посебних уџбеника у раду са децом која имају сметње у односу на предметне наставнике; (4) да постоји статистички значајна повезаност радног искуства и спремности да се користи посебан уџбеник у настави. Резултати истраживања указују да наставници редовне основне школе нису у довољној мери упознати са предностима посебних уџбеника у систему инклузивног образовања и да их је потребно посебно едуковати о томе.

Кључне речи: *посебан уџбеник, ученик са сметњама у развоју, инклузивно образовање, индивидуални образовни план, мишљење наставника.*

* jasnamaximovic@gmail.com

УВОД

Деца са развојним тешкоћама у свакој фази свог развоја и социјализације имају потребу за специфичном врстом заштите и подршке (Cook et al., 2009; Radojević, 2011), а управо нова законска решења из области образовања предвиђају непосредне и посредне видове подршке за ученике, наставнике и школу како би се изашло у сусрет специфичним потребама ученика и обезбедила уједначеност установа у раду (*Закон о основама система образовања и васпитања*, 2013). Недостатак системски организоване и педагошки адекватне подршке у реализацији инклузивне школе има за последицу да ученици са сметњама у развоју по правилу, постижу знатно слабије резултате него што би објективно могли према својим могућностима (Вилотић, 2014; Hrnjica, 2009). *Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику* (Службени гласник РС, 63/2010), у члану 4, дефинише могуће видове подршке које школа треба да обезбеди како би се остварили оптимални услови за развој и учење за сваког ученика. У оквиру непосредних видова подршке, поред израде Индивидуалног образовног плана (ИОП-а), употребе прилагођених наставних средстава, асистивне технологије и слично, правилник предвиђа и прилагођавање и набавку уџбеника у зависности од потреба детета (члан 4, став 2). Посебан уџбеник је препознат и као мера подршке у новом *Закону о уџбеницима* (Службени гласник Републике Србије, бр. 68/2015), тако да у члану 4 стоји: „Ученици са сметњама у развоју користе уџбеник чији је садржај и/или формат прилагођен њиховим способностима, потребама и могућностима. Ученици са инвалидитетом користе уџбенике чији је формат, односно, писмо прилагођено њиховим потребама. Начин прилагођавања садржаја и формата уџбеника из ст. 1 и 2 овог члана, прописује министар надлежан за послове образовања“. Завод за уџбенике у листу књига за школу уврстио је и секцију уџбеника за ученике са посебним потребама, лако ометене у развоју, слепе и слабовиде, као и за децу оштећеног слуха (http://www.zavod.co.rs/).

УЏБЕНИК И ЊЕГОВО МЕСТО У ОБРАЗОВАЊУ ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ

Да би могао бити средство за конструкцију знања ученика, уџбеник мора бити прилагођен ономе ко учи. Један од захтева који треба да испуни је да буде дидактички обликован тако да осигурава да основна структура знања буде прихваћена од стране онога коме је намењен, што значи да у највећој могућој мери мора узимати у обзир потребе ученика – његов развојни ниво, ниво претходног знања, мотивацију за учење и сл. (Ивић и сар., 2008). Када говоримо о ученицима са сметњама у развоју, морамо бити свесни чињенице да су њи-

хове развојне могућности често различите од могућности типичних вршњака, што је условљено врстом, степеном и временом настанка сметње (Максимовић, 2005). Уколико ученик не остварује очекиване исходе, његово образовање у редовној школи захтева бројне адаптације, па и оне које се тичу уџбеника.

Посебни уџбеници намењени ученицима са сметњама у развоју, по правилу, постоје за ученике са сметњама у у интелектуалном развоју и за ученике са сензорним сметњама (оштећење вида или слуха). Свака од тих категорија има своје специфичности у односу на дидактички приступ у настави и примену диференцираних наставних облика и метода, што се рефлектује и на захтеве који се односе на прилагођавање уџбеника (Hrvatić, 2004).

Када је реч о уџбеницима за ученике са интелектуалним сметњама, њихова примена је значајна, најчешће у образовању ученика са лаком менталном ретардацијом. Ова група ученика је и поред споријег напредовања у учењу, способна за васпитање и образовање у редовној школи по програму инклузивног образовања. Индивидуализован приступ у настави омогућава примену одабраних делова текста из уџбеника за остале ученике, али и примену посебно дидактички обликованих уџбеника. Прилагођени уџбеници прате прописани наставни програм, обрађују све наставне садржаје и објашњавају све кључне појмове, тако да ученик који наставни план савладава по Индивидуалном образовном плану прати наставно градиво решавајући себи примерене задатке. Задаци су уочљиво нивелисани: задаци препознавања (први ниво) су означени плавом бојом; задаци разумевања (други ниво) означени су жутом бојом; задаци примене (трећи ниво) означени црвеном бојом, а ради се о задацима повезивања с претходним градивом, корелације с осталим предметима, малим истраживачким задацима. Ипак, најзахтевнији задаци у овим уџбеницима не прелазе основни ниво постигнућа прописан за типичног ученика.

За децу са умереном менталном ретардацијом, која имају озбиљне проблеме у постигнућима и достизању минималних образовних стандарда, потребно је извршити озбиљна садржајна и дидактичка прилагођавања уџбеника. Ти уџбеници су структурирани према: развоју комуникације, развоју хигијенских навика, сналажењу у појединим животним ситуацијама, адаптивном понашању и слично (Hrvatić, 2004).

Деца са сметњама у визуелној перцепцији (слепа и слабовида), ако немају додатних сметњи, образују се по редовном програму, било да се он реализује у редовним или специјалним школама. Будући да је основни пут перципирања слепих ученика тактилилно-аудитивни, за уџбенике се користи Брајево тачкасто писмо и рељефни прикази, а као уџбенички додатак аудитивни записи. Примена разноликих извора знања, која су са развојем тифлотехничких помагала и информатичке технологије све доступнија слепим ученицима, може само делимично заменити уџбенике писане на Брајевом писму (Vučinić, 2014).

Стручњаци се слажу да је и за слабовиде ученике, такође, потребно извршити техничко-дидактичку адаптацију уџбеника, водећи рачуна о томе да се уџбеник не осиромаши. Под техничком адаптацијом подразумева се прештампавање уџбеника одобрених за основну школу на хартију одређене дебљине и боје, увећаним словима (и до 30 типотачака), линија подједнаке дебљине и црно обојене уз повећан размак између речи и редова, док се под дидактичком адаптацијом подразумева прештампавање одобрених уџбеника, тако што се графичко-ликовни прилози прилагођавају перцептивним могућностима деце оштећеног вида. То подразумева да су у колор техници, са ограниченим бројем детаља и јачим контрастом између фигуре и позадине од 60 до 100% (Дикић, Максимовић 1997).

Деца са сметњама слуха (глуви и наглуви) имају сличне потенцијале као и њихови типични вршњаци, али их тешкоће у комуницирању стављају у посебан положај у васпитно-образовном процесу. Уџбеници за ову категорију ученика, као и остали наставни материјали, треба да буду визуелизовани, с повећаним избором цртежа, слика, симбола, илустрација и да подржавају изградњу гласовног говора (Hrvatić, 2004).

Аутори посебних уџбеника за децу која раде по Индивидуалном образовном плану конципирали су и приручнике за наставнике. Поред дефектолошког дела, у којем су описане могуће тешкоће код ученика и примерен рад у настави с њима, у приручницима су лекције из уџбеника обрађене и методички, а садрже и радни део са наставним листићима са задацима за понављање или домаћи рад. Ови задаци налазе се и на ЦД-у, тако да наставник може и да их мења и умножава, према потреби. На крају приручника дат је и предлог задатака за завршни испит на крају основног школовања за ученике који су га завршили следећи Индивидуални образовни план.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Будући да према нашим субјективним проценама постоји велики отпор наставника редовних основних школа према коришћењу посебних уџбеника за децу која раде по ИОП-у, пажњу смо усмерили на тражење одговора на питање: *Колико су наставници основне школе спремни да прихвате и користе посебне уџбенике као вид подршке деци са сметњама у развоју у инклузивној настави?*

Циљ истраживања је био усмерен на идентификовање ставова наставника у односу на систем инклузивног образовања и посебне уџбенике као вида законски регулисане подршке у том систему.

У истраживању су примењене методе теоријске анализе и дескриптивна статистика, а од истраживачких поступака примењен је поступак анкетирања за чије потребе је конструисан анкетни упитник који је, поред питања затворе-

ног и отвореног типа, имао и петостепену скалу процене. Потребно је било доћи до сазнања о томе: (1) какви су ставови наставника разредне и предметне наставе о систему инклузивног образовања и различитим видовима подршке ученицима са сметњама у развоју; (2) у којој мери су наставници упознати са посебним уџбеницима и да ли имају искуство у њиховом коришћењу; 3) како наставници процењују улогу посебних уџбеника у систему инклузивног образовања у односу на радно искуство. Упитник је садржао и питања о годинама радног стажа наставника, претходном искуству у раду са децом са сметњама у развоју, искуству у коришћењу посебних уџбеника, броју ученика са којима реализују ИОП и врсти присутне сметње у развоју код ученика. Пројектовано емпиријско истраживање реализовано је на узорку од 148 испитаника и то: 70 наставника разредне наставе и 78 наставника предметне наставе у 26 основних школа са подручја Западне Србије. Радило се о намерном узорку испитаника који у школама раде са ученицима по Индивидуалном образовном плану. Највећи број ученика са којима се реализује Индивидуални образовни план има тешкоће у интелектуалном развоју (37%), нешто мањи број деце има комбиноване сметње (25%) и сметње у моторном развоју (22%). Сензорне сметње – оштећење вида или оштећење слуха, има 16% ученика.

Зависну варијаблу представљали су ставови наставника о инклузивном образовању и посебним уџбеницима као виду подршке ученицима са сметњама. Као независне варијабле операционализована су следећа обележја: разредни/предметни наставник и године радног искуства. Добијени подаци обрађени су у статистичком пакету IBM SPSS Statistics 20. Од анализа које омогућавају статистичко закључивање коришћен је хи квадрат тест.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Будући да су наставници кључни носиоци инклузивног образовања (Ainscow, 2007; Rose, Howley, 2007; Hrnjica, 2009), позитивне промене њихових уверења и ставова стварају услове за примену различитих облика подршке у образовању. Резултати нашег истраживања показују да наставници још увек немају позитивне ставове о систему инклузивног образовања и прилагођеном уџбенику као виду подршке ученицима који имају сметње у развоју и раде по Индивидуалном образовном плану (в. Табела 1 и 2).

Табела 1. *Мишљење наставника о систему инклузивног образовања и облицима подршке*

	„Потпуно се слажем“	„Углавном се слажем“	„Неодлична сам“	„Углавном се не слажем“	„Уопште се не слажем“	Свега
Ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом се у инклузивном одељењу могу оспособити за даље школовање	6 4,05%	11 7,43%	31 20,95%	60 40,54%	40 27,03%	148 100,00%
Инклузивно образовање у нашој земљи је у потпуности оправдало очекивања	12 8,10%	20 13,51%	46 31,08%	45 30,40%	25 16,89%	148 100,00%
Ученицима који раде по ИОП-у су доступни сви потребни видови подршке у настави	2 1,35%	20 13,51%	47 31,76%	58 39,19%	21 14,19%	148 100,0%

За само 21,61% наставника инклузивно образовање у нашој земљи је оправдало очекивања, а тек њих 14,86% сматра да су ученицима који раде по ИОП-у доступни сви потребни облици подршке у настави (в. Табела 1). Овај налаз нам указује на то да и поред вишегодишње праксе инклузивног образовања код нас, наставници још увек имају негативну перцепцију укључивања деце са сметњама у развоју у редовну основну школу. Упркос напорима да се развије нови концепт додатне подршке, мали број деце стварно и добија подршку која им је потребна (Михајловић и сар., 2013). Велики број истраживања код нас и у свету указује на постојање негативних или неутралних ставова наставника према инклузији (Avramidis, Norwich 2002; Boer et al., 2011; Romi, Leyser, 2006) и упућује на то да ти ставови варирају у зависности од перцепције утицаја врсте тешкоће на учење и школско постигнуће ученика са сметњама, као и од величине потребних акомодација и интервенција (Brojčin, 2013). Чак 67,57% наставника у нашем истраживању има негативан став о могућностима образовања деце са сметњама у развоју у редовној школи, односно сматрају

да се они не могу у инклузивном одељењу оспособити за даље школовање (в. Табела 1). Тај резултат је за нас неочекиван, јер су узорком обухваћени наставници који имају искуство у раду са ученицима из осетљивих група. Према хипотези контакта, приближавајући се и радећи са ученицима са сметњама у развоју наставници стичу позитивније ставове према инклузији, што потврђује и већина студија (Cook et al., 2000; Gyimah et al., 2009; Ђевић, 2009). Ипак, нека истраживања показују да професионално искуство у раду са децом са посебним потребама не утиче значајно на формирање и мењање ставова наставника према инклузивном образовању (Rajović, Jovanović, 2010), што се поклапа и са резултатима нашег истраживања**.** Према резултатима истраживања Рајке Ђевић (2009), наставници подржавају инклузију са хуманистичког становишта, али највећи број њих испољава сумњу у академска постигнућа ученика са сметњама и проблеме у остваривању образовних и васпитних циљева везују за снижене способности ученика.

Интересовало нас је какви су ставови наставника у односу на примену посебног уџбеника као једног од видова подршке намењене ученицима који наставу реализују по Индивидуалном образовном плану, и какво је њихово мишљење о томе да ли је његова примена препрека за укључивање ученика у редовну наставу (в. Табела 2).

Табела 2. *Ставови наставника према посебном уџбенику као облику подршке у инклузивном образовању*

	„Потпуно се слажем“	„Углавном се слажем“	„Неодлучан сам“	„Углавном се не слажем“	„Уопште се не слажем“	Свега
У раду са учеником који ради по ИОП-у користио бих посебан уџбеник ако за то постоји потреба	26 17,57%	3 2,03%	51 34,4%	30 20,27%	38 25,68%	148 100,00%
У раду са ученицима који не могу да остваре минималне стандарде постигнућа посебан уџбеник је значајан вид подршке	12 8,11%	14 9,46%	31 20,9%	41 27,70%	50 33,78%	148 100%

	„Потпуно се слажем“	„Углавном се слажем“	„Неодлучан сам“	„Углавном се не слажем“	„Уопште се не слажем“	Свега
Увођење посебних уџбеника за децу са сметњама у развоју и са инвалидитетом представља препреку за њихову пуну укљученост и равноправност са осталом децом у систему образовања	60 40,54%	40 27,03%	31 20,9%	6 4,05%	11 7,43%	148 100%

Посебан уџбеник је само од стране 17,57% наставника препознат као значајан вид подршке у раду са ученицима са сметњама (8,11% испитаника се потпуно сложило са датом тврдњом, а 9,46% се углавном сложило). У намери да се објективно сагледа овакав став наставника према прилагођеном уџбенику, треба нагласити да је свега 12% наставника изјавило да је упознато са посебним уџбеницима, односно да је имало прилике да их види, а само 2,3% је и користило те уџбенике у раду са децом која имају сметње. То указује да постоје велики пропусти у обуци наставника за инклузивно образовање и недостатак подршке школе у набавци прилагођених средстава за рад са децом са сметњама у развоју. Оно што изненађује је да чак 67,57% наставника сматра да је прилагођен уџбеник препрека за пуну укљученост и равноправност деце са сметњама (в. Табела 2), што указује да наставници нису упознати са предностима коришћења дидактички прилагођених наставних средстава и помагала у инклузивном образовању. И поред тога што истраживања показују да је једна од кључних препрека у инклузивном образовању недостатак посебних наставних средстава и дидактичког материјала (Angelides et al., 2006; Вујачић и сар., 2015), испитаници у нашем истраживању нису препознали прилагођени уџбеник као значајан дидактички материјал и облик подршке. Аутори који се баве проблемом инклузивног образовања указују на то да обавезујуће укључивање ученика са сложеним сметњама у развоју у опште курикулуме, наставнике додатно излаже напору у проналажењу модела и поступака за укључивање ученика у заједничке образовне активности, а оно што олакшава позицију учитеља/наставника су посебни уџбеници и приручници за наставнике (Kearns et al.,

2006; Lai Mui Lee et al., 2015; Nikolić, Popović, 2015). Чини се и да наставници обухваћени нашим истраживањем нису у довољној мери освестили значај личне одговорности, мотивације и иницијативе, што представља кључни покретач у развоју инклузивног образовања. Тек њих 19,6% би у раду са учеником који наставно градиво савладава по ИОП-у користило прилагођени уџбеник (в. Табела 2).

Табела 3. *Мишљења наставника о посебним уџбеницима као значајном виду подршке с обзиром на радно искуство*

Радно искуство	„У потпуности се слажем“ и „углавном се слажем“	„Неодлучан сам“	„Уопште се не слажем“ и „углавно се не слажем“	Свега
1–10	4 7,27%	9 16,36%	42 76,36%	55 100,00%
11–20	5 10,87%	9 19,57%	32 69,57%	46 100,00%
21–30	9 32,14%	9 32,14%	10 35,71%	28 100,0%
31–40	8 42,11%	4 21,05 %	7 36,84%	19 100,0%
Свега	26 17,57%	31 20,95%	91 61,49%	148 100,0%

χ^2=24,020 df=6 p=0,01 C=0,3737

Утврђено је да су ставови наставника о прилагођеном уџбенику као значајном облику подршке ученицима који не могу да остваре минималне стандарде постигнућа статистички значајно условљени годинама радног искуства. Тиме се одбацује нулта хипотеза да радно искуство није статистички значајан чинилац у прихватању овог вида подршке. Кретање фреквенција у контигенцијској табели показује да наставници са дужим радним искуством у просвети имају позитивније ставове (42,11%) када је у питању посебан уџбеник као вид подршке, у односу на наставнике са краћим радним искуством. Ово објашњавамо чињеницом да су старији наставници превазишли стереотипе у односу на децу са сметњама у развоју и да су више заинтересовани да помогну таквим ученицима, и спремнији да користе различите врсте подршке у систему инклузивног образовања. Такође, нека истраживања (Beara, 2009) указују на то да се код наставника мотивација за рад распоређује по U криви, тако да старији наставници заправо постају отворенији за нова искуства и активности (према: Karić i sar., 2014).

Истраживања показују да учитељи имају позитивнији став према инклузивном образовању од наставника предметне наставе (Đigić, Stoiljković, 2011),

али нас је интересовало да ли разлике постоје и када је у питању став према посебном уџбенику као мери системске подршке у раду са ученицима који не могу да остваре минималне стандарде постигнућа (в. Табела 4).

Табела 4. *Разлике у мишљењима разредних и предметних наставника о посебном уџбенику као значајном виду подршке*

	„У потпуности се слажем“ и „углавном се слажем“	„Неодлучан сам“	„Уопште се не слажем“ и „углавно се не слажем“	Свега
Разредни наставници	18 25,71%	15 21,43%	37 52,86%	70 100,00%
Предметни наставници	8 12,82%	16 20,51%	54 66,67%	78 100,00%
Свега	26 17,57%	31 20,95%	91 61,49%	148 100,0%

χ^2 =6,649 df=2 p=0,01 C=0,2073

Применом хи квадрат теста уочено је да су статистичке разлике значајне, а кретање фреквенција у контигенцијској табели показује да разредни наставници имају позитивније ставове о уџбенику као облику подршке у односу на предметне наставнике. Ове резултате можда можемо објаснити чињеницом да су се учитељи током свог професионалног образовања и оспособљавања више упознали са системом инклузивног образовања од предметних наставника који нису у довољној мери изучавали педагошке и психолошке научне дисциплине. Значајно је скренути пажњу и на резултате који говоре да учитељи, за разлику од наставника, имају нешто позитивније ставове према дидактичко-методичком приступу у инклузивном наставном процесу (Вилотић, 2014). Узроци би се могли сагледати с аспекта нешто веће оспособљености и мотивисаности учитеља него наставника за примену савремених дидактичко-методичких модела у настави, па је у складу са тим и препорука да се програми наставничких факултета унапреде и ускладе са потребама реформисане инклузивне школске политике и праксе.

ЗАКЉУЧАК

Квалитетно и доступно образовање није питање само места, односно институције у којој се ученици са сметњама у развоју образују, колико је то питање обезбеђене и добро испланиране стручне подршке (Karić, Nikolić, 2012). Један од облика те подршке је свакако и увођење посебних уџбеника у наставу, уџбеника прилагођених различитим сазнајним и перцептивним способностима ученика. Свака од категорија сметњи (интелектуалне, моторичке, сензорне и сл.) има своје специфичности у односу на дидактички приступ ученику у настави и примену диференцираних наставних облика и метода, што се рефлектује и на захтеве прилагођавања уџбеника. Добијени резултати приказаног истраживања показују да наставници који реализују наставу по Индивидуалном образовном плану, шест година након доношења законских и подзаконских аката који дефинишу инплементацију инклузивног образовања, још увек немају позитивне ставове у односу на инклузивно образовање и нису адекватно припремљени за пружање неопходних, законом загарантованих видова подршке деци са сметњама у развоју. Истраживање показује да наставници не препознају посебан уџбеник као облик подршке и не схватају његов значај у образовању деце са сметњама у развоју. Чињеница да формална обавеза која проистиче из Закона не значи суштинску промену у систему образовања ученика са сметњама, тако да закључујемо да је неопходно израдити систем подстицања, промовисања и подржавања примене посебних уџбеника и свих других видова подршке ученику у оквиру инклузивног образовања.

Литература

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3–73.

Angelides, P., Stylianou, T. and P. Gibbs (2006). Preparing techers for inclusive education in Cyprus, *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 513−522.

Avramidis, E. and B. Norwich (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.

Boer, A., de Pijl, S. J. and A. Minnaert (2011). Regular primar schoolteachers – attitudes towards inclusive education: a review of literature, *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.

Brojčin, B. (2013). *Inkluzivna edukacija*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

Вилотић, С. (2014). Улога и компетенције наставника у инклузивном наставном процесу, *Наша школа, Педагошки* факултет, Бјељина IX(1), 76–89.

Вујачић, М., Лазаревић, Е. и Р. Ђевић (2015). Инклузивно образовање:од законске регулативе до практичне реализације, *Теме*, XXXIX(1), 231–247.

Vučinić, V. (2014). *Osnovi tiflologije*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu – Izdavački centar ICF.

Gyimah, E. K., Sugden, D. and S. Pearson (2009). Inclusion of children with special educational needs in mainstream schools in Ghana: influence of teachers and childrens charaktristics, *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 787–804.

Дикић, С. и Ј. Максимовић (1997). Уџбеник за слабовиде. *Зборник радова Вредности савременог уџбеника I*. Ужице: Учитељски факултет, 151–159.

Ђевић, Р. (2009). Спремност наставника основне школе да прихвате ученике са тешкоћама у развоју, *Зборник института за педагошка истраживања*, 41(2), 367–382.

Đigić, G. i S. Stojiljković (2011). Stil upravljanja razredom i stav nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju, *XVII naučni skup Empirijska istraživanja u psihologiji* (knjiga rezimea), Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta, 79–80.

Закон о основама система образовања и васпитања. Службени гласник Републике Србије, 55, 2013.

Закон о уџбеницима. Службени гласник Републике Србије, 68, 2015.

Ивић, И., Пешикан, А. и С. Антић (2008). *Водич за добар уџбеник, општи стандарди квалитета уџбеника*. Нови Сад: Платонеум.

Karić, T., Mihić, V. i M. Kordić (2014). Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju, *Primenjena psihologija*, 7(4), 531–548.

Kearns, J., Burdge, M., Clayton, J., Denham, A. & H. Kleinert (2006). How students demonstrate academic performance in portfolio assessment. In: D. Browder & F. Spooner (eds.): *Teaching language arts, math, and science to students with significant cognitive disabilities*, Baltimore, MD: Paul H. Brookes. 277–293.

Kovačević, J. i G. Nikolić (2012). Vidovi zagarantovane podrške učenicima sa smetnjama u razvoju u inkluzivnoj školi. U: *Specijalna edukacija i rehabilitacija danas*. Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 190–196.

Lai Mui Lee, F., Seeshing Yeung, A., Tracey, D., Barker (2015). Inclusion of Children With Special Needs in Early Childhood Education: What Teacher Characteristics, *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 279–88.

Максимовић, Ј. (2005). Могућности и границе образовања и васпитања ученика са сметњама у развоју. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 6, 361–376.

Михајловић, М., Дувњак, Н., Радивојевић, Д., Павловић, Б. и Д. Шарошковић (2013). *Истраживање образовна, здравствена и социјална подршка деци са сметњама у развоју и инвалидитетом – анализа новог концепта и његове примене у три средине.* Београд: Центар за интерактивну педагогију.

Nikolić, G. i Z. Popović (2015). Udžbenici i pomoćna didaktička sredstva u obrazovanju učenika sa smetnjama u razvoju, *Zbornik rezimea* sa *IX međunarodnog naučnog skupa Specijalna edukacija i rehabilitacija danas.* Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu, 40.

Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику. Службени гласник Републике Србије, 63, 2010.

Rajović, V. i O. Jovanović (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama sa posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji, *Psihološka istraživanja,* XIII(1), 91–106.

Radojević, B. (2011). Razvoj deteta. U: M. Mitić (ur.): Deca *sa smetnjama u razvoju – potrebe i podrška.* Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu, 13–23.

Romi, S. and Y. Leyser (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs, *European Journal of Special Needs Education,* 21(1), 85–105.

Rose, R. and M. Howley (2007). *The Practical Guide to Special Educational Needs in Inclusive Primaru Classrooms*. London: Paul Champman Pubishing.

Hrnjica, S. (2009). *Škola po meri deteta. Prirucnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne na predmetnu nastavu za učenike sa teškoćama u razvoju*. Beograd: Institut za psihologiju filozofskog fakulteta – Save the Children, UK, kancelarija u Beogradu.

Hrvatić, N. (2004). Udžbenici za učenike sa posebnim potrebama. U: S. Halačev (ur.): *Udžbenik i virtuelno okruženje*. Zagreb: Školska knjiga, 121–126.

Cook, B., Tankersley, M., Cook, L. and J. Landrum (2000). Teachers attitudes toward their included students with disabilities, *Exceptional Children*, 67(1),115–135.

Cook, B., Tankerslay, M. and T. Landrum (2009). Determining evidence-based practice in special education, *Exceptional Children*, 75(3), 365–383.

Jasna M. Maksimovic
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty in Uzice

SPECIAL TEXTBOOKS AS A SYSTEM SOLUTION IN INCLUSIVE EDUCATION

Summary

By the new Republic of Serbia's Law on Textbooks, students with disabilities are able to use textbooks the content and/or format of which is suited to their abilities, needs and capacities. Authors of these textbooks believe that this is an adequate system solution conducive to the improvement of inclusive practice, because children educated in accordance with an individualized syllabus are given the same learning conditions as their peers, whereas teachers' work is greatly facilitated. With the purpose of gaining insight into the opinions of class and subject teachers about special textbooks as a form of support to students with disabilities in regular primary schools, we conducted an empirical research on a sample of 148 respondents. This was an intentional sample, in other words, it included only those teachers who had a chance to work with children using an individualized syllabus. With the use of interviewing as the chosen research procedure, we came to the following conclusions: (1) that teachers generally have a positive attitude toward inclusive education, but not toward the application of special textbooks as a form of support to children with disabilities; (2) that teachers are not sufficiently familiar with special textbooks and do not have enough experience in their application; (3) that class teachers manifest a greater willingness to apply special textbooks in their work with children with disabilities in comparison to subject teachers; (4) that there is a statistically significant correlation between one's work experience and his willingness to use a special textbook in class. Research results show that teachers in regular primary schools are not sufficiently aware of the benefits of special textbooks in the system of inclusive education; therefore, they should be specially introduced to them.

Keywords: *special textbooks, students with disabilities, inclusive education, individualized syllabus, teachers' opinions.*

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 378:371.671
Изворни научни чланак
стр. 533–544

Радмила Д. Николић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу
Јелена Д. Стаматовић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

КВАЛИТЕТ УЏБЕНИКА У ФУНКЦИЈИ НАСТАВЕ И УЧЕЊА ИЗ УГЛА СТУДЕНАТА[**]

Апстракт: Савремена универзитетска настава подразумева квалитетне уџбенике и друге изворе знања. Шта је то што универзитетски уџбеник треба да понуди у процесу учења јесте питање од кога се пошло у овом раду. Проблематика универзитетског уџбеника је разматрана кроз перцепцију и потребе студената учитељских факултета. Истраживање је спроведено на узорку од 296 студената прве и треће године студија на три учитељска факултета у Републици Србији.

Резултати показују да учитељски факултети углавном нуде студентима уџбенике за сваки наставни предмет, а око половине испитаних студената наводи да лакше учи ако користи само уџбеник. Процењујући вредности уџбеника из којих уче, студенти су наводили као значајне систематизацијске, комуникацијске и сазнајне вредности, а ниже су проценили информативне, самообразовне и координирајуће вредности које углавном доприносе активном и самосталном раду студената.

Кључне речи: *универзитетски уџбеник, универзитетска настава, вредности уџбеника.*

УВОД

Проучавање и креирање уџбеника је стално актуелан проблем и захтева мултидимензионалан приступ који је условљен различитим факторима. Неки од циљева научног истраживања уџбеника су усмерени на стварање оптималних решења школске књиге која треба да оствари своје функције. Ставови о значају и важности уџбеника се разликују у односу на прошлост и данас, и то

[*] scholae50@yahoo.com
[*] jelena.stamatovic22@gmail.com

[**] Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

од потпуног одбацивања и негирања до јасног истицања неопходности уџбеника. Оно што је важно нагласити односи се на то да је уџбеник одувек био у функцији наставе, али у различитим улогама. Многи аутори који су се бавили питањима уџбеника наглашавали су његов значај и функцију у процесу наставе и учења. Трнавац наглашава значај уџбеника као наставног средства које има функцију да помогне ученику у учењу и усвајању градива (Трнавац 1997: 86). Ивић и сарадници (2008) истичу развојно-формативну улогу уџбеника која подразумева конструкцију знања ученика у процесу учења. Такође, наводи се да би уџбеник требао да оствари подршку у самосталној изградњи знања ученика имајући у виду природу и разноврсност знања, у садржају, његову функцију, узраст, ниво и врсту образовања коме је намењен. Полазећи од основних задатака квалитетне наставе, конкретније од задатка развијања ученикових стваралачких способности, поставља се питање где је ту улога уџбеника. Основни предуслови су усмерени на однос ученика и уџбеника. Наиме, потребно је развијати способност мишљења и служења књигом и самосталним учењем. Образовање за књигу и књигом основа је савремене школе, квалитетне наставе и захтев времена у коме живимо (Стевановић 2001: 79). Савремени уџбеници треба да буду у функцији стваралачког образовног процеса који је заснован на самосталном истраживачком и креативном раду. На тај начин уџбеник осигурава активан однос ученика према садржају које усваја.

Квалитет наставе и учења на универзитетском нивоу се унапређује кроз квалитетне уџбенике. Савремена универзитетска настава подразумева активно учешће студената, њихову међусобну комуникацију и сарадњу, комуникацију са наставницима уз јасне стандарде квалитета и одређене захтеве који се постављају наставницима и студентима (Сузић, 2005). Акценат је на високом уделу реалног времена проведеног у учењу и у настави и подстицајној атмосфери за учење. То подразумева избор адекватног садржаја и начина његове презентације и употребе, као и успостављање међусобног поверења, заједничку поделу обавеза и одговорности за процес учења и њихове исходе, организовану и функционално уређену материјално-техничку основу наставе, као и уџбенике и литературу за учење (Ковачевић, 2013). Кључна обележја квалитетне универзитетске наставе подразумевају омогућавање што самосталнијег усвајања знања, формирања вештина и навика, развијање професионалних способности и компетенција за рад, стваралаштво, комуникацију и сарадњу у све сложенијим друштвеним односима (Илић, 2011). Имајући у виду одлике савремене универзитетске наставе, могу се поставити оквири потреба савремене универзитетске уџбеничке литературе. Како настава захтева интерактивност, она мора бити подржана различитим изворима и медијима. Због тога се на универзитетском нивоу не би требало гледати на уџбеник као једино средство у процесу учења. Међутим, једно од питања које се поставља јесте усмерено на то шта би универзитетски уџбеник требао да понуди у процесу учења, односно који аспекти уџбеника одређују његов квалитет. Најпре је то садржај уџбеника, односно како је уџбеник садржајно структуиран и обликован и на који начин мо-

тивише студенте у процесу учења. Није значајно само то *шта* уџбеник садржи, него и *како* се презентује тај садржај и на који начин *мотивише* студенте на заинтересованост и ентузијазам у раду (Стевановић 2001: 100).

Сама структура садржаја уџбеника, углавном, зависи од захтева које поставља дата научна област, а научна знања су логично уређена и тиме усмеравају презентацију садржаја као организован систем знања. Тешко је дати општа одређења у погледу садржајне структуре уџбеника, јер то условљава више фактора: сама научна област, актуелност садржаја, природа знања која се очекује као исход учења у оквиру наставног предмета, дидактички обликован садржај у складу са доминантним облицима учења који су специфични за одређене врсте знања у конкретној научној области, односно студијском предмету који се изучава. Садржајној структури уџбеника доприноси и језик који је прилагођен онима којима је уџбеник намењен, односно сложеност уџбеничког језика се развија паралелно са развојем компетенција студената да га разуме и примени (Плут, 2003). Језик уџбеника би требао да буде прецизан, да буде језик науке и да доприноси богаћењу језика одређене научне области.

Поменути аспекти уџбеника, такође, доприносе и његовој мотивационој функцији, односно одговор на питања којим потребама уџбеник мора да изађе у сусрет да би подстакао студенте за читање, размишљање, анализирање, истраживање и бављење садржајима који се нуде у уџбенику. Мотивационо ће деловати ако се презентују и отварају прави проблеми, наводе супротна гледишта, постављају интересантна питања и истраживачки задаци, повезују садржаји са актуелностима праксе. Мотивација долази као природна последица јасно и добро постављеног когнитивног изазова (Плут 2003: 174). Ако је захтев савремене универзитетске наставе усмерен на интерактивно, проблемско, активно, искуствено учење, онда уџбеничка литература мора пружити основ за такву организацију учења и мотивисати студенте за рад.

Теоријска и истраживачка питања проблематике везане за уџбеник могу се поставити са различитих аспеката, што су многи аутори приказали у својим радовима и истраживањима. Оно што се може приметити јесте да су се аутори највише бавили основношколским уџбеником, много мање проблематиком средњошколских уџбеника, а веома мало универзитетским уџбеником. Општа питања о уџбенику, теоријски оквир и стандарди квалитета су теме које се могу срести у делима неких аутора и углавном се везују за основношколски узраст (Антић, 2009; Ивић и сар., 2008; Кораћ и сар., 2007; Плут, 2003). Шири контекст приступа уџбенику огледа се у социокултурном приступу и анализи праксе стварања уџбеника (Богавац и сар., 2015; Пешић, 2005; Требјешанин, 2009). Анализа садржаја и функција и вредности у уџбеницима у већини радова се везују за конкретне уџбенике из различитих наставних области и нивоа образовања. Матијевић и сарадници су се бавили истраживањем ученичке перцепције средњошколског уџбеника (Матијевић и сар., 2013). Скоро да нема ис-

траживања која су се експлицитно бавила универзитетским уџбеником. Могу се наћи нека разматрања која указују на потребе савремене универзитетске наставе која непосредно поставља захтеве и за уџбенике који ће бити намењени студентима (Илић, 2011; Ковачевић, 2013; Николић, 2014).

МЕТОД

Имајући у виду да се до сада мало бавило питањима везаним за квалитет универзитетског уџбеника определили смо се да ову проблематику сагледамо кроз перцепцију и потребе студената учитељских факултета. Циљ истраживања је био да се утврди како студенти учитељских факултета перципирају уџбенике, њихову функцију и подршку у процесу учења. Задаци су усмерени на испитивање мишљења и ставова студената о корисности уџбеника у процесу учења, о садржајима и начинима презентације и мотивационој функцији уџбеника. Испитано је 296 студената учитељских факултета три универзитета у Републици Србији: Педагошки факултет Врање, Учитељски факултет Ужице и Учитељски факултет Лепосавић. Од укупног броја, 52,36% су студенти прве године и 47,64% студенти треће године. За потребе овог истраживања направљен је инструмент са 10 питања и 30 ајтема о предмету истраживања. Студенти су одговарали на питања и процењивали тврдње на скали од један до пет, где је пет највиши степен слагања. Обрада података је вршена дескриптивном статистиком кроз приказ фреквенција, аритметичких средина, а за процену утицаја варијабли рачунат је хи-квадрат и т-тест.

РЕЗУЛТАТИ

Стандарди квалитета високог образовања подразумевају доступност литературе студентима у оквиру високошколске институције, што подразумева опремљеност библиотека библиотечким јединицама које су у функцији остваривања исхода образовања, као и могућност и доступност студената електронским медијима. Каква је доступност уџбеника студентима учитељских факултета посматрали смо у односу на то да ли за сваки наставни предмет постоји уџбеник, приручник и практикум и како студенти могу да их набаве.

Табела 1. *Постојање уџбеника, приручника и практикума у односу на годину студија*

За сваки наставни предмет постоји *уџбеник*				
Година студија	ДА	НЕ	Укупно	
Студенти прве године	107 70,39%	45 29,61%	152 52,05%	χ^2=3,952 df=1 sig=0,470
Студенти треће године	82 58,57%	58 41,43%	140 47,95%	
Укупно	189 64,72%	103 35,28%	292 100%	
За сваки наставни предмет постоји *приручник*				
Година студија	ДА	НЕ	Укупно	
Студенти прве године	68 45,94%	80 54,06%	148 53,05%	χ^2=0,643 df=1 sig=0,423
Студенти треће године	53 40,46%	78 59,54%	131 46,95%	
Укупно	121 43,37%	158 56,63%	279 100%	
За сваки наставни предмет постоји *практикум*				
Година студија	ДА	НЕ	Укупно	
Студенти прве године	50 34,48%	95 65,52%	145 52,35%	χ^2=16,429 df=1 sig=0,000
Студенти треће године	17 12,87%	115 87,13%	132 47,65%	
Укупно	67 24,19%	210 75,81%	277 100%	

На основу приказаних резултата може се видети да студенти наводе, да без обзира на годину студија, највише је заступљен уџбеник за сваки наставни предмет (64,72%), затим приручник (43,37%), а најмање практикум (24,19%). Постоји статистички значајна разлика у мишљењу студената о постојању практикум за сваки наставни предмет у односу на годину студија. Много већи број наводи постојање практикума у првој години, него у трећој. Што се тиче доступности поменуте уџбеничке литературе 33,11% студената наводи да се налази у продаји и да је могу купити, 54,58% наводи да поменута литература постоји у њиховим библиотекама, док њих 63,05% наводи да је може набавити у скриптарницама.

Шта је то, из угла студената, што им олакшава процес учења, када је у питању уџбеник и шира вануџбеничка литература. Стевановић наглашава да

ни најбоље написан уџбеник не може у потпуности заменити друге изворе знања и да добар уџбеник мора бити компатибилан са бројном вануџбеничком литературом (Стевановић, 2001).

Табела 2. *Коришћење уџбеника и шире литературе у процесу учења*

	Лакше учим предмете ако користим			
	Само уџбеник	Уџбеник и практикум	Поред уџбеника и ширу литературу	Укупно
Студенти прве године	46 29,68%	77 49,67%	31 20,65%	154 52,03%
Студенти треће године	91 64,54%	25 17,73%	25 17,73%	141 47,97%
Укупно:	137 46,28%	102 34,46%	56 19,26%	296 100%

χ^2=41,581 df=2 sig=0,000

Већина студената треће године наводи да лакше учи, ако користи само уџбеник, не и ширу литературу, за разлику од студената прве године где скоро половина њих наводи, поред уџбеника и практикум. Мали број студената наводи вануџбеничку литературу (19,26%) и то нешто више студенти прве, него треће године. Оно што је интересантно односи се на то да са вишом годином студија расте број студената који користе само уџбеник у процесу учења. Сличне резултате приказује и Пинтарић у свом истраживању где већина испитаних студената Педагошког факултета и Високе учитељске школе у Осјеку наводи да жели уџбеник, мање опширан, без много података, да у њему буде све садржано како не би тражили другу литературу (Пинтарић 2004: 138). Илић наводи да на учитељском студију доминирају општа теоријска предавања и углавном слушалачке активности студената, те постоји тежња да студенти усвоје што већу количину вербално-књишких репродуктивних знања, а то претпоставља само коришћење уџбеника (Илић 2014: 48). На основу вредности хи-квадрат теста може се видети да постоји статистички значајна разлика у мишљењу студената о коришћењу уџбеника и шире литературе у процесу учења прве и треће године (χ^2=41,581, df=2, sig=0,000). Ове резултате потврђујемо и чињеницом да су студенти веома слично проценили и корисност уџбеника, процењујући тврдње од 1 до 5, где је 5 највећа вредност. Наиме, највише су проценили да су им уџбеници корисни за припремање испита (M=3,877), затим виде корисност уџбеника као једног од извора за учење (M=3,571), и корисност уз додатну литературу (M=3,437). Када су у питању други извори у учењу резултати су приказани у Табели 3.

Табела 3. *Процена коришћења различитих извора знања у учењу студената*

Извори знања	M	SD
Лексикографски извори	3,238	1,184
Монографије, књиге	2,840	1,090
Стручни часописи	2,721	1,172
Електронски извори	4,206	1,037

Студенти најмање користе стручне часописе, монографије и књиге као додатне изворе знања, нешто више лексикографске изворе, а највише електронске. Студенти наводе да постојећи уџбеници које користе недовољно упућују на друге изворе знања (процена студената прве године је M=3,483, а студената треће године 3,446). Модеран уџбеник осигурава минимум информација, а максимум подстицајних импулса и упута који студенту треба да омогући даље трагање и истраживање у области која се проучава (Стевановић 2001: 97). Тиме се јавља потреба за тим да уџбеник у својим сегментима садржаја или задатака пружа информације студенту о другој литератури која ће му помоћи у учењу дате области.

Један од задатака истраживања је био да се испитају ставови студената према садржајима у уџбенику које користе. Тврдње о овом сегменту су груписане на то како је садржај презентован, какав је језик и стил излагања и колико начин презентације садржаја подстиче студенте на самосталан рад у процесу учења. Процену студената смо такође упоређивали у односу на годину студија (прва и трећа).

Табела 4. *Ставови студената према садржајима у уџбеницима*

Садржаји у уџбеницима	Год. студија	M	SD	
Систематичност садржаја у уџбенику	Студенти прве године	3,916	0,903	t=0,133, df=294, sig=0,889
	Студенти треће године	3,900	1,002	
Начин излагања садржаја	Студенти прве године	3,980	0,889	t= -0,585, df=293, sig=0,220
	Студенти треће године	4,042	0,932	
Јасност и разумљивост садржаја	Студенти прве године	3,682	0,962	t=1,230, df=286, sig=0,220
	Студенти треће године	3,535	1,062	

Садржаји у уџбеницима	Год. студија	M	SD	
Међупредметна повезаност садржаја	Студенти прве године	3,496	0,956	t=-1,713, df=294, sig=0,088
	Студенти треће године	3,695	1,034	
Актуелност садржаја	Студенти прве године	3,529	0,988	t=2,775, df=293, sig=0,006
	Студенти треће године	3,185	1,135	
Повезивање теоријских и практичних знања	Студенти прве године	4,006	2.635	t=2,329, df=293, sig=0,021
	Студенти треће године	3,446	1,142	
Стил и језик у уџбеницима	Студенти прве године	3,818	1,006	t=0,609, df=293, sig=0,543
	Студенти треће године	3,744	1,065	
Садржаји се презентују и објашњавају уз коришћење научне терминологије и језика	Студенти прве године	3,828	0,968	t=0,180, df=291, sig=0,858
	Студенти треће године	3,808	0,977	
Садржаји у уџбеницима указују на питања која захтевају од студената самосталан рад и долажење до одређених закључака	Студенти прве године	3,660	0,967	t=1,170, df=292, sig=0,243
	Студенти треће године	3,517	1,118	
Колико презентација садржаја мотивише студенте на рад и учење	Студенти прве године	3,490	0,976	t = 2,047, df = 294, sig = 0,042
	Студенти треће године	3,227	1,232	

Студенти су високо проценили начин излагања садржаја у уџбеницима (M=4,010), систематичност садржаја (M=3,908) и присутност научне терминологије и језика у објашњењима садржаја (M=3,819), што се односи на систематизацијске вредности, комуникационе и сазнајне вредности. Ниже су проценили међупредметну повезаност садржаја (M=3,591), вредност садржаја у подстицању на самосталан рад (M=3,591), актуелност садржаја (M=3,366) и мотивисање студената на рад и учење кроз презентацију садржаја (M=3,227), а то се односи на самообразовне вредности, координирајуће и информационе вредности уџбеника. Анализирајући одлике универзитетске наставе Ковачевић наводи резултате који показују да велики број студената сматра да универзитетска настава не омогућава самостални мисаони рад студената (Ковачевић 2013: 576). Један од начина активације студената јесте управо и презентација садржаја и захтеви у уџбенику, што је ниско процењено од стране студената и у нашем истраживању. Поменута ауторка у свом истраживању наводи да је у универзитетској настави недовољна заступљеност међупредметне интеграције, што су ниско проценили у уџбеницима и студенти учитељских факултета. У истраживању које су спровели Николић и Кундачина о задовољству студената Болоњским принципом студирања, скоро половина испитаних студената (42,30%) наводи да су задовољни уџбеницима из којих спремају испите, а мали број (9,80%) није задовољан уџбеницима (Кундачина, Николић 2011: 185).

Вредности t теста у нашем истраживању показују да постоји статистички значајна разлика у процени студената прве и треће године о актуелности садржаја, повезивању теоријских и практичних знања и мотивисању студената на рад и учење кроз презентацију садржаја (Табела 4). Уочава се да су ова три ајтема више проценили студенти прве, него студенти треће године.

Изнети резултати који се односе на садржаје уџбеника на учитељским факултетима показују да студенти очекују актуелније садржаје и уџбенике који ће бити потпора учењу и пружати им могућност да кроз самосталан рад и већу активност уче, усвајају знања и развијају компетенције.

Студентима учитељских факултета углавном је доступна уџбеничка литература што јесте стандард у савременом студирању. Оно што је интересантан податак односи се на то да студенти виших година студија не показују много усмерености на више извора знања, него предност дају само уџбеницима. Отвореност ка усвајању знања из више различитих извора требало би да буде тенденција која се уводи и којој се тежи и у основном, а нарочито у средњем нивоу образовања, што би допринело оспособљавању ученика, а касније и студената да своја знања и компетенције развијају користећи не само уџбенике, већ и ширу литературу и различите изворе знања. Ниска процена студената самообразујућих, координирајућих вредности уџбеника које користе, такође, указује да уџбеници не пружају довољно могућности студентима да користе другу литературу и изворе знања, јер их довољно не упућују на то.

ЗАКЉУЧАК

Промене које се дешавају у високом образовању, одражавају се на све сегменте, па и на наставни процес, улогу наставника и студента у том процесу, као и место и улогу уџбеника, његову сврсисходност, актуелност и корисност. Тенденције унапређења универзитетске наставе усмерене су на самог студента, на сарадднички однос наставника и студента и примену савремених наставних метода поучавања и учења. Квалитетна настава подразумева да су студенти активни у процесу наставе што би допринело усвајању трајних знања и развоја способности за самообразовање и доживотно учење, а то је основа професионалног развоја, као и развоја креативности и осећаја успешности код студената (Бабић-Керкез, 2007). Квалитетном процесу учења доприноси и квалитетан уџбеник који је подршка самосталној изградњи знања, развоју способности и професионалних компетенција студената. Уџбеник би требао да пружа основу активног односа студената према садржају који усвајају, што претпоставља и усмеравање и на друге изворе знања. Због тога је важно шта уџбеник садржи, који садржај нуди, како га презентује и да ли такав начин презентације мотивише студенте на учење и рад.

Резултати спроведеног истраживања показују да на учитељским факултетима углавном постоје уџбеници за све наставне предмете, док су мање заступљени практикуми и приручници и да су доступни студентима. Скоро половина испитаних студента наводи да лакше учи и припрема испите користећи само уџбенике, не и другу литературу, мали је број који користи друге изворе, осим електронских. Доступност и актуелност електронских извора је вероватно мотив да им студенти више приступају. Оно што би се очекивало од савременог уџбеника је да у оквиру својих информационих вредности упућују студенте на друге изворе знања и усклађују своје садржаје са актуелним садржајима других извора.

Студенти су високо проценили систематизацијске, комуникацијске и сазнајне вредности уџбеника које користе у току студирања, док су ниже проценили информативне, самообразовне и координирајуће вредности које доприносе активирању студента и подстичу њихов самосталан рад и активност.

Савремени уџбеник треба да прати потребе савремене наставе, улогу наставника и студента у процесу поучавања и учења. Аутори савремених универзитетских уџбеника би морали имати у виду неопходне вредности уџбеника и нарочиту пажњу посветити како садржају, односно шта се у уџбенику као садржај нуди, тако и начину презентације тог садржаја, што би допринело ефикаснијем процесу учења и остваривању циљева и исхода високошколске наставе. Када говоримо о квалитету уџбеника, одговорност, такође припада и рецензентима и издавачима тих уџбеника.

Литература

Бабић-Керкез, С. (2007). Осигурање квалитета наставе развијањем компетенција високошколске наставе, *Наша школа* (3–4), 161–170.

Bogavac, D., Kovačević, D. i I. Radovanović (2015). Quality Lifelong Education: Computer and/or a Textbook, *Anthropologist*, 24(1), 75–82.

Ивић, И., Пешикан, А. и С. Антић (2008). *Водич за добар уџбеник, општи стандарди квалитета уџбеника*. Нови Сад: Платонеум.

Илић, М. (2011). Квалитет универзитетске наставе и Болоњски процес. У: *Квалитет наставног и научног рада и Болоњски процес*. Бањалука: Филозофски факултет, 9–44.

Илић, М. (2014). Сцијентизација и психологизација учитељског студија. У: *Савремене тенденције у наставним и ваннаставним активностима на учитељским (педагошким) факултетима*. Врање: Учитељски факултет Врање, 41–54.

Ковачевић, Б. (2013). Традиционално и савремено у универзитетској настави. У: В. Милисављевић (ур.): *Наука и традиција*. Пале: Филозофски факултет, 571–581.

Матијевић, М., Рајић, В. и Т. Тополовчан (2013). Ученичка перцепција средњошколских уџбеника, *Живот и школа*, 59 (29), 64–78.

Николић, Р. (2014). Учешће студената у процесу самовредновања (теоријско-методолошка основа), *Зборник радова*, 17(16), 55–62.

Николић, Р. и М. Кундачина (2011). Задовољство студената применом Болоњских принципа студирања. У: *Квалитет наставног и научног рада и Болоњски процес*. Бањалука: Филозофски факултет, 177–188.

Пешић, Ј. (2005). Социокултурни приступ уџбенику, *Психологија*, 38(4), 369–381.

Пинтарић, А. (2004). Какав уџбеник желе студенти. У: *Уџбеник и виртуелно окружење*. Загреб: Школска књига, 137–140.

Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства/Институт за психологију.

Стевановић, М. (2001). *Уџбеник у квалитетној настави*. Тешањ: Центар за културу и образовање.

Сузић, Н. (2005). *Анимирање студената у универзитетској настави*. Бањалука: Факултет пословне економије.

Трнавац, Н. (1997). Уџбеник између ученика и наставника. У: Н. Лакета (ур.): *Вредности савременог уџбеника 1*. Ужице: Учитељски факултет, 78–91.

Radmila D. Nikolic
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty, Uzice
Jelena D. Stamatovic
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty, Uzice

QUALITY OF TEXTBOOK IN FUNCTION OF TEACHING AND LEARNING FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS

Summary

The quality of teaching and learning at the university level is improved through quality textbooks. This paper discusses the possibilities in textbooks and textbook materials from the perspective of students. The aim of research was to examination the opinions and attitudes of students about the function of textbooks and textbook materials in designing the system of knowledge, development of abilities and skills. The sample consisted of 320 students of teaching faculties of two universities in the Republic of Serbia, and questionnaire was used for students about textbooks and textbook material. The results show that students find it easier to acquire knowledge if there are textbooks of study subjects. Thay prefer textbooks that encourage and allow singly learning, which have a obvious content. Importance is given to the textbook material that includes meaningful requirements from students in the learning process to encourage and develop the skills and competencies.

Keywords: *textbook, textbook quality, textbook material, students.*

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671:811.163.41
Изворни научни чланак
стр. 545–554

Милка В. Николић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет
Љиљана С. Костић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ВРЕДНОСТИ САВРЕМЕНОГ УЏБЕНИКА У ИСХОДИМА ОБРАЗОВАЊА СТУДЕНАТА СРБИСТИКЕ[**]

Апстракт: Предмет овог рада јесу вредности савременог уџбеника у исходима образовања на наставничким факултетима. Узорак чине студенти мастер студија студијског програма *Српски језик и књижевност* на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу. Корпус за квалитативну анализу чине писани студентски радови настали као производ задате активности: да се осмисли *лекција* замишљеног уџбеника, који би се могао сматрати унапређеним у односу на постојеће уџбенике српског језика. Циљ анализе јесте да се испита: (1) шта студенти сматрају унапређивањем уџбеника; (2) на који начин примењују своја схватања о унапређивању уџбеника. Анализа је показала да постоје разлике у ставовима у вези са унапређењем уџбеника између студената који имају наставног искуства и студената који немају наставног искуства.

Истраживања овог типа могу се применити у развијању савремених стратегија подучавања и учења студената наставничких факултета, чиме се омогућава стицање одговарајућих компетенција за будуће занимање.

Кључне речи: *вредности савременог уџбеника*, *наставнички факултети*, *професионалне компетенције*, *језичко обликовање уџбеника*, *дидактичко обликовање уџбеника*.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП

Развијање савремених стратегија подучавања и учења студената наставничких факултета представља један од предуслова за успешно стицање одговарајућих компетенција за будуће занимање. Предмет интересовања у овом

[*] milkanik75@gmail.com
[*] ljkostic972@gmail.com

[**] Овај рад написан је у оквиру двају пројекта финансираних од стране Министарство науке и просвете Републике Србије (2011–2016): (1) *Динамика структура савременог српског језика*, бр. 178014; (2) *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026.

раду јесу вредности савременог уџбеника у исходима образовања студената србистике. Досадашња испитивања студентске перцепције наставе дидактичко-методичких дисциплина на учитељском факултету показују да студенти оцењују да су слабо припремљени за одабирање уџбеника (Маринковић, Кундачина: 2011: 38).[1] У складу с тим, треба спровести различита истраживања која би помогла да се побољша оспособљеност будућих наставника (1) за вредновање уџбеника, (2) али и за сагледавање изазова са којима се штампани уџбеник суочава у доба дигиталних технологија.

У овом раду представљају се резултати истраживања спроведеног на конкретном примеру једног студијског програма − *Српски језик и књижевност* на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, где се поједини аспекти уџбеника обрађују у оквиру четири предмета, од којих је један у целини посвећен уџбенику.

Реч је о следећим предметима:

(1) *Функционална стилистика* − обавезни једносеместрални предмет из лингвистичке области (VI семестар). У оквиру овог предмета обрађују се језичке (морфолошке, синтаксичке и лексичке) одлике уџбеника, при чему се стил уџбеника посматра као један од подстилова научног функционалног стила (Катнић-Бакаршић 2001: 85–89; Тошовић 2002: 331; Симић-Јовановић 2002: 130–132). Студенти се на конкретним примерима оспособљавају да анализирају *стилске црте* уџбеничког постила (дијалогичност и структурираност) и *језичка средства* којима се оне постижу (тзв. инклузивно прво лице множине насупрот научном „ми“; елиминација синтаксичких карактеристика строго научног подстила, тј. избегавање деагентизације, реченичне кондензације и различитих видова номинализације). Узимају у обзир ванлингвистички критеријуми који се односе на учеснике комуникације (стручњак за одређену област и ученик) и комуникативни циљ (преношење и конструкција знања).

(2) *Лингвистика текста* − обавезни једносеместрални предмет (VIII семестар). Док се функционалностилистичка анализа усмерава првенствено на микроструктурни план не прелазећи оквир реченице, предмет испитивања текстолингвистике јесу надреченичне целине. Студенти се оспособљавају да испитују текст као кохерентан след коначног броја реченица (Бахтин 2013: 207; Гловацки-Бернарди 1990: 17). Анализа усмерава на *кохезију* (линеарне везе међу реченицама и остваривање препознатљиве структуре текста) и *кохеренцију* (везе са контекстом и везе у жанровском смислу). Испитује се однос конверзацијских (дијалошких) и наративних елемената у уџбеничком дискурсу (Станојчић 2013).

[1] Студенти учитељског факултета своју компетенцију везану за одабирање уџбеника оцењују оценом 3,55 (Маринковић, Кундачина 2011: 38). У компетенције које су студенти слабије оценили спадају: рад са децом у инклузији, развојно планирање, рад у комбинованом одељењу, прављење тестова и одабирање уџбеника (Маринковић, Кундачина 2011: 38−39).

(3) *Методика наставе српског језика и књижевности* − обавезни двосеместрални премет (VII и VIII семестар). Обухвата садржаје који се односе на улогу уџбеника у интеракцији између ученика, наставника и наставних садржаја (Трнавац 1997), а посебно на самообразовну функцију уџбеника (Златић 1997). Разматрају се проблеми трансформације научних чињеница у наставни садржај, као и проблеми њихове адаптације за одређени когнитивни ниво ученика (Ерцег 1982). Док се на претходна два предмета анализира језичко обликовање уџбеника, овде се анализа усмерава на дидактичко-методичко обликовање уџбеника (Трнавац 1999). Испитују се „текстовне вредности“ уџбеника: врсте текстова, компоновање садржаја, одабирање материјала, међупредметне везе и информационе вредности битне за разумевање текста (Лакета 2008). Примењује се савремено схватање по коме уџбеник има функцију не само да пренесе знање него и да помогне ученику да успостави конструкцију знања и изграђује стратегије учења. Студенти се оспособљавају за одабирање уџбеника и креирање наставних средстава.

(4) *Стилистички и методички аспект уџбеника* − изборни једносеместрални предмет на мастер студијама, посвећен искључиво проблематици уџбеника. Будући да се реализује на мастер студијама, активности на овом предмету конципирају се тако да се надовежу на знања и вештине са претходних предмета у којима се обрађују поједине карактеристике уџбеника. Не инсистира се на увођењу нових аспеката, него се као централни задржавају стилистички и методички аспект. Обухваћена су питања која се односе на уџбеник као лингвистичку и дидактичку појаву, као и на специфичности уџбеничког жанра (Плут 2003: 261−266; Ивић, Пешикан, Антић 2008: 15–39). Разматрају се својства „доброг уџбеника“ (Плут 2003: 245−250), а посебно стандарди квалитета уџбеника (Ивић, Пешикан, Антић 2008).

Садржај предмета базира се на следећим тематским целинама: (а) кључни принципи дизајнирања уџбеника: структурираност и разнообразност; (б) језичко обликовање уџбеника: однос елемента комуникативног и експликативног језика, односно разговорног и научног функционалног стила; (в) дидактичко обликовање уџбеника; (г) лекција као функционална целина у уџбенику: функционално обликовање структурних елемената; (г) лекција као образац за стратегију учења; мотивациона средства у уџбеницима; (д) ликовно-естетске и техничке вредности уџбеника; (ђ) области, питања, проблеми, идеје у оквиру којих треба усавршавати традиционални тип уџбеника.

Исходи предмета *Стилистички и методички аспект уџбеника* односе се на оспособљеност студената да: (а) анализирају уџбеник на језичко-стилском и дидактичко-методичким плану; (б) оцењују испуњеност стандарда везаних за језичко и дидактичко обликовање уџбеника; (в) промишљају могућности унапређивања уџбеника; (г) сагледавају улогу уџбеника у изграђивању функционалностилистичке компетенције и читалачке писмености ученика. Активности студената осмишљене су тако да се осим професионалних компетенција, раз-

вијају и компетенције које „нису везане за одређену струку, већ су трансдисциплинарне“ (Зобеница 2010: 135; Nünning 2008: 8).

Циљ овог истраживања јесте да се испита (1) како студенти схватају вредности савременог уџбеника и (2) на који начин примењују теоријска знања у решавању конкретних питања везаних за уџбеник.

Будући да су студенти србистике усмерени на континуирано бављење текстовима − како у синхронијском, тако и у дијахронијском сагледавању језика и књижевности − може се очекивати њихов позитиван став према штампаном уџбенику. Ову чињеницу треба узети у обзир приликом даљег промишљања вредности савременог уџбеника у исходима образовања на студијском програму *Српски језик и књижевност*. Наиме, савремена истраживања указују да се у државним школама „претјерује са штампаним материјалима“, до те мере да већ треба предузети „педагошку и људску заштиту ученика“ и да ученици широм света уче и без обавезних школских уџбеника (Matijević 2013: 49).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања. – Предмет истраживања односи се на начин на који студенти схватају *стилистичке* и *методичке* вредности савременог уџбеника и на који начин решавају проблеме *језичког* и *дидактичког* обликовања лекције у уџбенику из предмета српски језик (граматика, читанка).

Узорак истраживања. – Узорак има одлике случајног и групног, чине га студенти мастер студија студијског програма *Српски језик и књижевност* на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу (47 студената).

Место и време истраживања. – Истраживање је спроведено на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, у две школске године (2014/2015. и 2015/2016. године), по завршетку једносеместралног курса из предмета *Стилистички и методички аспект уџбеника* (јануар 2015. и јануар 2016. године).[2]

Метода истраживања. – Истраживање је квалитативног типа. Корпус за квалитативну анализу чине писани студентски радови настали као производ задате активности: да студенти осмисле и напишу *лекцију* замишљеног уџбеника, који би се по одређеним квалитетима могао сматрати унапређеним у односу на постојеће уџбенике српског језика (читанка или граматика, по избору студента). Актуелне уџбенике различитих издавача студенти су

[2] Предмет је уведен у последњој акредитацији. Реализован је у последње две школске године (прве године изабрало га је 28 од 33 уписана студента, а друге 19 од 25 уписаних студената).

претходно разматрали током курса. Уз лекцију, студенти у писаној форми дају и одговарајуће *образложење* свог приступа у креирању лекције.

Циљ анализе. – Анализом се обухвата *лекција* и *образложење* приступа у креирању лекције. Циљ анализе студентских радова јесте да се испита: (1) шта студенти сматрају унапређивањем уџбеника; (2) на који начин примењују своја схватања о унапређивању уџбеника.

Критеријуми анализе. – Пошто садржај предмета обухвата искључиво *стилистички* и *методички* аспект уџбеника, студентски радови анализирани су у погледу *језичког* и *дидактичког обликовања* лекције. Нису анализиране педагошке, психолошке, културолошке и др. вредности лекција јер студенти нису имали обуку о тим аспектима уџбеника.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Анализа студентских радова (*лекција* и *образложење* приступа у креирању лекције) показује: (а) да је потврђена хипотеза да сви студенти имају позитиван став према штампаном (и уопште традиционалном) уџбенику; (б) да се студенти који имају наставног искуства разликују по приступу од студената који нису радили у школи.

Радно искуство студената који су били или су још увек запослени у школи обухвата период до годину дана. Њихови радови имају следеће одлике:

(1) У први план ставља се корисност свих елемената лекције и краткоћа лекције. Студенти посебно показују интересовање за проблем времена које ће ученик уложити у савладавање лекције, при чему настоје да постигну што већу економичност (уштеду времена).

(2) Лекција се састоји из јасно издвојених структурних целина, које нису увек дате у сукцесивном низу, него су распоређене на различитим деловима странице на којој је лекција. Свака структурна целина је визуелно одвојена у односу на остале и има сопствени начин уређености, без одређеног графичког уједначавања које би могло допринети да се ефикасније прати садржај. Последица оваквог приступа јесте фрагментаризација садржаја и слабљење (чак и губљење) веза између појединих фрагмената. У својим образложењима студенти су навели: (а) да се одступањем од континуираног низања издвојених целина постиже динамика садржаја, а ученик се усмерава да самостално склапа конструкцију знања; (б) структурне дистинкције помажу ученику да запази садржај сваке целине и мотивишу га да пажљиво чита.

(3) Претходно описана структура лекције омогућава да се већа „количина“ садржаја распореди на мањем простору, што студенти сматрају важним.

(4) Мања се пажња посвећује језичко-стилском, а већа дидактичко-методичком аспекту. Мања се пажња посвећује комуникацији уџбеника са учени-

ком, дијалогичност форме није наглашена, уџбеник се ретко обраћа ученику. Више пажње посвећено је структурирању садржаја. Заступљенији је експликативни језик од комуникативног језика.

(5) Не посвећује се пажња естетском, већ прагматичком аспекту. Умереније је употреба ликовно-графичких средстава. Попуњен је скоро сваки део слободног простора на страници, укључујући и маргине. Дакле, не примењује се препорука да у лекцији на визуелном плану треба да постоји јасан однос између „шаре“ и „позадине“ (према гешталт психологији).

(6) Радије се опредељују за побољшање постојећих уџбеника, при чему се више окрећу „реновирању“ него иновирању. Немају оштар критички став према постојећим уџбеницима, тако да често преузимају и комбинују оно што сматрају квалитетним у актуелним уџбеницима.

(7) Лекција је конципирана за индивидуални рад ученика, нема покушаја да се уведу другачији социолошки облици рада, нпр. да се поставе задаци који би се радили у пару или групи. Ретки су задаци који захтевају истраживачки рад који би се одвијао ван уџбеника.

(8) У први план се стављају образовни циљеви. Студенти се строго држе наставног програма, не проширују садржај лекције у односу на оно што предвиђа наставни програм.

(9) У лекцијама ових студената доминира *референцијална* функција језика, док су *метајезичка*, а нарочито *фатичка* функција у другом плану. На пример, од пет насловљених рубрика у лекцији, у четири се монолошки излажу чињенице (*Књижевни појмовник*; *Историјски појмовник*; *Животопис песника*; *Сазнај више*), а само једна рубрика има форму дијалога (*Разговор о делу*), при чему у дијалогу доминирају инструкције, и то од самог почетка. Дакле, нема тзв. „отварања“ комуникације од стране пошиљаоца, као ни његовог проверавања да ли прималац (ученик) разуме поруку.

Радови студената који немају наставног искуства одликују се следећим карактеристикама:

(1) У први план ставља се мотивација за учење, посебна пажња посвећује се подстицању интересовања и одржавању пажње код ученика.

(2) Структурне целине нису увек просторно разграничене и увек су распоређене у континуираном низу.

(3) Инсистира се на поступном прелазу са једног корака на други приликом учења, што доводи до опширности лекције. Студенти који немају наставног искуства знатно мање разматрају проблем времена потребног за рад са уџбеником. За разлику од студената са радним искуством, који настоје да лекцију напишу на две стране, код студената без радног искуства лекција обухвата више од 3 стране (углавном 4−5 страна).

(4) Инсистира се на визуелном аспекту, при чему визуелни аспект има и дидактичку и естетску улогу (није довољно да лекција буде корисна, важно је

да буде и допадљива). Доследно се спроводи препорука да на страници треба да постоји „шара“ и „позадина“ (према гешталт психологији), тако да увек постоји непопуњен простор маргине као оквир.

(5) Пажња се посвећује не само дидактичко-методичком, него и језичко-стилском аспекту. Успоставља се равнотежа између експликативног и комуникативног језика. Уџбеник се обраћа ученику, разговара са њим, бодри га, усмерава у „кретању“ кроз лекцију и подстиче на рад. Наглашава се присна комуникација уџбеника са учеником, дијалогичност форме у већини рубрика лекције изразито је наглашена, а дијалогичност се појачава експресивном синтаксом (екскламативне конструкције, интонационо издвајање):

> Хајде да одиграмо игру!
>
> Научимо заједно!
>
> Напишите причу. Нека вам овог пута − Ћопић буде узор!
>
> Да ли сте и ви некад због авантуре променили правила лепог понашања?
>
> Да ли препознајеш стихове? У праву си, ово је део песме „Замислите“, коју је написао Душко Радовић.
>
> Да ли је твој друг овакав? Јесте! То је зато што сви другови имају исте особине! У праву си: реч *друг* је заједничка именица!
>
> Хајде да проверимо шта смо научили до сада о именицама! Када одговориш на сва питања, размени књигу са другом из клупе. Поштено оцените један другога!
>
> Сигурно си успешно решио задатке. Уколико си негде погрешио, издвој грешке у табелу, погледај упутства и исправи грешке. Уколико ниси направио ниједну грешку: БРАВО! Ти знаш много о именицама!

(6) Ови студенти имају оштрији критички став према постојећим уџбеницима, из њихових образложења види се да приступ изграђују у некој врсти полемике са актуелним уџбеницима. Настоје да уведу макар једну новину, нпр. јавља се предлог да се родна равноправност истакне израдом уџбеника у две варијанте – једна за девојчице и друга за дечаке. Појављује се лекција у драмској форми, нпр. лекција о врстама речи осмишљена је тако да свака врста речи представља „јунака“ драме. За разлику од аутора актуелних уџбеника, студенти врло мало користе дидактичке игре (ребус, укрштенице и сл.), а ако се дидактичке игре користе, онда се осмишљавају нове игролике активности.

(7) Постоји тежња да се у уџбеник осим индивидуалног уведу и други социолошки облици рада (рад у пару и рад у групи). Чести су задаци који захтевају истраживачки рад ван уџбеника (нпр. да се забележе одређени типови језичких јединица које ученик запажа у свом окружењу).

(8) Пажња се посвећује не само образовним циљевима, него и васпитним и функционалним. Студенти уносе нове елементе у наставни садржај одступајући од наставног програма.

(9) У лекцијама ових студената упоредо са *референцијалном* функцијом језика (излагање чињеница), јавља се и *метајезичка* функција (*Претходни израз означава* [...]; *Ово се може рећи и на другачији начин*: [...]; *Ако не разумеш поједине изразе у тексту, прочитај следећа објашњења*: [...]). Истакнута је и *фатичка* функција:

> Упознај Лампија, сијалицу, која ће ти се придружити у учењу! Он ће са тобом обнављати и вежбати градиво, како би на крају лекције поседовао најсјајније знање!
>
> Здраво! Ја сам Аска. Водићу те кроз објашњења књижевних појмова. [...] Здраво! Ја сам лукави вук. Водићу те кроз питања и задатке.
>
> Када видиш слику слагалице, то значи да се ради о задатку намењеном теби. Спреми се!
>
> Успешно смо научили различита значења генитива. Видимо се у следећој лекцији!

Студенти који нису радили у школи према уџбенику се односе стваралачки, намера им је да оставе утисак на ученика и да њихов уџбеник има „лични печат“ (док студенти који имају радног искуства поступају сасвим супротно). Пошто нису имали прилике да комуницирају са ученицима у реалном наставном контексту, студенти нису сигурни да ли ће их ученик разумети, зато много напора улажу у језичко-стилско обликовање лекције. Континуирано проверавају да је ученик „на вези“, директно му се обраћају, развијају дијалог (док студенти који имају радног искуства не показују ову врсту несигурности).

ЗАКЉУЧАК

Истраживања овог типа могу се применити у развијању савремених стратегија подучавања и учења студената на наставничким факултетима. У изграђивању професионалних компетенција будућих наставника значајну улогу има не само познавање различитих аспеката савременог уџбеника, него и оспособљеност студената да самостално промишљају вредности уџбеника. У том смислу, потребно је пратити (1) схватања која студенти имају о начинима унапређивања уџбеника и (2) оспособљеност студената да примењују своја схватања о унапређивању уџбеника.

Студенти који имају радног (наставног) искуства разликују се по приступу у креирању лекције од студената који нису радили у школи. Међутим, за обе групе студената заједничко је то што не одустају од традиционалног типа уџбеника. Приликом даљег унапређивања вредности савременог уџбеника у исходима образовања на студијама србистике треба:

(а) Посветити пажњу упознавању студената са изазовима са којима се сусреће штампани уџбеник у доба дигиталних технологија;

(б) Посебно је важно обезбедити обуку студената србистике на плану информатичке писмености, како би студент из перспективе тих знања могао да сагледава могућности унапређивања уџбеника;

(в) Увести посебан предмет који се искључиво бави применом нових технологија у креирању наставних материјала;

(г) На мастер студијама иницирати сарадничко учење у коме би учествовали студенти са радним искуством и студенти без радног искуства.

Ово су специфични задаци за студије србистике, јер су на учитељским и другим наставничким факултетима већ решена питања оспособљавања студената за креирање и примену образовних софтвера. С друге стране, на другим наставничким факултетима могу се увести садржаји о стилистичком аспекту уџбеника, који постоје на студијама србистике.

Литература

Бахтин, М. (2013). Проблем текста у лингвистици, филологији и другим хуманистичким наукама. У: М. Бахтин: *Естетика језичког стваралаштва*. Сремски Карловци–Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића , 207–239.

Vuković, N. (2000). *Putevi stilističke ideje*. Podgorica–Nikšić: Jasen.

Glovacki-Bernardi, Z. (1990). *O tekstu*. Zagreb: Školska knjiga.

Ерцег, В. (1982). Проблеми транспозиције и трансформације информација у уџбенику. У: Р. Ничковић (ур.): *Уџбеник како предмет научних истраживања*. Београд: Завод за уџбенике, 82–86.

Златић, Л. (1997). Самообразовна функција уџбеника из угла активне наставе. У: Н. Лакета (ур.): *Вредности савременог уџбеника*, књ. 1. Ужице: Учитељски факултет, 274–284.

Зобеница, Н. (2010). Кључне компетенције на академским студијама друштвено-хуманистичких наука, *Методички видици*, 1, 134−140.

Ивић, И., А. Пешикан и С. Антић (2008). *Водич за добар уџбеник – Општи стандарди квалитета уџбеника*. Нови Сад: Платонеум.

Katnić-Bakaršić, M. (2001). *Stilistika*. Sarajevo: Naučna i univerzitetska knjiga.

Лакета, Н. (2008). Текстуалне вредности уџбеника. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 10, 51−68.

Маринковић, С. и М. Кундачина (2011). Студентска перцепција програма и наставе дидактичко-методичких дисциплина на учитељском факултету, *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 13, 27−42.

Matijević, M. (2013). Obrazovna sredina i udžbenici kao determinante obrazovnog procesa. У: Р. Николић (ур.): *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса*. Ужице: Учитељски факултет, 41–52.

Nünning, V. (2008). *Schlüsselkompetenzen: Qualifikationene für Studium und Beruf.* Sttgart–Weimar: Metzler.

Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике, Институт за психологију.

Симић, Р. и Ј. Јовановић (2002). *Основи теорије функционалних стилова*. Никшић – Београд: Јасен – Друштво за српски језик.

Станојчић, С. (2013). Конверзацијски и наративни елементи у уџбеничком дискурсу, *Наслеђе*, 26, 47−58.

Трнавац, Н. (1997). Уџбеник – између ученика и наставника. У: Н. Лакета (ур.): *Вредности савременог уџбеника*, књ. 1. Ужице: Учитељски факултет, 78–91.

Трнавац, Н. (1999). Дидактичко-методичка апаратура за рад ученика у основношколским уџбеницима. У: Н. Лакета (ур.): *Вредности савременог уџбеника*, књ. 3. Ужице: Учитељски факултет, 93–122.

Milka V. Nikolic
University of Kragujevac, Faculty of Philology and Arts of Kragujevac
Ljiljana S. Kostic
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice

VALUES OF A MODERN TEXTBOOK IN EDUCATIONAL OUTCOMES OF TEACHIER TRAINING FACULTIES

Summary

In this paper, the values of modern textbooks in educational outcomes at teacher training faculties are examined. The research was conducted at the Faculty of Philology and Arts in Kragujevac, after the completion of one-semester course in the subject Stylistical and Methodological Aspects of the Textbook. The corpus for a qualitative analysis is made of students` written works created as a product of creative activity: to design and write a textbook lesson in the imagined textbook that could be considered advanced compared to the existing textbooks of Serbian language. The objective of the analysis of students` works is to examine: (1) what students consider to be the improvement of a textbook; (2) in what way they apply their understanding of the improvement of textbooks. The analysis of students` works shows that students who have teaching experience differ in the approach from students who have not worked in school. The studies of this type can be used in the development of modern teaching strategies and in teaching the students of teacher training faculties, which enables the acquisition of relevant competencies for future occupation.

Keywords: *value of a modern textbook, teacher training faculties, professional competence, linguistic design of textbooks, didactic design of textbooks.*

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671.005.6
Изворни научни чланак
стр. 555–570

Живорад М. Миленовић[*]
Универзитет у Приштини, Учитељски факултет у Призрену са привременим седиштем у Лепосавићу

КВАЛИТЕТ УЏБЕНИКА И УЧЕЊЕ УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА[**]

Апстракт: У раду је дата упоредна анализа утицаја најчешћих предности и могућих недостатака уџбеника на учење ученика. Пошло се од опште претпоставке да учење ученика зависи од квалитета уџбеника. Да би се утврдиле процене учитеља о најчешћим предностима и недостацима уџбеника и утврдио њихов утицај на учење ученика, у првој половини 2016. године, на узорку од 103 учитеља Града Ниша спроведено је истраживање приказано у раду. Подаци прикупљени скалерима НПУ (α=0,916) и МНУ (α=0,941), обрађени су факторском анализом и Колмогоров-Смирновим тестом. Факторском анализом издвојене су по две компоненте које указују на најчешће доприносе: 1) стицање знања ученика насупрот проценама учитеља о утицају најчешћих предности уџбеника на квалитет наставе и учења ученика млађег школског узраста и 2) индивидуални рад ученика насупрот проценама учитеља о утицају најчешћих предности уџбеника на квалитет наставе и учења ученика млађег школског узраста (KMO=0,712, p=0,000), као и могуће недостатке уџбеника у учењу ученика: 1) формализам у настави насупрот проценама учитеља о утицају могућих недостатака уџбеника на квалитет наставе и учења ученика млађег школског узраста и 2) унапред припремљена знања насупрот проценама учитеља о утицају могућих недостатака уџбеника на квалитет наставе и учења ученика млађег школског узраста (KMO=0,774, p=0,000). Упоредном анализом нормалности расподеле пропорција добијеним Колмогоров-Смирновим тестом утврђен је већи утицај могућих недостатака уџбеника у односу на његове најчешће предности у учењу ученика млађег школског узраста.

Кључне речи: *квалитет уџбеника, учење ученика, настава без уџбеника, најчешће предности уџбеника, могући недостаци уџбеника.*

[*] zivorad.milenovic@pr.ac.rs

[**] Рад је резултат истраживања у оквиру научно-истраживачког пројекта *Материјална и духовна култура Косова и Метохије* (евиденциони број 178028), који подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује Институт за српску културу из Приштине – Лепосавић.

УВОД

Истраживања проблема у настави су све сложенија. Посебно интересантно подручје последњих година је млађи школски узраст. Карактеристике учења, његове могућности и границе, иновативни приступи настави и учењу ученика, активност ученика у настави само су неки од проблема који су заокупљали и заокупљају пажњу истраживача. Сви они углавном имају циљ коме теже. Он се односи на дефинисање наставе која ће допринети ефикаснијем учењу ученика млађег школског узраста. Циљ је и организација наставе у којој ће ученици бити активнији или барем једнако активни као учитељи.

Један од проблема који је до сада више пута проучаван и истраживан јесте уџбеник и његов квалитет. Ма колико овај проблем деловао презасићен бројним истраживањима, поновно враћање на његово проучавање, увек је захвална и интересантна тема. На то указују број истраживања различитих аспеката уџбеника. Она се односе на културолошки и лингвокултуролошки аспект основношколског уџбеника (Марковић, 2015). Односе се и на допринос уџбеника у развоју националног идентитета ученика (Кончаревић и Валерјевна Недић, 2013). У радовима аутора проучавана је и улога уџбеника у развоју естетске културе ученика (Бојовић, 2012), али и расправа о односу класичног и електронског уџбеника (Василијевић, 2013). Било је и проучавања доприноса уџбеника васпитнообразовном раду у дечјем вртићу (Маринковић и Василијевић, 2008).

У досадашњим истраживањима тежило се осмишљавању функционалног уџбеника прилагођеног настави и учењу у млађим разредима основне школе. Или прецизније, тежило се, како се последњих година често наводило, *савременом уџбенику*. Но, без обзира на то, квалитет уџбеника је и даље постојан проблем. Уџбеници су и даље предмет критике. Упућују им се бројне замерке. Анализом неких истраживања (Брајовић, 2013; Николић, 2012; Богавац, 2009; Ђенић и сар., 2009; Миљановић, 2003; Ристић, 2003) могу се извести бројни закључци. Неки од њих указују и на могуће материјалне грешке садржане у уџбенику. Најчешће помињане су синтагме *природни бројеви*, *главни делови тела*, *културне биљке*, а с тим у вези и расправе *постоје ли супротна значења поменутих синтагми*.

Једна од примедаба која се односи на квалитет уџбеника је и његова садржајност. Има схватања да је уџбеник превише формализован, а мање суштински конципиран. Из наведеног разлога ученици уче превише чињеница, док је суштина учења најчешће занемарена (Sidenvall et. al., 2015). Оваква схватања се не могу оспорити. Сасвим је извесно да су у уџбеницима садржане бројне чињенице. Има смисла и сумња у њихову истинитост и/или недовољну тачност. Ту се пре свега мисли на неке историјске чињенице које се последњих година често мењају.

Без обзира на бројне критике упућене уџбенику, не може се занемарити његова васпитнообразовна ефикасност и даље незаменљивог извора информација ученицима. Колико је уџбеник значајан показују и резултати истраживања према којима он има значајну васпитнообразовну ефикасност и у информатици, где се уместо класичног све више користе електронски уџбеници (Шпановић, 2010). Уџбеник даље развија индивидуални рад ученика, који постаје доминантан у настави организованој према иновативним дидактичко методичким моделима (Миленовић, 2013). То се првенствено односи на иновативне моделе са доминирајућом респонсибилном и хеуристичком наставом (Миленовић, 2014). Приказане анализе указују да је уџбеник и даље недовољно истражен проблем. То се посебно односи на емпиријска истраживања којих није било у довољној мери. На овим основама претпостављене су и хипотезе од којих се пошло у овом истраживању. Проблем истраживања проучаван у овом раду је квалитет уџбеника и његов утицај на учење ученика млађег школског узраста.

МЕТОД

Циљ истраживања је да се идентификују процене учитеља о квалитету уџбеника и његовом доприносу учењу ученика млађег школског узраста. У истраживању се пошло од опште претпоставке да уџбеник има значајну васпитнообразовну ефикасност у учењу ученика млађег школског узраста, али да учитељи различито процењују његов квалитет и вредност, па самим тим и његову васпитнообразовну ефикасност у настави и учењу ученика млађег школског узраста. Пошло се и од посебних претпоставки повезаних са задацима истраживања да ће истраживањем бити издвојене компоненте које према проценама учитеља указују на утицај најчешћих предности и могућих недостатака уџбеника у настави и учењу ученика млађег школског узраста и да ће бити утврђен већи утицај могућих недостатака у односу на најчешће предности уџбеника на квалитет наставе и учења ученика млађег школског узраста.

Истраживање је спроведено у првој половини 2016. године, на узорку од 103 учитеља запослена у основним школама на подручју Града Ниша. Подаци су прикупљени скалом најчешћих предности уџбеника (Скалер – НПУ, $\alpha = 0{,}916$). Састоји се од 15 ајтема са тростепеном скалом интензитета сагласности.

Табела 1. *КМО и Бартлетов тест сферичности (Скалер – НПУ)*

КМО		0,712
Бартлетов тест сферичности	χ^2	2584,117
	df	101
	p	0,000

КМО тест је показао добру вредност (КМО=0,712). Бартлетов тест сферичности је достигао статистичку значајност на нивоу p<0,001 (p=0,000) (Табела 1), што указује на факторабилност матрице и оправданост факторске анализе.

Табела 2. *Комуналитети (h) (Скалер – ПНУ)*

Ајтем	a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	a13	a14	a15
h	0,36	0,63	0,46	0,91	0,65	0,49	0,90	0,75	0,51	0,84	0,65	0,49	0,89	0,74	0,52

Све вредности комуналитета веће су од 0,30 (Табела 2), чиме је задовољен општи Тостенов критеријум.

Подаци су прикупљени и Скалом могућих недостатака уџбеника (Скалер – МНУ, α=0,941). Састоји се од 15 ајтема са тростепеном скалом интензитета сагласности.

Табела 3. *КМО и Бартлетов тест сферичности (Скалер МНУ)*

КМО		0,774
Бартлетов тест сферичности	χ^2	2516,113
	df	102
	p	0,000

КМО тест је показао добру вредност (КМО=0,774). Бартлетов тест сферичности је достигао статистичку значајност на нивоу p<0,001 (p=0,000) (Табела 3), што указује на факторабилност матрице и оправданост факторске анализе.

Табела 4. *Комуналитети (h) (Скалер – МНУ)*

Ајтем	a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	a13	a14	a15
H	0,36	0,57	0,46	0,91	0,63	0,62	0,79	0,59	0,58	0,61	0,65	0,66	0,88	0,69	0,40

Све вредности комуналитета веће су од 0,30 (Табела 4), чиме је задовољен општи Тостенов критеријум.

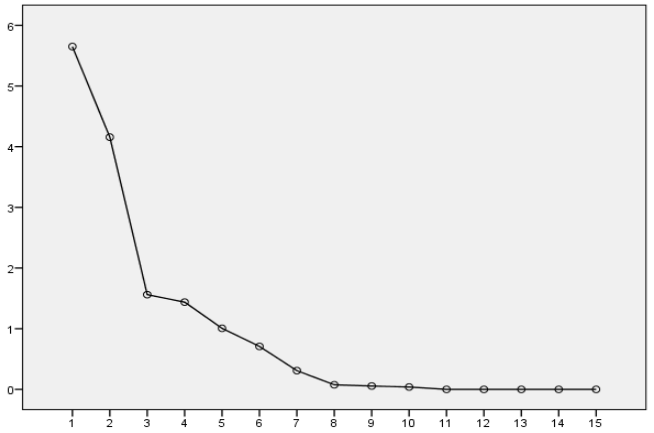
РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У циљу идентификације компоненти које према проценама учитеља указују на утицај најчешћих предности и могућих недостатака уџбеника на квалитет наставе и учења ученика млађег школског узраста, подаци прикупљени истраживањем подвргнути су анализи главних компоненти факторском анализом са Варимакс ротацијом.

Табела 5. *Карактеристични коренови и % објашњене варијансе након Варимакс ротације (најчешће предности)*

Главне компоненте	Карактеристични корен	% објашњене варијансе	Кумулативни % објашњене варијансе
1.	5,643	37,621	37,621
2.	4,164	27,757	65,379

Применом Гутман-Кајзеровог критеријума издвојене су две главне компоненте са карактеристичним кореном већим од 1, које укупно објашњавају 65,379% заједничке варијансе (Табела 5).



Дијаграм 1. *Кателов тест одрона (Scree Plot) (најчешће предности)*

На Дијаграму 1 уочљив је најизраженији прелом код треће компоненте, што потврђује избор две компоненте према Гутман-Кајзеровом критеријуму.

Табела 6. *Ротирана матрица факторске структуре према Варимакс критеријуму (најчешће предности)*

Ајтеми	Компоненте	
	I	II
а4 Уџбеник је незаменљиво средство за стицање знања.	0,953	
а7 Најбоље се истражује читањем из уџбеника.	0,947	
а13 Уџбеник је традиционално основни извор информација ученицима.	0,947	
а10 Оно што је написано у уџбенику може више пута да се прочита.	0,917	
а9 Ученици најбоље уче читајући садржаје из уџбеника.	-0,676	
а15 Без уџбеника ученици не би стекли потребна знања.	-0,676	

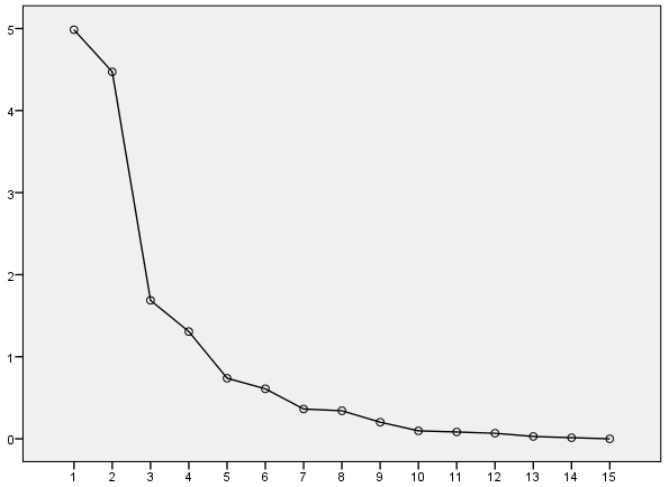
Ајтеми	Компоненте	
	I	II
а8 Ученици најбоље уче ако сами бирају оно што им је занимљиво.		,821
а14 Ученици најбоље уче ако самостално читају садржаје из уџбеника.		,821
а2 Индивидуално коришћење уџбеника је могуће код свих предмета.	0,362	,709
а6 Ученици читајући садржаје из уџбеника стичу потребна знања.		,698
а12 Самостално учење ученика није могуће замислити без уџбеника.		,698
а11 Истраживачки рад ученика није могућ без уџбеника.	0,567	,576
а5 Садржаје одабира учитељ али их ученици сами уче из уџбеника.	0,567	,576
а1 Читање из уџбеника доприноси проналазачком раду ученика.		,533
а3 Ученик најбоље учи ако сам одабира садржаје из уџбеника.	0,425	,529

Издвојене су две компоненте које према проценама учитеља указују на утицај најчешћих предности уџбеника на квалитет наставе и учења ученика млађег школског узраста (Табела 6). Полазећи од двополарног карактера девете (-0,676) и петнаесте манифестне варијабле (-0,676), прву компоненту одређује 6 ајтема: 4, 7, 13, 10, 9 и 15; објашњава 37,621% заједничке варијансе и названа је *стицање знања ученика насупрот проценама учитеља о доприносу уџбеника квалитету наставе и учења ученика млађег школског узраста*. Полазећи од двополарног карактера друге манифестне варијабле (-0,709), другу компоненту одређује 9 ајтема: 8, 14, 2, 6, 12, 11, 5, 1 и 3; објашњава 27,757% заједничке варијансе и названа је *индивидуални рад ученика насупрот проценама учитеља о доприносу уџбеника квалитету наставе и учења ученика млађег школског узраста.*

Табела 7. *Карактеристични коренови и % објашњене варијансе након Варимакс ротације (могући недостаци)*

Главне компоненте	Карактеристични корен	% објашњене варијансе	Кумулативни % објашњене варијансе
1.	4,966	33,106	33,106
2.	4,492	29,944	63,050

Применом Гутман-Кајзеровог критеријума издвојене су две главне компоненте са карактеристичним кореном већим од 1, које укупно објашњавају 63,050% заједничке варијансе (Табела 7).



Дијаграм 2. *Кателов тест одрона (Scree Plot) (могући недостаци)*

На Дијаграму 2 уочљив је најизраженији прелом код треће компоненте, што потврђује избор две компоненте према Гутман-Кајзеровом критеријуму.

Табела 8. *Ротирана матрица факторске структуре према Варимакс критеријуму (могући недостаци)*

Ајтеми	Компоненте	
	I	II
а4 Садржаји у уџбеницима су углавном формалне природе.	0,942	
а13 У уџбеницима је превише непотребних чињеница.	0,923	
а7 Има материјалних грешака у уџбеницима.	0,872	
а10 Садржаји у уџбеницима су формалне, а не и суштинске природе.	0,796	
а11 Формализам у уџбеницима не доприноси трајности знања.	0,729	0,341
а5 Уџбеници не доприносе квалитету наставе.	0,675	0,414
а15 Садржаји у уџбеницима су често неразумљиво формулисани.	-0,569	
а3 Преобимни садржаји не доприносе квалитету наставе.	0,519	0,432
а14 Знања у уџбенику су унапред припремљена.		0,821
а12 Садржаји из уџбеника не доприносе креативности ученика.		0,803
а6 Иновативни рад ученика захтева другачије садржаје у уџбенику.		,787
а9 Уџбеници су прилагођени осредњем ученику.		,787

Ајтеми	Компоненте	
	I	II
а8 Изнадпросечни ученици из садашњих уџбеника не науче превише.		,753
а2 Садржаји из уџбеника су често недовољно разумљиви.		0,720
а1 Припремљена знања често нису у функцији учења ученика.	0,384	,461

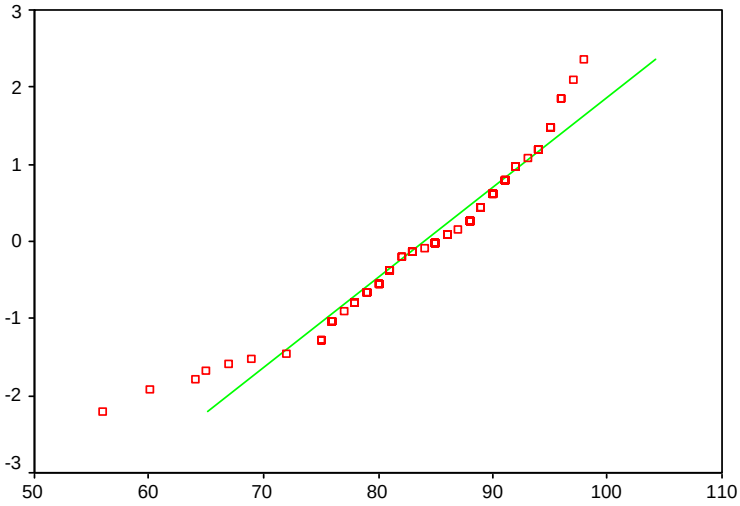
Издвојене су две компоненте које према проценама учитеља указују на утицај могућих недостатака уџбеника на квалитет наставе и учења ученика млађег школског узраста (Табела 8). Полазећи од двополарног карактера петнаесте манифестне варијабле (-0,569), прву компоненту одређује 8 ајтема: 4, 13, 7, 10, 11, 5, 15 и 3; објашњава 33,106% заједничке варијансе и названа је *формализам у настави насупрот проценама учитеља о утицају могућих недостатака уџбеника на квалитет наставе и учења ученика млађег школског узраста*. Полазећи од двополарног карактера друге манифестне варијабле (-0,720), другу компоненту одређује 7 ајтема: 14, 12, 6, 9, 8, 2 и 1; објашњава 29,944% заједничке варијансе и названа је *унапред припремљена знања насупрот проценама учитеља о утицају могућих недостатака уџбеника на квалитет наставе и учења ученика млађег школског узраста.*

Подаци о упоредној анализи процена учитеља о најчешћим предностима добијеним на Скалеру – НПУ и могућим недостацима добијеним на Скалеру – МНУ о утицају квалитета уџбеника на наставу и учење ученика млађег школског узраста, приказани су према подацима о испитивању нормалне расподеле пропорција добијеним Колмогоров-Смирновим тестом и према израчунатом скјунису и куртозису.

Табела 9. *Колмогоров-Смирнов тест*

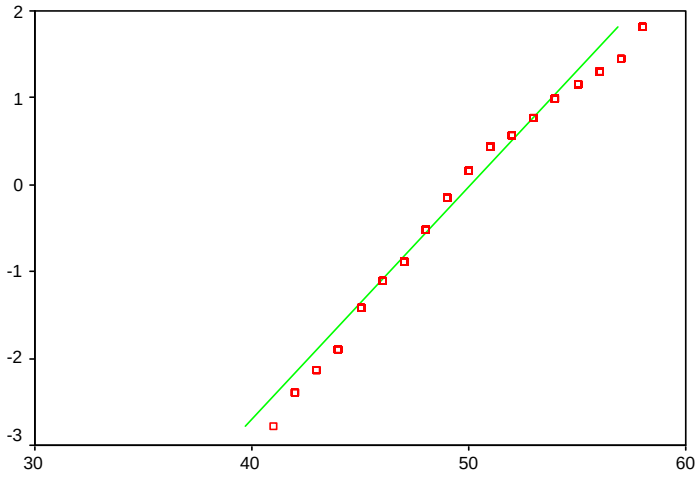
	Колмогоров-Смирнов тест		
	Вредност	df	p
Предности	0,119	75	0,002
Недостаци	0,142	103	0,000

Вредност Колмогоров-Смирновог теста (D=0,119) код процена учитеља о најчешћим предностима уџбеника, показао је статистичку значајност на нивоу p<0,005 (p=0,002); код процена учитеља о могућим недостацима (D=0,142) је показао статистичку значајност на нивоу p<0,001 (p=0,000) (Табела 9).



Дијаграм 3. *Нормалност расподеле пропорција (најчешће предности)*

Прегледом Дијаграма 3 може се видети да се дистрибуција разликује од нормалне.



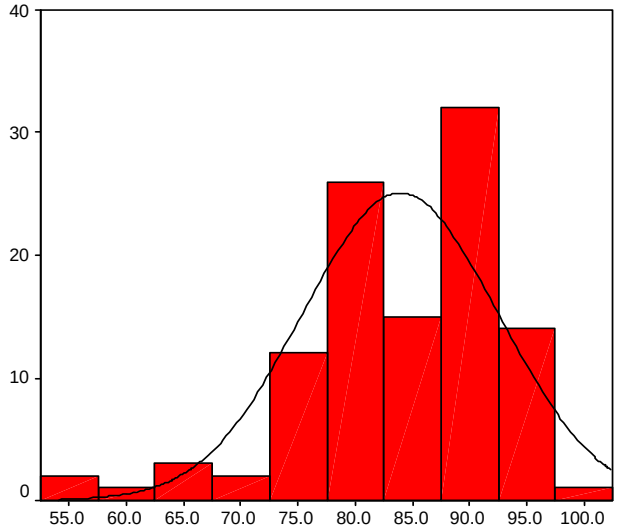
Дијаграм 4. *Нормалност расподјеле пропорција (могући недостаци)*

И на Дијаграму 4 је уочљиво да се дистрибуција разликује од нормалне. У наставку текста биће анализирана природа и упоредна анализа њиховог одступања од нормалне дистрибуције.

Табела 10. *Одступање од нормалне расподеле (скјунис и куртозис)*

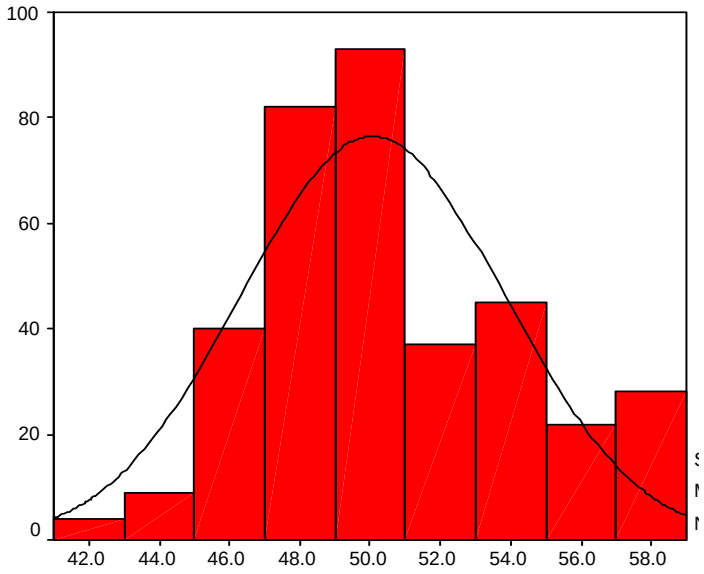
		Предности	Недостаци
N	Број	103	103
	Недостатак	0	0
Sk		-0,923	0,448
σ Sk		0,232	0,128
Ku		1,234	-0,278
σ Ku		0,462	0,256

Подаци показују да је скјунис за процене учитеља о најчешћим предностима негативан (Sk=-0,923), а за могуће недостатке позитиван (Sk=0,448) (Табела 10).



Хистограм 1. *Процене учитеља о утицају најчешћих предности уџбеника на квалитет наставе и учења ученика млађег школског узраста*

Уочљиво је да се средина кривуље налази више у десном делу Хистограма 1, према вишим скоровима.



Хистограм 2. *Процене учитеља о утицају најчешћих недостатака уџбеника на квалитет наставе и учења ученика млађег школског узраста*

Анализом Хистограма 2 може се уочити да је средина кривуље на средини хистограма.

Упоредном анализом хистограма 1 и 2 може се закључити да учитељи пре процењују утицај могућих недостатака уџбеника у односу на његове најчешће предности на квалитет наставе и учења ученика млађег школског узраста.

ЗАКЉУЧЦИ И РАСПРАВЕ

Досадашња проучавања и истраживања овог још увек недовољно истраженог проблема су показала да уџбеник представља значајно средство у настави. Као такав има васпитнообразовну ефикасност у учењу ученика. Уџбеник је дуги низ година један он најзначајнијих извора информација ученицима. Но, без обзира на то, све је више схватања да је уџбеник првенствено карактеристичан за традиционалну, претежно предавачко-показивачко-приказивачку наставу, док у иновативној настави више нема доминанту улогу, зато што ученици стичу знања на другачије начине, пре свега самосталним истраживачким и проналазачким радом у настави (Hintz, 2014). Уџбенику се замера да је недовољно прилагођен потребама и интересима ученика. Замера му се и да је превише формализован и оптерећен чињеницама које не доприносе суштини на-

ставе и учења ученика млађег школског узраста (Sloan, 2013). Из наведеног разлога се и трага за новим, савременијим и настави и учењу ученика прилагођеном уџбенику.

Досадашњи бројни покушаји нису допринели појави *савременог уџбеника*. На то указују бројна истраживања у свету, која су показала да уџбеник није довољно ефикасно средство и извор информација ученицима, зато што се настава суштински мења, као и односи између њених учесника (Dennis et al., 2016; Lee & Catling, 2016). С тим у вези је последњих неколико година покренута велика кампања у свету у погледу дефинисања и обликовања квалитетног и савременог уџбеника. Као параметри узети су најпре наставни садржаји прилагођени ученику. Један од параметара је и цена његовог коштања, која при том не иде на уштрб квалитету уџбеника (Prasad et al., 2016).

Проблем овог истраживања био је да се утврди утицај квалитета уџбеника на квалитет наставе и учења ученика млађег школског узраста. Да би се то утврдило, одговори су затражени од самих учитеља који су непосредни учесници наставе и њени планери, програмери, организатори, реализатори и евалуатори (Миленовић, 2013). Најпре су на Скалеру НПУ издвојене две компоненте које према проценама учитеља указују на најчешће предности уџбеника у настави и учењу ученика. Прва се односи на допринос стицању знања, а друга на индивидуални рад ученика у настави. Уџбеник је имао и има улогу у стицању знања ученика. Без обзира на бројне реформе или барем покушаје реформе школе и модернизације наставе, уџбеник је био и остао незаменљиво средство стицања знања ученика (Nagata, 2010). Полазећи од значаја и потребе непосредног укључивања ученика у своје учење, пре свега потребе њиховог индивидуалног рада, намеће се закључак да је уџбеник и даље једно од значајнијих средстава који томе доприноси (Lee etal., 2013). При том се посебно мисли на развој креативности и иновативности ученика (Hintz, 2014), али и на развој истраживачког и проналазачког рада ученика у настави (Sloan, 2013).

Истраживањем су даље на Скалеру МНУ издвојене две компоненте које према проценама учитеља указују на најчешће недостатке уџбеника. Оне се односе на недостатке који су до сада угавном више пута потврђени – на формализам у настави и унапред припремљеним знањима. Уџбеници су, као што је у раду више пута наведено превише формализовани. Садрже бројне чињенице које суштински не доприносе крајњем циљу, а то су темељна знања која би ученици требало да стекну у настави (Mishra, 2015). Поред тога, уџбеници садрже бројне чињенице које се, посебно од стране ученика млађег школског узраста могу различито, па и супротстављено тумачити (Golding, 2014). Као такве могу представљати и материјалне грешке.

Овакви резултати су углавном били очекивани. Оно што на неки начин није било у довољној мери очекивано јесте чињеница да учитељи пре увиђају утицај недостатака, него предности уџбеника на квалитет наставе и учења ученика. Учитељи су, међутим, непосредни учесници наставе и свакодневно су са

ученицима. Зато нема разлога да им се не верује. То уосталом, потврђују и бројна истраживања која су показала да је уџбеник све мање ефикасан у настави (Abed & Al Absi, 2015; Watanbe & Dickinson, 2015; Prasad & Usagawa, 2014). Све то потврђује закључке Ladislava Bognara и Milana Matijevića (2014), који су пратећи развој дидактике у претходних 20 година, као и бројне покушаје осавремењивања наставе и учење ученика, уочили да се много тога променило, али највећи део проблема је и даље остао. Овим истраживањем су отворени многи нови проблеми, који ће у будућности представљати предмет проучавања и истраживања теоретичара и практичара наставе и учења ученика млађег школског узраста.

Литература

Abed, E. & M. Al Absi (2015). Content Analysis of Jordanian Elementary Textbooks during 1970–2013 as Case Study, *International Education Studies*, 8(3), 159–166.

Богавац, Д. (2009). Структура уџбеника у функцији трајних и применљивих знања, *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 22(4), 50–55.

Bognar, L. i M. Matijević (2014). Dvadeset godina jedne Didaktike (Kako smo stvarali Didaktiku), *Život i škola*, 60(31), 15–28.

Бојовић, Ж. (2012). Улога савременог уџбеника у развоју естетске културе ученика, *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 25(1), 28–36.

Брајовић, Ј. (2013). Уџбеник Quoi de neuf? Савремени француски уџбеници и педагогија пројекта, *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 26(1), 147–154.

Василијевић, Д. (2013). Од класичног до електронског уџбеника, *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 26(3), 60–68.

Golding, C. (2014). The Educational Design of Textbooks: A Text for Being Interdisciplinary, *Higher Education Research and Development*, 33(5), 921–934.

Dennis, A., Abaci, S., Morrone, A., Plaskoff, J. & K. McNamara (2016). Effects of E-Textbook Instructor Annotations on Learner Performance, *Journal of Computing in Higher Education*, 28(2), 221–235.

Ђенић, С., Митић, Ј. и Р. Крнета (2009). Структура и сценарио једног савременог хибридног система за учење програмских језика у високошколским установама, *Настава и васпитање*, 58(1), 15–35.

Кончаревић, К. и Ј. Валерјевна Недић (2013). Црквенословенски језик на раном узрасту као компонента формирања ученичког етно културног идентитета (организационо-концепцијски и курикуларни аспекти), *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 26(1), 7–17.

Lee, J. & S. Catling (2016). Some Perceptions of English Geography Textbook Authors on Writing Textbooks, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25(1), 50–67.

Lee, H., Messom, C. & K. Yau (2013). Can an Electronic Textbooks Be Part of K-12 Education?: Challenges, Technological Solutions and Open Issues, *Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 12(1), 32–44.

Марковић, С. (2015). Културолошки и лингвокултуролошки аспект илустративног материјала у основношколским уџбеницима и приручницима за руски језик, *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 28(1), 113–129.

Маринковић, С. и Д. Василијевић (2008). Демократске вредности у инструктивном материјалу за децу предшколског узраста (Упознавалици), *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 10(9), 11–22.

Миленовић, Ж. (2014). Васпитнообразовна ефикасност респонсибилне наставе у млађим разредима основне школе. У: Р. Николић (ур.): *Настава и учење – савремени приступи и перспективе*. Ужице: Учитељски факултет, 347–356.

Миленовић, Ж. (2013). *Наставник у инклузивној настави*. Београд: Задужбина Андрејевић.

Миљановић, Т. (2003). Пријемни испит из биологије као показатељ усвојености градива из средњошколског програма биологије, *Настава и васпитање*, 52(2–3), 168–179.

Mishra, R. (2015). Mapping the Knowledge Topography: A Critical Appraisal of Geography Textbook Questions, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24(2), 118–130.

Nagata, N. (2010). Some Design Issues for an Online Japanese Textbook, *CALICO Journal*, 27(3), 460–476.

Николић, М. (2012). Поредбено-начинске синтаксичке конструкције у савременим средњошколским уџбеницима граматике српског језика (лингвистички аспект), *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 15(14), 119–130.

Prasad, D., Totaram, R. & T. Usagawa (2016). A Framework for Open Textbooks Analytics System. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 60(4), 344–349.

Prasad, D. & T. Usagawa (2014). Towards Development of OER Derived Custom-Built Open Textbooks: A Baseline Survey of University Teachers at the University of the South Pacific, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(4), 226–247.

Ристић, Д. (2003). Како створити користан уџбеник за данашњу школу, *Настава и васпитање*, 52(1), 80–89.

Sidenvall, J., Lithner, J. & J. Jäder (2015). Students' Reasoning in Mathematics Textbook Task-Solving, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 46(4), 533–552.

Sloan, R. (2013). Using an eTextbook and iPad: Results of a Pilot Program, *Journal of Educational Technology Systems*, 41(1), 87–104.

Hintz, K. (2014). „A Better Vision of What Social Studies Can Be“: How Elementary Teachers' Philosophies Influence Their Use of the „History Alive!“ Textbook, *Theory and Research in Social Education*, 42(1), 96-126.

Шпановић, С. (2010). Педагошки аспекти примјене електронског уџбеника, *Одгојне знаности*, 12(2), 459–470.

Watanabe, K. & A. Dickinson (2015). Comparative Study of Children’s Current Health Conditions and Health Education in New Zealand and Japan, *Contemporary Issues in Education Research*, 8(2), 117–122.

Живорад М. Миленович
Университет в Приштине, Учительский факультет в Призрене с временным местом пребивания в Лепосавиче

КАЧЕСТВО УЧЕБНИКОВ И ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В настоящей работе рассматривается сравнительный анализ влияния наиболее распространенных преимуществ и возможных недостатков учебников на обучение учеников. Исходной точкой является общее предположение, что обучение учеников зависит от качества учебников. Для определения оценки учителей о наиболее распространенных преимуществах и недостатках учебников и установления их влияния на процесс обучения учащихся, в первом полугодии 2016 года, на выборке из 103 учителя города Ниша, проведено исследование, рассмотрено в настоящей работе. Данные, собранные в анкете НПУ (α=0,916) и МНУ (α=0,941), обработаны факторным анализом и тестом Колмогорова-Смирнова. Факторным анализом были извлечены по два компонента, которые указывают на самые частые преимущества учебников: 1) получение знаний учеников вопреки оценкам учителей о влиянии самых распространенных преимуществ учебников на качество преподавания и обучения учащихся младшего школьного возраста и 2) индивидуальная работа учащихся вопреки оценкам учителей о влиянии самых распространенных преимуществ учебников на качество преподавания и обучения учащихся младшего школьного возраста (КМО=0,712, p=0,000) и возможные недостатки учебников в обучении учащихся: 1) формализм в обучении вопреки оценкам учителей о влиянии возможных недостатков учебников на качество преподавания и обучения учащихся младшего школьного возраста и 2) заранее подготовленные знания вопреки оценкам учителей о влиянии возможных недостатков учебников на качество преподавания и обучения учащихся младшего школьного возраста (КМО=0,774, p=0,000). Сравнительным анализом нормальности распределения пропорций, полученных тестом Колмогорова-Смирнова, было установлено большее влияние возможных недостатков учебников по отношению к их самым частым преимуществам в обучении учащихся младшего школьного возраста.

Ключевые слова: *качество учебников, обучение учеников, обучение без учебников, самые частые преимущества учебников, возможные недостатки учебников.*

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671(0.034.2)
Прегледни научни чланак
стр. 571–588

Жана П. Бојовић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу
Марина Ж. Илић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ЕЛЕКТРОНСКИ УЏБЕНИК У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂИВАЊА АКТИВНОСТИ И ПОЛОЖАЈА УЧЕНИКА[**]

Апстракт: У васпитно-образовном контексту електронски уџбеник, попут класичног штампаног уџбеника представља важан извор знања и наставно средство за развој и учење ученика. У оквиру ове проблематике посебно се актуализује питање могућности електронског уџбеника у подстицању активности и унапређивању положаја ученика у школи. Елаборирана сазнања емпиријских студија и теоријских уопштавања указују на многоструке начине стављања електронског уџбеника у функцију организовања активности ученика и унапређивања субјекатске позиције ученика у настави и школи уопште. Спроведена теоријска анализа је указала да адекватно конципиран е-уџбеник који задовољава дидактичко-методичке, психолошке, социолошке, сазнајне и остале захтеве може допринети активизацији ученика за истраживачко учење, стваралачки рад, самостално учење, као и њиховом оспособљавању за унапређивање процеса и резултата учења и развоја. Истовремено, критички осврт и сагледавање значаја електронског уџбеника кроз призму потенцијалних интелектуалних, креативних, изражајних, сензорних и мануелних активности, а тиме и оствареног положаја ученика у настави представља значајан корак у даљој разради смерница за унапређивање квалитета електронског уџбеника у настави.

Кључне речи: *електронски уџбеник, активности ученика, положај ученика, развој, учење.*

[*] rzjzboj@ptt.rs
[*] marinailic@hotmail.rs

[**] Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

УВОД

У васпитно-образовном контексту, под утицајем интензивнијег развоја информационо комуникационих технологија у образовању и савременог поимања процеса наставе и учења, посебан значај добија електронски уџбеник као наставно средство и извор знања од формативног утицаја на развој и учење ученика. У раду се анализирају могућности електронског уџбеника у промовисању и унапређивању положаја и активности ученика у школи.

За потребе те анализе коришћени су различити извори. Прво, да би се сагледали потенцијали е-уџбеника у унапређивању положаја и активности ученика потребно је утврдити како се на концептуалном плану одређује е-уџбеник и колико су постојеће концепције е-уџбеника компатибилне савременим схватањима наставе и учења. Друго, спроведена истраживања о употреби, предностима и недостацима е-уџбеника пружају важне увиде и педагошке импликације за наставу подржану е-уџбеницима. Треће, важну платформу за анализирање могућности и потенцијала е-уџбеника обезбеђују и програми увођења и примене е-уџбеника. Из тих разлога, на крају, сажето ће бити приказана актуелна пракса увођења и примене е-уџбеника у школама у свету. Томе треба придодати и неке системске промене, које су између осталог, непосредни повод за бављење овом проблематиком. У постојећој законској регулативи, а посебно недавно донетом *Закону о уџбеницима* експлицира се у значајној мери место е-уџбеника у настави. Према *Закону о уџбеницима* и *Правилнику о стандардима квалитета уџбеника и упутству о њиховој употреби*, електронски уџбеници постају равноправни са штампаним уџбеницима, како у погледу значаја у настави, тако и у погледу квалитета стандарда које треба да задовоље за коришћење у основним и средњим школама. Иако е-уџбеници нису посебно издвојени, нити су обавезујући за наставнике, законска регулатива предвиђа да сви стандарди квалитета уџбеника, (садржај уџбеника, педагошко-психолошки, дидактичко-методички, језички, етички и васпитни, графичко-ликовни захтеви) изузев осмог (техничка опремљеност), подједнако важе и за е-уџбенике.

ПОЈАМ И РАЗВОЈ ЕЛЕКТРОНСКОГ УЏБЕНИКА

Преглед научне литературе и лексикографске грађе упућује на постојање великог броја термина који се синонимно употребљавају да означе е-уџбеник, попут: е- уџбеници, е-књиге, е-текстови, дигиталне књиге, дигитални уџбеници итд. Осим терминолошког шаренила, са становишта разматрања могућности унапређивања положаја и активности ученика у школи важнија је појмовна концептуализација. Тек увид у постојеће концептуализације е-

уџбеника и њихова анализа обезбеђује платформу за дубље разумевање значаја е-уџбеника. Сама чињеница да је е-уџбеник од настанка до данашњих дана претрпео бројне промене упућује на неминовност отвореног дискурса о овом образовном феномену и потребу његовог континуираног и интердисциплинарног разматрања.

Увидом у различита појмовна одређења е-уџбеника издвојене су три фазе у развоју и њима сагласна три приступа у дефинисању е-уџбеника: (а) е-уџбеник као електронска верзија штампане књиге (Lynch, 2001; Hillesund, 2001); (б) е-уџбеник као садржај објављеног уџбеника доступан у електронској форми (McKnight, Dearnley, 2003; Cox, Mohammed, 2001) и (в) е-уџбеник као дигитални објекат са текстуалним и другим мултимедијалним садржајима и бројним функцијама (Anderson-Inman, Horney, 1999; Vasilijević et al., 2011; Василијевић, 2013; Vassilou, Rowley, 2008; Kouis, Konstantinou, 2014; Терзић, 2016). Реч је о једној пригодној подели изведеној из анализираних појмовних одређења е-уџбеника, будући да је појам е-уџбеника у настајању и мењању.

Настанак електронског уџбеника везује се за рад М. Харта (M. Hart), студента Универзитета у Илиноису, који је 1971. године започео пројекат „Гутенберг“, објавивши Повељу независности САД-а у електронској форми. У оквиру прве фазе преовладава схватање е-уџбеника као електронске или дигиталне верзије штампане књиге, која је доступна уз помоћ одговарајуће хардверске и софтверске технологије (Lynch, 2001; Hillesund, 2001). Сагласно првом приступу, прве варијанте е-уџбеника су израђиване у различитим форматима, попут: HTML, PDF, Image files итд. (Терзић, 2016). Ово и слична одређења указују да је електронски уџбеник изведен из штампаног уџбеника захваљујући могућностима приказивања и дистрибуирања путем савремених информационо комуникационих технологија (Velagić, 2014). Међутим, истицање хардверске и софтверске технологије која омогућава функционисање е-уџбеника као суштинске одреднице е-уџбеника није одрживо, сматра Василијевић (2013), јер су преносиоци е-уџбеника у процесу сталног мењања и унапређивања.

У оквиру друге етапе и другог приступа дефинисању преовладава схватање е-уџбеника као садржаја објављене књиге доступног читаоцима у електронској форми (McKnight, Dearnley, 2003; Cox, Mohammed, 2001). Овој групи одређења, иако представљају значајан корак у развоју и разумевању е-уџбеника, упућене су бројне примедбе, а пре свега да искључују аудио, аудиовизуелне и друге медијске садржаје и да статус електронског уџбеника немају само претходно објављени уџбеници (Василијевић, 2013).

У трећој фази развоја и уједно трећем приступу дефинисању е-уџбеника у фокусу су одлике, природа и функције е-уџбеника (Anderson-Inman, Horney, 1999; Vasilijević et al., 2011; Vasilijević, 2013; Vassilou, Rowley, 2008; Kouis, Konstantinou, 2014; Терзић, 2016).

Андерсон-Инман и Хорни (Anderson-Inman, Horney, 1999) издвајају четири суштинске одлике е-уџбеника: (а) е-уџбеник представља текст у електронској форми који је визуелно доступан ученику; (б) софтвер мора да има одлику књиге; (в) софтвер мора да има организациони кључ и (г) сви медији, изузев текста, морају бити у функцији појашњавања текста.

Којуис и Константиноу (Kouis, Konstantinou, 2014) су дефинисали е-уџбенике као дигиталне садржаје којима се може приступити или који се могу читати путем разних преносних уређаја (лаптоп, стони рачунар, таблет, паметни телефони...) и који укључују многобројне интерактивне елементе (видео анимације, симулације итд.).

Василиоу и Ровли (Vassilou, Rowley, 2008) анализирале су тридесет седам дефиниција е-књиге, објављених између 2000. и 2008. године, са циљем издвајања основних карактеристика е-књига. Њихова анализа указала је на нејединственост у појмовном одређењу е-књига, као и на то да су све анализиране дефиниције изведене из четири перспективе: (а) медији; (б) садржај; (в) уређаји и (г) испорука. У већини анализираних дефиниција Василиоу и Ровли (Vassilou, Rowley, 2008) приметиле су да се подвлачи аналогија са штампаним књигама, с том разликом што се као посебне карактеристике е-књиге издвајају могућности претраживања текста, хипер линкови, вођење белешки, навигације, могућност штампања, преузимања и складиштења информација, слања поштом и друге мултимедијалне функције. На темељу постојећих дефиниција и њихове критике Василиоу и Ровли (Vassilou, Rowley, 2008) предложиле су своји дефиницију, издвајајући два аспекта:

а) е-књига представља дигитални објекат са текстуалним и/или другим садржајима, који настаје као резултат интегрисања познатог концепта књиге са карактеристикама које се могу приказати у електронском окружењу и

б) е-књиге имају бројне функције, попут: претраживања, маркирања текста, хипервеза и друге мултимедијалне и интерактивне алате.

Терзић е-уџбеник одређује као „савремено наставно средство, базирано на примени ИКТ у настави, чији мултимедијални садржаји у потпуности прате Наставни програм“ (2016: 15). Уз то, Терзић истиче да је реч о најкомплетнијем облику рачунарског софтвера, наглашавајући мултимедијалност и интерактивност као дефинишуће одлике е-уџбеника.

Слично претходном одређењу, Василијевић и сарадници (Vasilijević et al., 2011) дефинишу е-уџбенике као књиголике вишемедијалне садржаје подложне сталним променама.

У оквиру треће издвојене фазе у развоју е-уџбеника у употребу су ушли интерактивни е-уџбеници обогаћени разноврсним мултимедијалним садржајима (слика, звук, анимације, филмови, симулације итд.), чиме је унапређен квалитет е-уџбеника и обезбеђене разноврсније активности ученика у процесу учења. Савремени интерактивни е-уџбеници пружају могућност двосмерне

интеракције (ученик – наставник, ученик – ученик) и вишесмерне интеракције (између ученика), дељење информација и садржаја унутар групе, конверзацију са другим особама (chat), праћење рада ученика, креирање квизова, обједињавање радова ученика на једном месту, једном речју, стварање кооперативног дигиталног наставног окружења (Терзић, 2016).

У оквиру трећег приступа, две одлике е-уџбеника издвајају се у први план: мултимедијалност и интерактивност (Василијевић, 2013; Zmazek, Pesek, Milekšič, Repolusk, Senekovič & Lipovec, 2014; Pesek, Zmazek & Mohorčič, 2014; Терзић, 2016;). Змазек и сарадници (Zmazek, Pesek, Milekšič, Repolusk, Senekovič & Lipovec, 2014) истичу да те одлике не треба да буду саме себи циљеви, већ да модерни интерактивни и мултимедијални елементи е-уџбеника треба да имају конструктивну улогу у процесу учења, као корисно средство за боље презентовање чињеница, дубље разумевање наставних садржаја и промовисање активног учешћа и положаја ученика. Уједно, ове две суштинске одлике е-уџбеника су и полазни критеријум за развијање типологије е-уџбеника. Категоризација е-уџбеника на д-уџбенике, р-уџбенике и и-уџбенике је извршена на основу три критеријума: према употреби мултимедијалних елемената, питања са повратним информацијама и интерактивних примера и вежби (Pesek, Zmazek & Mohorčič, 2014). Д-уџбеници (дигитални уџбеници) означавају електронске варијанте штампаних уџбеника и садрже само текст и слике, који су најчешће дати у PDF или EPUB2 формату. Р-уџбеници (обогаћени е-уџбеници) представљају надоградњу д-уџбеника аудио и визуелним садржајима. Неке варијанте р-уџбеника садрже и апликације са повратним информацијама. И-уџбеници интегришу интерактивне примере, структуру и функције у тексту, што омогућава складиштење одговора и праћење рада корисника. Ови уџбеници су обично дати у HTML5 или EPUB3 формату, због чега подржавају широк спектар примене. И-уџбеник користи нове медије да унапреди интеракцију са корисником (Pesek, Zmazek, Mohorčič & Milekšič, 2014).

Е-УЏБЕНИК У СВЕТЛУ САВРЕМЕНИХ СХВАТАЊА НАСТАВЕ И УЧЕЊА

Суштина савремене наставе и учења разматра се из угла различитих теоријских оријентација (хуманистичко-развојна, егзистенцијалистичка, критичко-конструктивистичка, социјално-конструктивистичка), при чему се посебно издваја социјални конструктивизам. У зависности од начина на који се у оквиру ове оријентације решавају питања суштине наставе и учења зависи не само разумевање циља образовања, положаја и улога ученика у наставном процесу, већ и само разумевање концепције уџбеника, а тиме и е-уџбеника. Због тога, најпре ће бити сажето представљене поставке о настави и учењу изведене из социоконструктивизма, потом виђење уџбеника у светлу нових схватања на-

ставе и учења, и на крају, разматраће се усклађеност постојећих концептуализација е-уџбеника са овом теоријском оријентацијом.

Социјални конструктивизам представља нову парадигму образовања и обухвата различита схватања и теорије: (а) социокултурну теорију Виготског (Vygotsky); (б) неовиготскијанска схватања (Bruner, BrownCole, Rogoff) и (в) социолошки конструкционизам (Foucault, Dierrida). Иако је реч о нехетерогеној парадигми, социјални конструктивизам у основи има велики број претпоставки значајних за разумевање процеса наставе и учења: (а) учење је процес конструкције знања и реконструкције раније усвојених појмова и идеја, пре него кумулирање и преузимање готових идеја (Lalović, 2009); (б) учење је процес и знање ученика је у сталном мењању (Lalović, 2009); (в) настава треба да омогући интеграцију спонтаних и научних појмова ученика (Vigotski, 1977, 1996; Lalović, 2009; Pešikan, 2010); (г) настава треба да антиципира развој ученика (Vigotski, 1977, 1996); (д) у настави треба користити интерактивне методе наставе/учења (Pešikan, 2010); (ђ) у настави треба успоставити сарадничке односе између наставника и ученика и самих ученика (Lalović, 2009; Pešikan, 2010) и (е) у настави треба вредновати не само резултате, већ и процес учења (Lalović, 2009).

Нова промишљања о суштини наставе и учења условила су и крупни заокрет у разумевању улоге и значаја уџбеника. „Ново виђење уџбеника, попут новог виђења наставе/учења, истиче у први план развојно-формативну улогу: да покреће, усмерава, да мења, да формира личност“ (Влаховић 2012: 215). На тај начин, уместо некадашње трансмисионе улоге, савремени уџбеник се све више ставља у функцију стваралачког, креативног, кооперативног и самосталног учења. Заправо, из угла социјалног конструктивизма, а посебно социјалнокултурне теорије Виготског, уџбеник се сагледава као културно-потпорни систем целокупног индивидуалног развоја ученика и инструмент културне трансмисије и репродукције (Plut, 2003; prema: Pešić, 2005). Важна поставка социокултурне теорије је да се културна репродукција и медијација одвијају конструкцијом, при чему се у том процесу истиче активни положај ученика (Antić, 2013).

Под утицајем савремених схватања наставе и учења уочљиве су бројне тенденције у мењању концепције уџбеника, које се састоје у следећем:

а) „од уџбеника као средства за операционализацију наставних планова и програма појединих предметних области, ка уџбенику чија ће дидактичка решења обезбедити остваривање основних циљева наставе/учења;

б) од уџбеника као средства које је аналогно традиционалном концепту наставе, ка уџбенику који ће представљати подршку у виђењу процеса учења као конструкције знања, као тумачења садржаја, решавања проблема, истраживања, откривања, развоја мишљења;

в) од уџбеника који има искључиво трансмисиону улогу, ка његовој развојно-формативној улози;

г) од уџбеника као једине штампане књиге, ка уџбенику који може чинити више одвојених целина (штампане, звучне, визуелне), односно, ка уџбенику као вишеизворном склопу, мултимедијалном пакету“ (Влаховић 2012: 216).

У нашој средини учињени су значајни и на светском плану јединствени напори да се заснује виготскијанска концепција уџбеника (Antić, 2013), а значајан допринос томе дали су И. Ивић, Д. Плут, А. Пешикан и С. Антић. Пешић (Pešić, 2005) издваја следеће импликације социокултурног приступа уџбенику: (а) разумевање уџбеничког жанра; (б) моћ и границе уџбеника и (в) предлози практичних решења. Прва импликација тиче се жанровске особености уџбеника, јер су минимални жанровски захтеви уџбеника да представља систем знања из одређене области, дидактички обликованих да воде, усмеравају и подржавају развој ученика. Друга импликација је везана за уважавање жанровских снага и ограничења. У том контексту, Пешић (Pešić, 2005) скреће пажњу на чињеницу да је снага уџбеника у излагању систематизованих знања и да у уџбенику не може по жанровској дефиницији преовладавати учење путем открића. Трећа импликација је повезана са конкретним предлозима образовног дизајнирања уџбеника и структурних компоненти којима се усмерава развој ученика.

Имајући на уму све претходно речено, може се констатовати да последње концептуално разумевање е-уџбеника као дигиталног садржаја са бројним функцијама који конструктивно утичу на развој ученика кореспондира савременим промишљањима о настави и учењу, изведеним из поставки социјалног конструктивизма. Конструктивна улога е-уџбеника првенствено се осигурава кроз адекватно конципиране мултимедијалне и интерактивне компоненте уџбеника. Адекватно конципиран е-уџбеник који задовољава све стандарде квалитета уџбеника, који почива на педагошким, дидактичко-методичким, психолошким, естетским, етичким, културолошким вредностима може подстицати унутрашњу мотивацију и истраживачки дух ученика, критичко мишљење, самостални рад ученика на откривању нових веза и односа, индивидуализацију учења и представљати отворен систем за најновија научна достигнућа (Василијевић, 2013).

Е-УЏБЕНИК У СВЕТЛУ НАУЧНИХ ИСТРАЖИВАЊА

Досадашња истраживања о е-уџбеницима пружају важне, а понекад и неконзистентне резултате о предностима, недостацима и могућностима коришћења е-уџбеника на различитим нивоима образовања. У наставку текста биће приказани резултати истраживања оријентисаних на утврђивање ефеката примене е-уџбеника и дескриптивне студије о ставовима и искуствима наставника, студената и ученика при употреби е-уџбеника.

У микс-методској студији спроведеној у Кини, Чен и сарадници (Chen et al., 2013) утврдили су значајне разлике у степену успешног извршавања актив-

ности учења, типу активности ученика и наставника и ставу ученика према улози савремене технологије између ученика који су учили путем електронског и штампаног уџбеника. Истраживањем је обухваћено 209 ученика 4. разреда и 12 наставника.

Аутори су извели следеће закључке:

а) Утврђене су значајне разлике у активностима учења између експерименталне (учење путем е-уџбеника) и контролне (путем штампаног уџбеника) групе. У условима учења путем штампаног уџбеника у 12 од 24 одељења (50%) ученици су успешно извршили активности учења (остварили постављене циљеве учења, урадили задатке). У контексту учења путем е-уџбеника, у 71% случајева (17 од 24 одељења) ученици су успешно остварили активности учења. Генерално, у условима учења путем е-уџбеника смањује се време које користи наставник, а повећава време за активности ученика.

б) Утврђене су значајне разлике у погледу активности ученика и наставника, у корист експерименталне групе. У условима учења и рада путем е-уџбеника уочена је значајна тенденција у померању активности наставника, од чисто трансмисионих ка дијалогу и вођењу ученика у процесу учења. Када је у питању активност ученика, утврђене су значајне разлике у погледу индивидуалног учења (вежбање и квиз, читање, слушање и понављање текста, стварање и дељење) и кооперативног учења (дискусија са вршњацима, вежбање и квиз, играње улога, анализа информација, стварање и дељење), у корист ученика који су користили е-уџбеник и учили путем њега.

в) Ученици који уче путем е-уџбеника имају позитивније ставове према улози савремених технологија и позитивније процењују задовољство учења путем савремених информационих технологија.

Марјановић (2014) је испитивао ефекте примене образовног рачунарског софтвера у настави Техничког и информатичког образовања. У експерименту су учествовали ученици 7. разреда основних школа. Резултати истраживања показују да примена образовног софтвера значајно утиче на повећање знања ученика из предмета Техничко и информатичко образовање.

Терзић (2016) је испитивала ефекте примене интерактивног електронског уџбеника Биологије за IV разред гимназије природно-математичког смера на квалитет знања ученика. Истраживањем је обухваћено 167 ученика (85 ученика у експерименталној и 82 ученика у контролној групи). Резултати квази-експерименталног истраживања су потврдили већи ниво знања ученика експерименталне групе у односу на ученике контролне групе, посебно у домену примене знања. Уз то, утврђени су позитивни ставови ученика и наставника експерименталне групе о примени електронског уџбеника у настави биологије.

Мејнард (Maynard, 2005) је пронашао да деца која уче путем електронског текста постижу више скорове у погледу разумевања текста, али да им треба више времена да пронађу одговоре на питања. Насупрот овим налазима, Де

Јонг и Бас (De Jong, Bus, 2004) су утврдили да мултимедији (звучни ефекти, анимације и остало) ометају разумевање текста код млађе деце и да читање прича од стране одрасле особе не може да замени ниједан мултимедијални елеменат е-текста.

Хагерстед и сарадници (Hägerstedt et al., 2014) су испитивали искуства финских наставника средњих школа у коришћењу интерактивних електронских уџбеника математике. Према налазима истраживања, као главне предности коришћења интерактивних уџбеника наставници су издвојили могућност употребе нових, флексибилних и интерактивних наставних метода за подстицање учења, функционалност алатки, повећану флексибилност и интерактивост, могућност утицања на усвајање садржаја и могућности индивидуализације наставног процеса, а посебно могућност модификовања материјала у складу са потребама ученика. У употреби интерактивних е-уџбеника наставници су се суочавали са бројним изазовима, од којих су посебно издвојили: техничке проблеме, оспособљеност наставника и ученика за употребу савремених технологија, већу потрошњу времена за рад путем е-уџбеника, практичне проблеме (неадекватни радни столови за лаптопове, ноутбукове, слабе батерије и остало) и изазове мотивисања ученика да користе е-уџбенике.

Бадурина и Сердарушић (Badurina, Serdarušić, 2015) су испитивали перцепције е-књиге студената у Хрватској. Према резултатима овог истраживања, студенти сам појам е-књиге разумеју као електронску варијанту штампане књиге која се чита на рачунару, што је једно од најзаступљенијих појмовних одређења е-књиге. Концепт аналогије са штампаном књигом је најзаступљенији у студентској популацији. Такво концептуално разумевање е-књиге Бадурина и Сердарушић сматрају очекиваним, с обзиром на искуство студената у коришћењу и читању е-књига, које се најчешће своди на читање књига у pdf формату за потребе испита. У погледу врсте литературе, студенти у већој мери користе научну и стручну литературу из потребе (нпр. за спремање испита), него књижевност или публицистику (нпр. из жеље). Као главну предност е-књиге студенти издвајају „лаган приступ од куће“, а као најмању предност истичу „једноставно online референцирање“. Остале предности е-књиге (брзо и једноставно претраживање, могућност држања више књига на једном уређају, могућност копирања и лепљења текста, приступ истој књизи са више уређаја итд.) биле су окупљене око просечног ранга. Као највећи недостатак е-књига студенти су издвојили да је тешко читати са рачунара (замор очију и сл.) и доживљај читања (недостатак физичког додира папира под руком), а као најмањи недостатак трошкове штампања. Од испитаних карактеристика е-књиге, студенти позитивно оцењују корисност, практичност и доступност, а негативно доживљај читања. Према оцени студената, лакоћа и једноставност претраживања су најкорисније карактеристике е-књиге, док је независност од физичке локације карактеристика доступности е-књиге. С друге стране, читање е-књига замара очи и теже се успоставља концентрација при читању, те је доживљај читања најнегативније оцењен од стране испитаних студената.

У контексту примене е-уџбеника у систему високог образовања у Грчкој, Којуис и Константиноу (Kouis, Konstantinou, 2014) су истраживали перцепције студената о е-уџбеницима. Према мишљењу студената, е-уџбеници јесу наследници штампаних књига које у скоријој будућности неће заменити. Као најзначајније предности е-уџбеника студенти су издвојили следеће:

- е-уџбеници омогућују брзо претраживање информација, индексирање, маркирање текста итд.;
- тренутни приступ садржају преко неколико кликова је такође велика предност за студенте у поређењу са посетом библиотеци или књижари;
- у процесу учења е-уџбеници омогућују интерактивност са садржајем;
- пружају студентима могућност комбиновања и поновне употребе материјала који покривају исту тему, али потичу из различитих извора, поглавља у књигама;
- динамични интерактивни садржаји е-уџбеника помажу у процесу учења (Kouis, Konstantinou, 2014).

Иако су у многим студијама утврђени позитивни ефекти примене е-уџбеника за децу, ученике и студенте (Chen et al., 2013; Maynard, 2005), многа истраживања указују на тешкоће и изазове њиховог коришћења у раду са децом и ученицима основношколског узраста (De Jong, Bus, 2004; Flores et al., 2015; Hägerstedt et al., 2014). Стога, иако постоји препорука за интензивнијим коришћењем е-уџбеника у настави, њихова употреба не сме се претворити у циљ по себи, већ је потребно претходно инкорпорирање е-уџбеника у постојеће школске услове уз одговарајуће системске, физичке, педагошке, психолошке и дидактичко-методичке претпоставке.

ПРОГРАМИ УВОЂЕЊА Е-УЏБЕНИКА: ИНОСТРАНА ИСКУСТВА

Широм света, а пре свега у развијеним и земљама у развоју спроведени су програми увођења е-уџбеника. У наставку текста биће приказана искуства у примени програма е-уџбеника у Јужној Кореји, Малезији и Словенији. Реч је о националним пројектима које су иницирале влада и ресорно министарство. Док је Јужна Кореја једна од земаља са најдужом традицијом у примени е-уџбеника, дотле су процеси дигитализације уџбеника недавно примењени у Малезији и Словенији.

Јужна Кореја као један од водећих лидера у примени ИКТ у настави, 2008. године покренула је пројекат увођења електронских уџбеника у школама, са планом да до 2015. године електронски уџбеници у потпуности замене штампане (Hamedi, Ezaleila, 2015). Општи циљ пројекта је био да се створи окружење у школи које ће подржати концепцију учења усмереног ка ученику, у свим контекстима одрастања ученика, у школи, кући, слободном времену.

Општи циљ пројекта је операционализован кроз четири ужа: (а) излажење у сусрет потребама и изазовима образовања у новом миленијуму; (б) унапређивање разумевања и вештина ученика за примену најновијих сазнања; (в) обезбеђивање једнаких могућности свим ученицима за квалитетно образовање и (г) смањење трошкова школовања. У периоду од 2007. до 2011. године пројекат је имплементиран кроз шест фаза:

1. Избор школа у којима ће се применити и тестирати ефективност е-уџбеника;
2. Обука наставника за примену е-уџбеника кроз различите облике усавршавања;
3. Изградња инфраструктуре која подржава употребу е-уџбеника. Свим ученицима су обезбеђени таблети и приступ Интернету у свим учионицама;
4. Изградња система за дистрибуирање е-уџбеника и система за управљање квалитетом стандарда е-уџбеника;
5. Повезивање са регулаторним и правним аспектима примене, како би се обезбедило копирање и заштита од хакера;
6. Увођење система за процену ефективности употребе е-уџбеника.

Резултати бројних евалуативних студија (KERIS, 2008; Kim, 2005; Song *et al*., 2007; prema: Hamedi, Ezaleila, 2015) указали су на позитивне ефекте примене е-уџбеника у Јужној Кореји. Након учења путем електронских уџбеника ученици су се осећали срећнијим и независнијим у процесу учења (Kim, 2005), показали су виша академска постигнућа у односу на ученике из контролне групе, који су учили путем штампаним уџбеника (Song et al., 2007; prema: Hamedi, Ezaleila, 2015). Такође, из перспективе наставника, е-уџбеници имају бројне предности у односу на штампане уџбенике јер електронски наставни материјали и мултимедијални садржаји стимулишу рад ученика и обезбеђују наставнику више времена да дизајнира активности и пружи повратне информације ученицима о раду (Song et al., 2007; prema: Hamedi, Ezaleila, 2015). У примени штампаних уџбеника наставници највећи део времена посвећују припреми материјала, како би мотивисали ученике да уче. У трећој евалуативној студији (KERIS, 2008) испитивани су ефекти примене е-уџбеника у школама у Јужној Кореји на академска постигнућа ученика, ставове ученика према учењу одређених наставних предмета, вештине решавања проблема и способност ученика да регулишу сопствено учење. У погледу академских постигнућа једине значајне разлике пронађене су код ученика из градских и сеоских школа и код ученика са слабијим академским постигнућима. Ученици из градских школа који су учили из е-уџбеника показали су виша постигнућа у науци, друштвеним наукама и матерњем језику у односу на ученике који су учили из штампаних уџбеника. Ученици из сеоских школа који су учили из е-уџбеника у односу на ученике који су учили из штампаних уџбеника су показали виша постигнућа у свим наставним предметима. Ученици са слабијим успехом у градским и сео-

ским срединама који су учили посредством е-уџбеника показали су боље резултате на тесту од вршњака који су учили путем штампаних уџбеника.

Програм увођења е-уџбеника у Малезији у основним и средњим школама отпочео је 2014. године (Hamedi, Ezaleila, 2015). Попут пројекта спроведеног у Јужној Кореји, и овај пројекат је примењен уз подршку министарства просвете, са циљем унапређивања процеса наставе и учења у градским и сеоским школама. Кроз програм е-уџбеника све школе у Малезији су повезане у јединствену базу, која користи 4G Интернет. У првој фази пројекта (2013–2015) обезбеђен је слободан приступ наставницима, ученицима и родитељима за употребу 313 е-уџбеника, у другој фази (2016–2020) планирана је употреба интерактивних уџбеника за одређене субјекте и у трећој фази (2021–2025) планирана је израда е-уџбеника за све субјекте наставног процеса, укључујући и ученике са посебним потребама. Пројекат је претрпео оштре критике опозиционих странака, а посебно је примедба упућена на рачун стварања е-уџбеника који одговара свима и за све, без уважавања објективних разлика које постоје између ученика. Такође, указано је и на немогућност примене е-уџбеника због ограничене употребе ИКТ и од стране ученика и од стране наставника. Постојеће евалуационе студије о ефектима примене е-уџбеника у Малезији (Faizura, in press; Jamaludin, Mohamed, 2006; према: Hamedi, Ezaleila, 2015) су песимистичке. Испоставило се да наставницима недостају компетенције за примену е-уџбеника. Већина наставника, ученика, родитеља, школа и издавача нису спремни за програм е-уџбеника у образовању. Због неконзистентних резултата евалуационих студија Хамеди и Езалеила (Hamedi, Ezaleila, 2015) су закључили да е-уџбеници нису увек право решење за унапређивање процеса и резултата учења и да успешна примена програма е-уџбеника захтева бројна претходна истраживања и разматрања. Пре употребе програма е-уџбеника потребно је: (а) размотрити да ли е-уџбеници могу да унапреде разумевање, интересовања и задовољство ученика и академске ефекте учења, (б) обезбедити спремност школског система и непосредних учесника за примену е-уџбеника, доступност технологије и спремност издавача.

Словенија спада у ред земаља које су увеле пројекте е-уџбеника у основним школама. Као резултат једног таквог пројекта настала је и монографија *Словеначки и-удбеници* у оквиру које се разматрају различити аспекти примене е-уџбеника у настави природних наука: полазне основе, развој е-наставних материјала и е-уџбеника, алати за дизајнирање е-уџбеника, дизајн и имплементација самог пројекта, ефекти пројекта и даље смернице и планови.

Према наводима Песека, Змазека и Мохорчича (Pesek, Zmazek & Mohorčič, 2014), 1992. година, када Министарство просвете купује дидактички софтвер за школе, означава се као почетак развоја е-учења у Словенији, да би већ 1995. године била створена Словеначка образовна мрежа (http://sio.edus.si) и отпочео рад на евалуацији електронског материјала. У два пројектна циклуса (1997–1999) и (2006–2008) Министарство просвете расписује тендере за пројекте

израде е-материјала и уџбеника у различитим наставним областима који прате Наставни план и програм. Од 2011. године под руководством Националног педагошког института Републике Словеније отпочиње пројекат е-уџбеника за природне науке у основним и средњим школама и постављају се стандарди за увођење концепта и-уџбеника. У Словенији пројекат „Е-уџбеници за наставу природних наука у основној школи“, финансиран од стране Министарства просвете и спорта и Европског социјалног фонда, отпочео је 2011. године, а завршио се 2014. (Pesek, Zmazek, Mohorčič & Milekšič, 2014). Пројектом су управљале две експертске групе: експерти за материјално-дидактичко пројектовање и технолошко пројектовање. Организовани су семинари за уреднике, ауторе и техничко особље, а аутори е-уџбеника су изабрани на основу њихове обуке и резултата на семинарима. За сваки е-уџбеник био је формиран посебан тим, који се састојао од аутора, техничког особља, илустратора, рецензената и консултаната. Поред реализованог програма увођења е-уџбеника, у Словенији је законски предвиђено да издавачи уџбеника имају е-уџбенике које наставници употребљавају на интерактивној табли (Терзић, 2016).

Иако је реч о земљама са различитом традицијом у примени е-уџбеника, могуће је уочити извесне заједничке тенденције: е-уџбеник је системски видљив и представља важно наставно средство, постоји законска обавеза, а не препорука за издавањем е-уџбеника. Ипак, најдаље домете у примени е-уџбеника има Јужна Кореја, те не изненађује најсистематичнија употреба и ефективност у настави. Заправо, искуства примене е-уџбеника у Јужној Кореји потврђују важност и нужност задовољења битних претпоставки успешне примене е-уџбеника, а пре свега задовољавајуће системско решење, адекватну обуку наставника и обезбеђивање техничке платформе за дигитализацију уџбеника и систем за мониторинг и оцену квалитета е-уџбеника.

ЗАКЉУЧАК

Развој информационих и комуникационих технологија омогућио је ефикасније и учесталије коришћење електронских уџбеника у образовном процесу (Pesek, Zmazek & Mohorčič, 2014). Међутим, поставља се питање у којој мери и када електронски уџбеник доприноси унапређивању положаја и активности ученика у школи? Зато је ово важно питање смештено у контекст релације између теорија, истраживања и праксе.

Прегледом најучесталијих појмовних одређења е-уџбеника у литератури уочена је неједнственост у разумевању овог образовног феномена, при чему аутори предност дају најмлађем приступу у дефинисању е-уџбеника, који у први план истиче природу, одлике и функције е-уџбеника. Такво разумевање е-уџбеника у складу је са савременим схватањима наставе и учења изведеним из социјалног конструктивизма. Е-уџбеник треба сместити и посматрати у ширем

социјалнокултурном контексту, као средство индивидуалног развоја ученика (усвајање система знања, развој вештина, навика, способности, усвајање система вредности, погледа на свет итд.) за живот у свету који се брзо мења, али и као средство културне трансмисије и репродукције.

Иако изостају једнозначни резултати истраживања ефеката примене е-уџбеника у настави у домену знања, постигнућа, мотивације и ставова ученика, досадашње студије пружају важне увиде, педагошке импликације и смернице за будућа истраживања у овој области.

На плану актуелне праксе, национални пројекти увођења е-уџбеника у Јужној Кореји, Малезији и Словенији указују на бројне предности и тешкоће у њиховој примени. За образовни систем и наставну праксу у Србији, где нису заживели слични пројекти увођења е-уџбеника већ се само спорадично е-уџбеници уводе у праксу, иностранa искуства могу да послуже као примери добре праксе за будуће сличне иницијативе, али ни у ком случају као модели који ће се некритички прихватити и применити.

Иако елаборирана сазнања изведена из емпиријских и теоријских радова сугеришу на многоструке начине стављања електронског уџбеника у функцију организовања активности ученика и унапређивања субјекатске позиције ученика у настави и школи уопште, увиђа се потреба за разрадом концепта е-уџбеника као савременог наставног средства, које потенцијално подстиче и унапређује интелектуалне, креативне, изражајне, сензорне и мануелне активности ученика.

Литература

Anderson-Inman, L. & M. A. Horney (1999). *Eletronic books: Reading and styding with supportive resources*. Retrived May 18, 2016 from the World Wide Web

htpp://www.readinonline.org/eletronic/elec_index.asp?HREF=/eletronic/ebooks/index.htm.

Antić, S. (2013). *Udžbenik kao instrument za konstrukciju i ko-konstrukciju školskog znanja* (Doktorska disertacija). Beograd: Fiolozofski fakultet.

Badurina, B. & H. Serdarušić (2015). E-book perception of Croatian students. *Libellarium: journal for the research of writing, books, and cultural heritage – institutions*, 8(2), 65–80. Retrived April 27, 2016 from the World Wide Web http://libellarium.org/index.php/libellarium/article/view/236/339.

Vasilijević, D., Bojović, Ž. & N. Laketa (2011). Electronic textbook and its metodical values. In: *11th International Educational Technology Conference*. IETC, Proceedings Book, Istanbul, 437–443. Retrieved May 16, 2016 from the World Wide Web http://www.iet-c.net/publications/ietc2011-1.pdf.

Василијевић, Д. (2013). Од класичног до електронског уџбеника, *Иновације у настави*, 26(3), 60–68.

Vassiliou, M. & J. Rowley (2008). Progressing the definition of „e-book“. *Library Hi Tech*, 26(3), 355–368. Retrieved May 16, 2016 from the World Wide Web http://dx.doi.org/10.1108/07378830810903292.

Velagić, Z. (2014). The discourse on printed and electronic books: analogies, oppositions, and perspectives. *Information Research*, 19(2), paper 619. Retrieved May 20, 2016 from the World Wide Web http://InformationR.net/ir/19-2/paper619.html.

Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

Vigotski, L. S. (1996). *Problemi razvoja psihe*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Влаховић, Б. М. (2012). *Образовање у друштву умрежене културе*. Београд: Српска академија образовања.

De Jong, M. T. & A. G. Bus (2004). The efficacy of electronic books in fostering kindergarten children's emergent story understanding. *Reading Research Quarterly*, 39(4), 378–393.

Закон о уџбеницима. Службени гласник Републике Србије, бр. 68, 2015.

Zmazek, B., Pesek, I., Milekšič, V., Repolusk, S., Senekovič, J. & A. Lipovec (2014). Substantive-didaktic baselines and instructions for i-textbook development. In: I. Pesek, B. Zmazek & V. Milekšič (eds): *Slovenian i-textbooks*. Ljubljana: The National Education Institute Slovenia, 30–51.

Lalović, Z. (2009). *Naša škola: Metode učenja/nastave u školi*. Podgorica: Zavod za školstvo.

Lynch, C. (2001) The Battle to define the Future of the Book in the Digital World. *First Monday*, 6(6). Retrieved April 28, 2016 from the World Wide Web http://www.firstmonday.org/issues/issue6-6/lynch.

Kouis, D. & N. Konstantinou (2014). Electronic textbooks advantages and challenges for the Hellenic higher education and publishing community. *Library Review*, 63(6/7), 531–543.

Марјановић, А. (2014). Експериментални резултати примене образовног софтвера „Машине и механизми“ у настави ТИО. Зборник радова 5 са Конференције са међународним учешћем *Техника и Информатика у Образовању*, Факултет техничких наука, Чачак. Преузето 12.5.2016. са http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio2014/PDF/209%20Marjanovic.pdf.

Maynard, S. (2005). Can electronic textbooks help children to learn? *The Electronic Library*, 23(1), 103.

McKnight, C. & J. Dearnley (2003). Electronic Book Use in a Public Library. *Journal of Librarianship and Information Science*, 35(4), 235–242.

Pesek, I., Zmazek, B. & G. Mohorčič (2014). From e-materials to i-textbooks. In: I. Pesek, B. Zmazek & V. Milekšič (eds): *Slovenian i-textbooks*. Ljubljana: The National Education Institute Slovenia, 10–17.

Pesek, I., Zmazek, B., Mohorčič, G. & V. Milešič (2014). Project E-textbooks from science subjects in primary school. In: I. Pesek, B. Zmazek & V. Milekšič (eds): *Slovenian i-textbooks*. Ljubljana: The National Education Institute Slovenia, 18–28.

Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: Socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije, *Psihološka istraživanja*, 12(2), 157–184.

Pešić, J. (2005). Sociokulturni pristup udžbeniku, *Psihologija*, 38(4), 369–381.

Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој употреби. Службени гласник Републике Србије, бр. 72, 2009.

Терзић, Ј. (2016). *Ефикасност примене електронског уџбеника у настави биологије у гимназији* (Докторска дисертација). Нови Сад: Природно-математички факултет.

Flores, P., Ramos, A. & J. Escola (2015). The digital textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School. In: J. Rodriguez, E. Bruillard & M. Horsley (eds.): *Digital Textbook, What's New*? Santiago de Compostela: USC/IARTEM, 275–295.

Hamedi, M. A. & S. M. Ezaleila (2015). Digital Textbook Program in Malaysia: Lessons from South Korea. *Publishing Research Quarterly*, 31(4), 244–257.

Hägerstedt, E., Mannila, L., Salakoski, T. & R-J. Back (2014). Teachers' Experience from using interactive e-books in the clasroom. *The Seventh Nordic Conference on Mathematics Education, NORMA14*, At Turku, Finland.

Hillesund, T. (2001). Will E-books Change the World? *First Monday*, 6(10). Retrieved May 28, 2016 from the World Wide Web http://www.firstmonday.org/issues/issue6-10/hillusend.

Chau, M. (2008). The Effects of Electronic Books Designed for Children in Education. *Scroll: Essays on the Design of Electronic Text*, 1(1), Retrieved April 28, 2016 from the World Wide Web http://fdt.library.utoronto.ca/index.php/fdt/article/viewArticle/4904/1762.

Chen, G., Gong, C., Yang, J., Li, Y. & R. Huang (2013). *The Comparison of paper textbook class and electronic textbook class in Technology Rich Classroom*. Retrieved May 12, 2016 from the World Wide Web http://www.researchgate.net/publication/262731060.

Cox, A. & H. Mohammed (2001). E-books. *FreePint*, 80, Retrived April 28, 2016 from the World Wide Web http://www.freepint.co.uk/issues/010201htm#feature.

Zana P. Bojovic
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty in Uzice
Marina Z. Ilic
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty in Uzice

ELECTRONIC TEXTBOOK IN THE FUNCTION OF IMPROVING THE ACTIVITIES AND POSITIONS OF STUDENTS

Summary

In the educational context, electronic textbook, as in a classical printed textbooks, an important source of knowledge and teaching tool for development and learning of students. In the context of this issue is especially topical the question of the possibilities of electronic textbooks in stimulating activities and improvement the position of students in the school. Elaborated findings of empirical studies and theoretical generalization suggests multiple ways of putting into operation an electronic textbook organizing students' activities and improvement of subjective position of students in the classroom and the school in general. Conducted theoretical analysis indicated that adequately designed e-book which meets didactic-methodical, psychological, social, cognitive and other requirements can contribute to the activation of students for research learning, creative work, self-leraning, preparing them for the improvement of processes and outcomes of learning and development. At the same time, a critical review and assessment of the significance of electronic textbooks through the prism of potential intellectual, creative, expressive, sensory and manual activities, and thus achieved the position of students in teaching is an important step in the further development of guidelines for improving the quality of electronic textbooks in the classroom.

Keywords: *electronic textbook, students' activities, the position of students, development, learning.*

Научни скуп „*Настава и учење*“ –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671(0.034.2)
Прегледни научни чланак
стр. 589–604

Данијела Н. Василијевић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу
Снежана С. Лакета[*]
Основна школа „Вук Караџић“, Власеница

ЕЛЕКТРОНСКИ УЏБЕНИК У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ[**]

Апстракт: Савремено образовање све више актуализује питање примене електронских уџбеника у наставном процесу код ученика млађих разреда основне школе. У том контексту, полазећи од дефинисања основних појмова (уџбеник, електронски уџбеник), указујући на предности и ограничења примене електронских уџбеника на овом узрасту, потом претпоставке квалитета, карактер и улогу е-уџбеника, аутори указују на значај актуализације феномена креирања савременог е-уџбеника у теоријским и практичним оквирима.

Кључне речи: *уџбеник, електронски уџбеник, електронско учење*.

УВОД

Информационо-комуникационе технологије представљају важан, а врло често и кључни фактор развоја образовног система напредних земаља света. Посебна пажња усмерава се на њихову имплементацију и развој у контексту захтева савремене наставе, с једне стране, али и динамичних промена друштвених околности, с друге стране. Поред различитих платформи за учење на даљину, електронски материјали (е-материјали) и електронски уџбеници (е-уџбеници) представљају основ савременог образовања, важан извор знања. Електронско учење се данас веома широко користи у оквиру различитих активности осавремењавања наставе јер је специфично у односу на друге начине учења (флексибилност у коришћењу материјала учења, могућност избора времена за учење, лична одговорност за динамику и распоред). Развој нових технологија условљава и интеграцију технологија у наставни процес. „Ефикасна интеграција технологија у наставни процес захтева од наставника не само да користи своје знање о употреби технологије у наставном процесу, већ и да комбинује и интегрише технолошко и педагошко знање“ (Kabakci 2011: 49).

[*] d.vasilijevic@sbb.rs
[*] snezanalaketa9@gmail.com

[**] Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

Дефинисање појмова – (е)уџбеник

С обзиром на време настанка и развој штампане технологије, први уџбеник се јавља релативно касно. Прва школска дидактичко-методички обликована књига, чија је основна намена била поучавање, настала је 1776. године. Реч је о читанци почетници Фридриха Рохова (Friedrich Eberhard von Rochow) *Дечји пријатељ*. Убрзо након тога школски уџбеник постаје предмет интересовања многих педагога у контексту припадајућих педагошких стратегија.

Данас се уџбеник одређује као кључни извор знања, прецизније наставно средство, у коме „је научно и доступно изложена наставна грађа према наставном програму појединог предмета“ (Франковић и сар. 1963: 1060). У њему су садржана најбитнија знања која ученици треба да усвоје према прописаном наставном плану. Грађа у њему је логично систематизована, тј. распоређена је на основу узрочно-последичне повезаности. Излагање наставника и текст уџбеника међусобно се допуњују. „Уџбеник омогућује ученицима да у кратком року стекну знања која су претходне генерације дуготрајно стицале. Он је моћан извор знања који битно олакшава наставу и учење“ (Вилотијевић 2000: 418).

Ивић и сарадници уџбеник дефинишу као „свако наставно средство (или комбинацију наставних средстава) које садржи систематизована знања из неке области која су дидактички тако обликована за одређени ниво образовања и одређени узраст ученика да имају развојно-формативну улогу и учествују у изградњи ученичких знања“ (Ивић и сар. 2008: 24).

Слично као и код штампане технологије, дигитална технологија је омогућила најпре настанак електронске књиге, а нешто касније и електронског уџбеника.

„Постојеће дефиниције електронске књиге лутају између два основна становишта. Једно се везује за комплетну хардверску и софтверску технологију на којој функционише е-књига, а друго искључиво за садржај која она собом носи. Протагонисти првог становишта Линч (Lynch, 2001), Хилесунд (Hillesund, 2001), Сојер (Sawer, 2002) истичу већи значај прегледачке технологије у односу на садржај е-књиге. Међутим, Пејс (Pace 2004: 74) констатује „да је технологија без доброг садржаја само форма без суштине“. Исто гледиште заузимају Кокс и Мухамед (Cox, Mohammed, 2001), додајући да је е-књига дигитални текст видљив на компјутерском екрану (овде није узет у обзир уређај за прегледање е-књига, тзв. е-читач). Мекнајт и Дарнли (McKnight, Dearnley 2003: 235) су били нешто конкретнији, дефинишући е-књигу као „садржај објављене књиге доступан читаоцима у е-форми“ (Василијевић 2013: 62). Стога је, можда, најприхватљивија уопштена дефиниција: *е-књига је електронски књиголики вишемедијални динамичан садржај подложан сталним променама*. Из тог разлога, подржавајући протагонисте другог становишта, који дају предност садржају дефинисане форме, користићемо други (дидактичко-методички) приступ у одређењу појма електронски уџбеник (Vasilijević et al. 2011).

Први електронски уџбеници били су електронска верзија класичних (штампаних) уџбеника. Они су имали исте елементе као и класични уџбеници – само текст и слике. Овакви уџбеници имају практичну предност у односу на класичне уџбенике (мобилност, дистрибуција, претрага, измене грешака...), али не постоји никаква дидактичка предност оваквих уџбеника. Данашњи електронски уџбеници су много више од пуке електронске слике класичних уџбеника. Они садрже мноштво интерактивних материјала које је немогуће интегрисати у класичне уџбенике – аудио/видео записе, различите интерактивне тестове, квизове и дидактичке игре. Према степену интерактивности, могу се поделити у три групе (Лакета, Дракулић 2013: 311):

– Елементи са ниском стопом интерактивности – аудио и видео записи, просте анимације и симулације. Ови елементи имају само две контроле – покретање и заустављање репродукције.
– Елементи са средњом стопом интерактивности – основни тестови: да/не тестови, тестови вишеструког избора и тестови допуњавања. Корисници ових елемената имају могућност уноса одговора, провере уноса и могућност приказивања тачних одговора.
– Елементи са високом стопом интерактивности – напредне анимације и симулације (у којима корисник може активно да учествује), напредни тестови (тестови повезивања, тестови исправљања и сређивања), аплети и разне дидактичке игре. У овим елементима корисник може да динамички мења изглед, садржаје, улазне и излазне податке, као и да добија повратне информације у зависности од активности.

Дакле, прави електронски уџбеник најчешће се јавља у хипертекстуалном формату, за разлику од њеног штампаног еквивалента препознатљивог по линеарној форми. С обзиром на начин приказивања, разликујемо две категорије хипертекста: „систем хипертекста заснован на одмотавању (скроловању) и систем који приказује само једну страницу на екрану. И један и други систем имају своје предности и ограничења. Какву ће форму имати електронски уџбеник, да ли ће то бити књиголики садржај или не, да ли и на ком хипертекстуалном систему ће бити заснован, умногоме зависи од њеног садржаја, узрасне категорије ученика коме је намењен, а најчешће, нажалост, од стручности аутора е-књиге и његових афинитета“ (Василијевић 2013: 61).

За разлику од класично штампаног уџбеника, хипертекстуални уџбеник омогућује прегледање садржаја у више праваца, додатно појашњавање нејасних и мање јасних термина, отварање додатних и допунских садржаја по сопственом нахођењу. Отварањем нових прозора корисник уџбеника може, по потреби, „прескакати“ с једног садржаја на други како би пратио сопствени ток мисли. Такав, вишеструки начин приказивања, подржан хипертекстом и хипермедијом, пружа могућност вишеслојног и свеобухватнијег сагледавања и савладавања уџбеника. Омогућује и подржава откривање, повезивање, експериментисање, дозвољава хипотетичко размишљање, проверу претпоставки у новонасталим ситуацијама, развија и подстиче стваралачко учење.

Електронски уџбеници погрешно се изједначавају са електронским верзијама класичних уџбеника и због тога се неоправдано врши оспоравање њиховог квалитета и предности у односу на класичне уџбенике. Неопходно је извршити правилну класификацију електронских уџбеника и исправно идентификовати сваки од типова, с обзиром на степен и карактер интерактивности.

Технички и дидактички најсиромашнији електронски уџбеници садрже само текст и слике и такви уџбеници се називају дигитализовани уџбеници (**д-уџбеници**). Садржајно и интерактивно богатији уџбеници називају се богати уџбеници (**б-уџбеници**) и они, осим свих садржаја д-уџбеника, садрже и додатне аудио-видео записе и интерактивна питања. Садржајно најбогатији електронски уџбеници су интерактивни уџбеници (**и-уџбеници**), који садрже све елементе **б-уџбеника** са елементима високе стопе интерактивности – дидактичке игре, динамичке конструкције, интерактивна провера знања са могућношћу снимања одговора, анализа успешности и повезивања градива. Технолошка предност интерактивних уџбеника у односу на остале јесте потпуна прилагођеност садржаја интеракцији човек – рачунар, као и платформска независност електронских садржаја што омогућава њихов приказ на свим уређајима, од персоналних рачунара, преко мобилних рачунара и таблета до паметних телефона.

Слика 1. *Класификација електронских уџбеника*

ПРЕТПОСТАВКЕ КВАЛИТЕТА (Е)УЏБЕНИКА

Са језичке стане уџбеник треба да буде написан сажетим, једноставним, приступачним и сликовитим језиком. Дидактичко-методичка страна уџбеника мора бити плански распоређена, логички структуирана на поглавља и одломке, текстови пропраћени сликовним и графичким прилозима, и то тако да међу илустрованим и текстуалним материјалом постоји органско јединство; „да се важнији закључци, дефиниције, правила, генерализације посебно истакну; да се иза појединих поглавља ставе питања за понављање и задаци за вјежбање; да се унесу упуте за решавање задатака и практичних вјежби; да се издвоје и објасне непознате ријечи“ (Франковић и сар. 1963: 1060). Под психолошким захтевима подразумева се да садржај уџбеника буде адекватан доби ученика и да подстиче на самосталан рад у смислу закључивања, вежбања, понављања, меморисања, продубљивања наставне грађе. „У узрочно-последичном ланцу све алке морају бити повезане иначе нема ланца. Несистематично знање није право знање“ (Вилотијевић 2000: 467).

Потребно је да уџбеник „својим садржајем и дидактичком апаратуром потпомаже изградњу (конструкцију) знања онога који учи“ (Ивић и сар. 2008: 24). Уџбеник не служи само за преношење знања, већ на конструкцију знања, „процес активне изградње стабилних и употребљивих знања, и то уз властити напор ученика, његовог мишљења и делања“ (Ивић и сар. 2008: 25). Поред овог значајног обележја квалитетног уџбеника, још једно обележје јесте процес усвајања садржаја уџбеника, који је подједнако битан као и садржај. Садржај уџбеника је дидактички обликован тако да осигурава да основна структура знања буде прихваћена од стране онога коме је тај уџбеник намењен, да са њим оствари комуникацију. Уџбеник треба да буде усмерен (фокусиран, центриран) на ученика, „на његов развојни ниво претходног знања, мотивацију за учење, социјално-културно порекло, систем вредности“ (Ивић и сар. 2008: 26). Неопходно је да се у уџбенику „налазе илустрације – цртежи, слике, шеме, које су у неопходној логичкој вези са текстуално обрађеним градивом “ (Вилотијевић 2000: 468).

Богатство коришћења различитих наставних средстава, као и њихова комбинација и интеграција, „доводе до пуноће чулног сазнања, а тиме и већег степена мисаоне активности ученика у настави“ (Лакета, Василијевић 2006: 235). Истраживања о вредности аудиовизуелних средстава и техника у настави и учењу, са општијег становишта, указују да „аудиовизуелна средства несумњиво имају предности над вербалном обрадом градива. Утврђено је да се у целини више научи када се користе аудиовизуелна него само аудитивна или само визуелна средства“ (Трнавац, Ђорђевић 1998: 331). Она представљају мотивационо средство за учење, трајно продубљују интересовања.

Успешна настава, уз технологију, мултидимензионални је процес, који: „захтева разумевање, заступљеност и формулисање садржаја коришћења технологије; педагошке технике које користе технологију на конструктиван начин да се предају садржаји; знање о томе шта чини садржај тешким или лаким да научите и како технологија може да помогне; знање о претходном знању ученика и теорији епистемологије; и разумевање како технологија треба да буде искоришћена да гради на постојећем знању и да развија ново” (Sahin 2011: 98). Такође је значајно да ученици имају активну улогу при коришћењу аудиовизуелних средстава: „да одговарају на питања, полемишу, примењују поступке које су им приказани, експериментишу, објављују разноврсне мисаоне, мануелне и сл. операције“ (Трнавац, Ђорђевић 1998: 331).

Овладавање начинима коришћења најпростијих људских оруђа и њихова употреба, при решавању мисаоних задатака или сазнавању својстава окружења, не значи само стицање нових операција, већ и развој мисаоних способности (аломорфни развој). При коришћењу средства да се дође до циља дете треба да савлада моторну вештину употребе људских оруђа. Да би формирало операцију са оруђем, дете треба да открије начин његове употребе. „Дете експлицитно или имплицитно од одраслог учи социјално изграђене начине употребе оруђа. Користећи уопштено искуство дете може расуђивати на вербалном плану, да мисаоно припреми и предвиди карактер будуће радње“ (Брковић, Бјекић 2006: 72).

Увођење појмова у уџбеник јесте веома битан чинилац креирања уџбеника. „Како се учење одвија кроз интеракцију са уџбеником, резултат учења би требало да буде усвајање појмова смештених и схваћених у систему појмова“ (Шпановић 2008: 70). Овладавање појмовима може бити реализовано индуктивним или дедуктивним приступом, од примера појма ка његовој дефиницији и обрнуто. „Слике, шеме, цртежи, графикони, мапе и слично, могу послужити као помоћ тексту у представљеној стратегији овладавања појмом“ (Шпановић, 2008: 70).

Учење мора бити активан процес јер је знање унутрашња конструкција. То нам ближе говори и зашто је у образовној пракси важније учити децу како да мисле, развијати когнитивне структуре. „Јер ако нема одговарајућих когнитивних структура ни специфичне информације не могу бити осмишљене, уклопљене. То истовремено значи и обавезује наставнике да при избору градива и начина његовог презентовања воде рачуна о нивоу развијености менталних схема ученика – могућностима асимилације“ (Брковић, Бјекић 2006: 73). Иван Ивић (1976) предлаже да писци уџбеника, инспирисани учењем путем открића, приказују процес долажења до сазнања, као и методе решавања задатака „што би био квалитет више у односу на досадашње приказивање резултата“ (Шпановић 2008: 79).

Садржаји у уџбеницима морају бити „изложени на занимљив начин, тако да њихово усвајање не представља за ученике досаду, монотонију, равнодушност“ (Шпановић 2008: 83).

Предности и ограничења е-уџбеника

Предности и ограничења електронске књиге односе се и на *електронски уџбеник*, с тим што се због своје дидактичко-методичке специфичности листа предности електронског уџбеника може значајно проширити (Василијевић, 2013):

- електронски уџбеник, у односу на стандардни уџбеник, пружа веће могућности за истраживачко учење, учење путем открића;
- добар електронски уџбеник има својство интерактивности, спречава пасивизацију ученика, подстиче га на активан стваралачки рад, проблематизујући и диференцирајући садржаје по степену сложености;
- омогућава самостални рад ученика на уочавању, откривању нових веза и односа међу понуђеним садржајима, постављање и проверу хипотеза, стварање мноштва нових идеја, предлога, решења и њихову проверу у конкретним ситуацијама;
- остварује бољу визуелизацију садржаја уважавајући принцип очигледности (од статичних, динамичних, дводимензионалних, тродимензионалних, до двобојних и вишебојних наставних средстава);
- омогућује мултимедијалну презентацију садржаја, како појединачну, тако и интегративну (текст, аудио, видео, аудио-визуелна форма);
- ученик сам бира одговарајућу стратегију учења према својим афинитетима, склоностима, интересовањима, предзнањима, способностима; „Уџбеник је поли-функционална књига, једна од његових значајних функција је допринос индивидуализацији учења“ (Vilotijević, Vasilijević 2012: 36);
- електронски уџбеник је отворен систем за перманентне исправке и допуне садржаја.

Чињеница је да класична књига, уџбеник има неке своје предности у односу на електронску форму, које посебно долазе до изражаја при употреби класичног уџбеника у наставном процесу. Издвајамо неке од њих:

- ученици их користе у складу са јасним и прецизним упутствима наставника и у том смислу не лутају у мору непрегледних садржаја;
- непосредни контакт наставника и уџбеника приликом употребе класичног уџбеника има посебну, незаменљиву педагошку вредност;
- штампани уџбеник је јасна, целовита, прегледна форма садржаја, доступна у било које време, независно од присуства електронске,

компјутерске технологије; лако је преносив и погодан за употребу на било ком месту (парк, воз, аутобус, ливада) и у било које време;

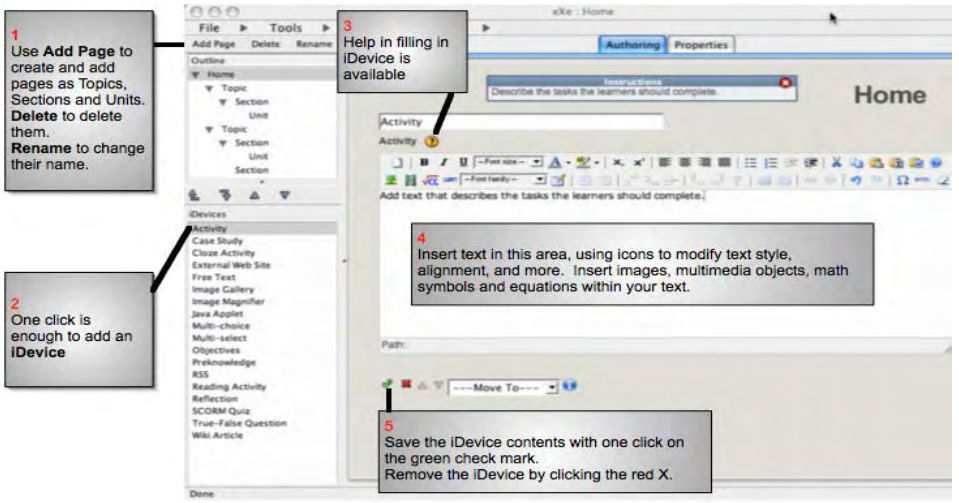
– ученик користи сопствену умну мапу за савладавање садржаја, она није наметнута споља;
– ученици млађих разреда основне школе, код којих још није у потпуности формиран појам оријентације у простору, лакше се сналазе у линеарном, него у сложеном разгранатом хипертекстуалном систему;
– непосредан контакт ученика са штампаним материјалом (додир папира, листање, подвлачење, бележење са стране на маргинама) и лични доживљај је неупоредив у односу на виртуелни доживљај и техничка ограничења.

Ограничења класичног уџбеника су, истовремено, и предности е-уџбеника:

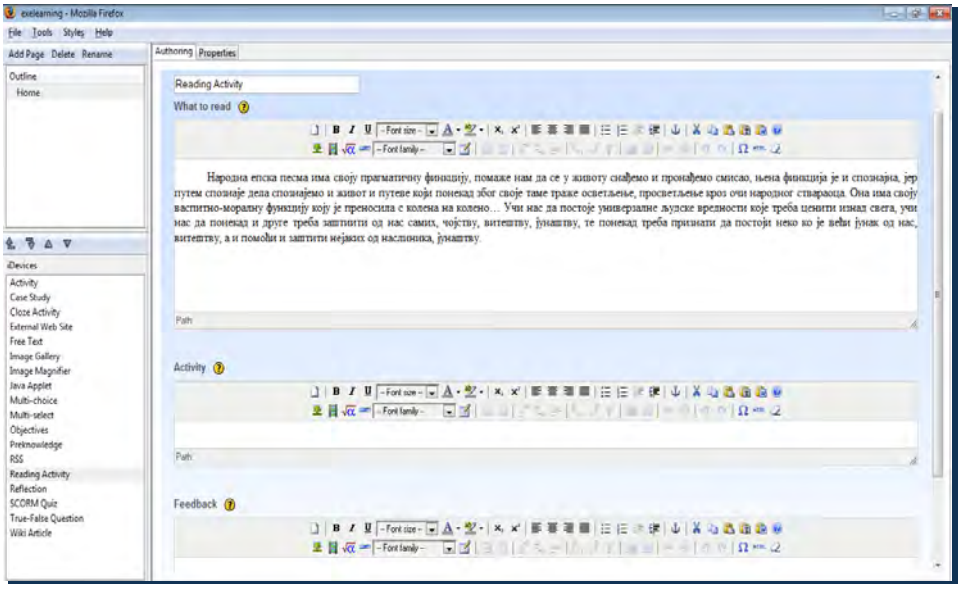
– класичан уџбеник у односу на електронску форму пружа мање могућности за индивидуализацију, није довољно прилагођен индивидуалним могућностима, потребама, жељама, интересовањима, способностима сваког појединачног ученика;
– пасиван је, мање интерактиван;
– информационо је ограничен;
– није динамична мултимедијална форма;
– ученик обрађује пласиране садржаје у сукцесивном, унапред испланираном следу;
– једном штампани уџбеник, све до поновне штампе, непроменљива је, стална форма, што није пожељно у време интензивних динамичних информационих промена.

ПРОЦЕС ИЗРАДЕ ЕЛЕКТРОНСКИХ УЏБЕНИКА

Електронски уџбеници, попут штампаних уџбеника, имају: уредника, ауторе, техничко особље, рецензенте и лекторе. Аутори већину елемената могу да креирају уз помоћ алата eXeCute, GeoGebra и коришћењем програма за обраду слике и видеа.



Слика 2. *Туторијал за израду странице е-уџбеника са странице* http://exelearning.org/attachment/wiki/AuthoringScreenshots/eXe-authoring-callouts.png



Слика 3. *Убацивање текста на страницу е-уџбеника*

Слика 4. *Убацивање цртежа на страницу е-уџбеника*

Exe пројекат се бави коришћењем технологије у пројектовању и ауторизацији ресурса за електронско учење. Предлог *Exe пројекта* је добио средства за развој из терцијарне Комисије за образовање Новог Зеланда у 2004. *Exe* је првенствено написан у *Python* програмском језику и заснован на *open source* веб претраживачу – *Firefox.*

ВРЕДНОСТИ ЕЛЕКТРОНСКОГ УЏБЕНИКА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Да ли ће и колико уџбеник бити ефикасан, сврсисходан, зависи од мноштва фактора. Електронски уџбеник неће бити функционалан у потпуности, ако садржи само предности које му нуди компјутерска технологија. Он мора задовољити и друге вредности који се постављају пред класичан уџбеник. Поред тога што мора задовољити одговарајуће информатичко-техничке, информационе, етичке, естетске, психолошке, социолошке и друге захтеве, то мора бити добро педагошки осмишљен и обрађен садржај усмерен ка крајњем кориснику (и ученику и наставнику), који има утемељену научну, сазнајну, самообразовну и систематизацијску вредност (Крупская, 1974).

„Електронски уџбеник мора бити носилац видова активности усвајања знања, он је опредмећена делатност ученика и претпостављена делатност наставника, електронски уџбеник је књига у којој су доступно изложени разноврсни мултимедијални садржаји, електронски уџбеник је културно-социолошки и педагошко-психолошки проблем. Да би електронски уџбеник био оптималан сценариј за будући процес учења, он мора бити добро дидактичко-методички обликован, а то значи заснован на законитостима наставног процеса, законитостима процеса учења и општим законима развоја ученика“ (Vasilijević et al. 2011: 439).

У оквиру дидактичко-методичких вредности, како класичног тако и електронског уџбеника, издвајамо: информационе, сазнајне, систематизационе, индивидуализацијске, самообразовне, координирајуће и интерактивне вредности. Информационе вредности омогућавају димензионирање и излагање садржаја обухватају: усклађеност информација са наставним програмом предмета по обиму, редоследу и дубини; начин излагања садржаја укључујући саопштавање, описивање, објашњавање и проблемске задатке; језичке и стилске вредности, сложеност и разумљивост реченице, прилагођеност терминологије узрасту, степен засићености текста информацијама. Сазнајне вредности, као основа изналажења најпожељнијих путева сазнавања, обухватају: формирање појмова на основу предзнања и искуства ученика; ток формирања појмова, од посебног ка општем и од општег ка посебном; логичке грешке у закључивању, закључивање на основу недовољног броја примера, неусклађеност сазнајног процеса са интелектуалним способностима ученика; путеве развијања веза између датих појмова; примену стечених знања у пракси; природу проблемских ситуација и начин трагања за скривеним истинама. Систематизационе вредности омогућавају повезаност у излагању садржаја, а сачињавају их: поглавља уџбеника као посебне садржајне целине; структура поглавља, уводни, главни и завршни део; закључци, у поглављима, одељцима и на крају уџбеника; обраћање ученицима; питања, задаци и краћи прегледи градива. Вредности индивидуализације су у функцији прилагођавања претпостављеног процеса учења са стварним могућностима ученика, посебно са њиховим способностима, нивоу знања и интересовањима. Самообразовне вредности подстичу и оспособљавају ученике за самосталан рад и самостално стицање знања, обухватају: развијање умећа ученика да запажају битно, да планирају и контролишу властити рад и научено примењују у пракси; подстицање и оспособљавање ученика на делимично истраживачки рад и правилно коришћење уџбеника. Координирајуће вредности осигуравају водећу (интегративну), улогу електронског уџбеника у систему извора знања, текстуалних, визуелних, аудитивних и аудио-визуелних, мултимедијалних. Интерактивне вредности, својствене претежно електронском уџбенику, осигуравају интеракцију између садржаја уџбеника и ученика, ученик је обавештен шта је обавезно за учење, шта може да бира да учи по жељи, има могућност да проверава тачност решења, поставља проблемска питања и задатке и наводи нове примере (Vasilijević et al. 2011).

Интерактивност јесте кључна одлика електронског уџбеника. Међутим, да ли ће ово својство е уџбеника заиста бити препознато као његова предност у односу на класични, штампани уџбеник, зависи од више фактора. Интерактивност би требало схватити као средство за стицање, продубљивање и проширивање знања, умења и навика ученика млађих разреда основне школе, а никако не сме бити само себи сврха и циљ. Жеља и потреба за игром на овом узрасту се треба ставити у контекст учећих активности и у том дискурсу треба третирати електронски уџбеник. Учење се не може изједначити са игром. Комплетна (интер)активност ученика млађих разреда основне школе треба бити усмерена на савладавање садржаја предвиђених наставним планом и програмом.

Електронски уџбеник пружа могућност боље, вишеструке и потпуније очигледности наставних садржаја, што је од посебне важности за ученике у фази конкретних логичких операција. Удаљени предели, космос, тајне океана... налазе се само на један клик од ученика који више није само пуки посматрач, већ је актер догађаја (може покретати и заустављати планете, обилазити око Сунца и сл.). Очигледност коју нуди електронски уџбеник не може се поредити са класичним уџбеником. Међутим, формирање представа и појмова у млађим разредима основне школе, полази од очигледности, али се ту не завршава. Она мора да буде у функцији апстрактности, развоја логичког мишљења деце овог узраста. Тиме и уџбеник остварује своју развојно-формативну улогу. На ауторима електронског уџбеника је тежак задатак да користећи својство интерактивности е-уџбеника пронађу праву меру заступљености очигледних садржаја, стављајући их у функцију развоја личности ученика.

За разлику од штампаног уџбеника, електронски уџбеник је боља платформа за индивидуализацију наставног процеса и учења, захваљујући својој хипертекстуалној структури. Истраживања и експериментални покушаји примене варијатета разгранатог модела програмирања наставе сада се успешно могу примењивати у електронској форми уџбеника. Иако на први поглед делује немогуће, добар електронски уџбеник у млађим разредима основне школе, може да усмери ученика и на социјализацију (разне групне истраживачке пројектне активности и сл.) подржану савременом информационо-комуникационом технологијом. Користећи ове погодности е-уџбеника, његови творци морају стално имати на уму узрасне карактеристике ученика млађег школског узраста, те и њихове стварне могућности коришћења, сналажења и поимања виртуелног света.

С обзиром да се савремени електронски уџбеник одређује као отворени динамички систем, подложан сталном вредновању, корекцији и усавршавању (Vasilijević et al., 2011), што јесте једна од важних предности е-уџбеника, потребно га је тако и креирати да наставник сам, водећи рачуна о прописаним програмским садржајима, може га кориговати, допуњавати, усавршавати сходно потребама и могућностима како разреда у целини, тако и индивидуалним потребама ученика којима предаје.

ЗАКЉУЧАК

Добар електронски уџбеник собом ниси читав низ предности: пружа веће могућности за учење откривањем, истраживачко учење; својом интерактивношћу подстиче ученика на стални рад, спречава пасивизацију ученика; проблематизованим и диференцираним садржајима по нивоима сложености подстиче на стваралачку активност ученика; мотивише на самосталан рад на откривању нових веза и односа, постављању хипотеза и њиховој провери у конкретним ситуацијама; омогућује висок ниво визуелизације садржаја уз употребу разноврсних статичних, динамичних, дводимензионалних, тродимензионалних наставних средстава; даје одговарајућу аудио, визуелну, аудио-визуелну, мултимедијалну подршку текстуалном садржају; уважава принцип индивидуализације – ученик бира стратегију учења која највише одговара његовом властитом когнитивном стилу, индивидуалним потенцијалима, предзнањима, интересовањима, склоностима и сл.; омогућује примену различитих социолошких форми наставног рада, наставних метода и наставних система у свакодневном раду; електронски уџбеник је отворен систем за перманентне допуне и корекције садржаја; технички омогућава везу ка сличним, компатибилним садржајима (линкови ка сличним изворима, базама података, линкови ка корисним енциклопедијама, часописима, сајтовима, омогућавају додатне симулације, вежбе, анимације и сл.); мањи су трошкови производње и доставе; лака и ефикасна доступност и брза повратна информација о квалитету уџбеничког садржаја...

Ограничења електронског уџбеника, најчешће, односе се на предности класичне књиге: недостају јасна и прецизна упутства наставника, и у том смислу ученици могу лутати у мору непрегледних садржаја; недостаје непосредни контакт ученика и наставника који има посебну васпитну вредност, а спонтана социјализација ученика никако не може бити изједначена са информатичком социјализацијом; електронска, компјутерска технологија може непланирано да закаже и тиме поремети планиране активности ученика; тешко је, готово немогуће, алгоритмизовати садржаје прилагођавајући их сваком појединачном когнитивном стилу ученика; ученици млађих разреда основне школе лакше се сналазе у линеарној, него у далеко сложенијој, разгранатој структури садржаја; То може бити и питање оријентације у простору; и е-уџбеник, као и класични, може бити добар или лош; претерана очигледност, нема сврху уколико није у функцији апстрактности, формирања сложенијих представа, појмова, појмовног система. Већина актуелних е-уџбеника акценат ставља на посматрање, на различите мултимедијалне ефекте; сваки ученик мора имати рачунар одговарајућих хардверских и софтверских перформанси, што је у финансијском смислу сметња за велики број ученика код нас...

Колико ће електронски уџбеник бити функционалан, сврсисходан на млађем школском узрасту, зависи од његових социолошких, културолошких, научних, психолошких, етичких, естетских, материјалних, традиционалних, информационих, информатичко-техничких, педагошких, дидактичко-методичких вредности. Само онај уџбеник који садржи наведене опште и посебне вредности, ако се темељи на принципима индивидуализације и социјализације, уважавајући опште али и специфичне узрасне карактеристике ученика ове узрасне доби, може се назвати савременим, био он електронски или не.

Евидентно је да електронски уџбеник захваљујући својој ИКТ основи има извесне предности у односу на штампани уџбеник, међутим све предности електронског уџбеника биће опредмећене само ако су усмерене на покретање стваралачких снага ученика, развој стваралачког мишљења, навикавање на самостални рад с једне стране, али и развој ученика као социјалног бића. Из тог разлога креирање и примена електронског уџбеника на млађем школском узрасту је важно питање које се мора поставити пред тим стручњака различитих области и профила.

Како и у којој мери ће савремени електронски уџбеник одговорити квалитетом на изазове данашњице зависи у највећој мери од реакције савремене дидактике и методике, као и координираног рада теоретичара и практичара. У том контексту питање, креирања и примене савременог електронског уџбеника у млађим разредима основне школе треба да буде у средишту научно-истраживачке пажње, првенствено учитељских и педагошких факултета.

Литература

Brković, A. i D. Bjekić (2006). Psihološke osnove razvoja tehničke pismenosti. U: D. Golubovic (ur.): *Tehničko* (*tehnološko*) *obrazovanje u Srbiji*. Čačak: Tehnički fakultet, 65–83.

Vasilijevic, D., Bojovic, Ž. i N. Laketa (2011). Electronic Textbookand its Methodikal Values. U: A. İŞMAN (ed.): 11th International Educational Tehnology Conference, IETC, *Proceedings Book I*. Istanbul: Istanbul University, 437–443.

Василијевић, Д. (2013). Од класичног до електронског уџбеника, *Иновације у настави*, XXVI(3), 60–69.

Вилотијевић, М. (2000). *Дидактичке теорије и теорије учења*. Београд: Научна књига.

Vilotijević, N. and D. Vasilijević (2012). Electronic textbooks in the function of individualisation, *Didactica slovenica pedagoška obzorja*, 27(5), 36–51.

Ивић, И., Пешикан, А. и С. Антић (2008). *Водич за добар уџбеник: Општи стандарди квалитета уџбеника*. Београд: Платонеум.

Kabakci, Y. I. (2011). An Evaluative Case Study on Professional Competency of Preservice Information Technology Teachers. *The Turkish Online Journal of Educational Learner motivation and E-learning design Technology*, 10(3). Retrieved August 18, 2012 from the World Wide Web http://www.tojet.net/volumes/v10i3.pdf.

Крупская, N. K. (1974). Обь учебнике, *Проблемы школьного учебника*, 5(1), 21–24.

Лакета, Н. и Д. Василијевић (2006). *Основе дидактике.* Ужице: Учитељски факултет.

Лакета, С. и Д. Дракулић (2013). Електронски уџбеник у настави математике, *Образовна технологија*, 3, 309–314.

Lynch, C. (2001). The Battle to define the Future of the Book in the Digital World, *First Monday*, 6(6). Retrieved November 23, 2009 from the World Wide Web http://www.firstmonday.org/issues /issue6-6/lynch/.

McKnight, C. and J. Dearnley (2003). Electronic Book Use in a Public Library, *Journal of Librariaship and Internation Science*, 35(4), 235–242.

Pace, A. K. (2004). Tehnically Speaking. E-books: Round Two, *American Libraries*, 35(8), 74–75.

Sahin, I. (2011). Development of Survey of Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK), *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1). Retrieved August 15, 2012 from the World Wide Web http://www.tojet.net/volumes/v10i1.pdf.

Sawer, S. K. (2002). Electronic books: Their definition, Usage and Role in Libraries, LIBRES: *Library and Information Science research*, 12(2). Retrieved March 3, 2010 from the World Wide Web http://www.libres.curtin.edu.au/libres12n2/.

Скаткин, М. Н. (1980). *Проблемы sovremennoj didaktiki*. Москва: Педагогика.

Trnavac, N. i J. Đorđević (1998). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.

Franković, D., Pregrad, Z. i P. Šimleša (1963). *Encikolpedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica Hrvatska.

Hillesund, T. (2001). Will E-books Change the World?. *First Monday*, 6(10). Retrieved November 29, 2006 from the World Wide Web http://www.firstmonday.org/issues/issue6-10/hillusend/.

Cox, A. i H. Mohammed (2001). E-books. *FreePint 80*. Retrieved November 11, 2009 from the World Wide Web http://www.freepint.co.uk/issues/010201htm#feature.

Шпановић, С. (2008). Теоријске претпоставке за дидактичко обликовање уџбеника, *Наша школа*, 3–4, 63–89.

Danijela N. Vasilijevic
University of Kragujevac, Teacher-training Faculty, Uzice
Snezana S. Laketa
„Vuk Karadzic“ Primary School, Vlasenica

ELECTRONIC TEXTBOOK IN PRIMARY SCHOOL

Summary

Modern education is increasingly actualizing the question of the application of electronic textbooks in teaching students with lower grades of elementary school. In that context, starting from the definition of the basic concepts (textbook, electronic textbook), pointing out the advantages and limitations of the application of electronic textbooks at this age, then the assumption of quality, character and role of e-textbooks, the authors point out the importance of creating a modern update of the phenomenon of e-textbooks in theoretical and practical terms.

Keywords: *textbook, electronic textbook, e-learning.*

Научни скуп *„Настава и учење“* –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 378:371.671
Изворни научни чланак
стр. 605–618

Зоран Д. Гудовић*
Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре
СИРМИЈУМ, Сремска Митровица

ДИДАКТИЧКА НАЧЕЛА КВАЛИТЕТНОГ УЏБЕНИКА ИЗМЕЂУ СТАРЕ И НОВЕ ОСЕЋАЈНОСТИ

Апстракт: Применом упитника којим је обухваћен узорак од 180 студената прве и друге године Високе школе струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре у Сремској Митровици, аутор је сагледао оцену, потребе и препоруке студената везане за модерно конципирани уџбеник. Упркос измењеној визији образовања у развијеним земљама, аутор наглашава нужност његове примене, закључујући да 85% студената сматра да би изван његове примене модерни концепт образовне услуге на универзитету било немогуће реализовати. У таквој образовној визији везаној за уџбеник презентују се конкретни примери суптилних страна васпитања, које аутор приписује „новој осећајности“. Применом упитника, али и личним запажањем аутор је упутио на преовлађујуће слабости које оптерећују садржину једног дела наших уџбеника.

Кључни налази у раду засновани су на ставу студената да су уџбеници писани сувопарним и недовољно разумљивим језиком и стилом, уз оцену да су прилично досадни и незанимљиви. С том оценом је потпуно сагласно 39 (21,66%) испитаних студената, углавном је сагласно њих 50 (27,77%), делимично је сагласно 64 (35,55%), док само 25 студената или 13,88% није сагласно са овом оценом, а двоје (1,1%) није знало да одговори. У том смислу, да би аутор уџбеника исказао критички став према неким питањима и проблемима у друштву, постоји неподељена сагласност студената по којој прикладна карикатура или визуелни израз треба да нађу место у добро конципираном уџбенику. С обзиром на модалитете њиховог одговора, нико се од испитаних студената није определио за одговор да су прикладна карикатура и други визуелни садржаји непримерени озбиљно написаним уџбеницима.

Кључне речи: *квалитетан уџбеник, садржај уџбеника, нова осећајност, култура трансфера.*

* dusangvz@eunet.rs

I

Питања квалитетно написаног уџбеника заокупљала су пажњу наставника, студената и у нешто мањој мери родитеља од почетка увођења институционалног образовања. Перцепција квалитета уџбеника неодвојива је од начина на који студенти (ученици) доживљавају наставника и његов рад са њима. Неки од њих и не разликују наставниково презиме од школске обавезе да се уџбеник научи. Та врста пројекције, особито ако је наставниково предавање део лошег студентског искуства, преноси се и на уџбеник, слабећи његову репутацију и проузрокујући одбојан однос академаца према њему. Отуда ова траума након испитног рока понегде бива праћена напуњеним корпама у којима пребивају заједно с опушцима и одбачени примерци омрзнутог предмета. У овом поремећају образовне перцепције школе и образовања садржана је логика раста, која доживљава установу као класно-репродуктивну снагу потрошачког друштва која служи интересима тоталног капитализма, као некада на тековинама индустријске обнове социјализма. Ова свеобухватност тоталног друштва има и једну добру страну: опомиње писца уџбеника да је рад на његовој изради свеобухватан доживљај не само онога шта и како ради на часу, већ и онога што се дешава у глобалној перцепцији модерног друштва. Стога је креативност садржана у уџбенику у функцији слободномислећег субјекта оспособљеног за вредновање и изграђивање личног идентитета у хипердиференцираном друштву.

Међутим, живимо и у хипертехницизираном и мегаконзументном свету, где се од младог човека очекује функционална спретност и лојалност у интересу нове хиперпрагматичне елите и новонаметнутих газда. Отуда се одговорност и могућност деловања писца уџбеника не смањује, већ напротив, постаје не само неопходна, већ и интелектуално подстицајнија и изазовнија. Ако не могу мењати друштвене прилике, могу о њима писати, удахњујући погледима смисао. Ако не могу у свакој прилици, посебно у друштвима продубљених неједнакости кроз усмену комуникацију уживати плодове узвишеног дијалога, неговати културу говора и још више разговора, као аутори уџбеника могу бар посветити пажњу култури писања. Таква визија одговара темпу оптималнијих психолошких и перцептивних могућности.

Уџбеник би требало да буде најближи менталитету и стваралачком бунту младог човека. На жалост, ово штиво је често непрепознатљиво младалачкој енергији и потреби, удаљено од њиховог света. Инстант образовање и добар уџбеник нису нужно инкомпатибилни. Добар уџбеник је нераздвојан од наставника, његове личности и образовања, као и од начина на који види друштво, често неправду. За лош приручник не могу бити оправдања садржана у нужности препрека и ограничавању које поставља систем. А има их и не могу бити пресудне.

Ако је култура у којој живимо егзистенцијално и стваралачки фрустрирајућа по достојанство и људске иницијативе, поставља се питање које су моћи

једног уџбеника и каква је његова перспектива на плану васпитно-образовних циљева. Држимо да је и у тим условима могућност уџбеника да буде еманципаторска рефлексија сасвим реална. Између некадашњих строгих правила која прописују процедуру његовог писања и данашње либерализације, често неконтролисане и дезоријентисане (зло)употребе слободе, уџбеник као да се нашао на „ничијој земљи“, на средокраћи праваца чије су смернице обавијене маглом. Поставља се питање да ли је у условима друштва манипулације и централизације информација, културне деградације и самопорицања образовне и научне делатности , слабљења државе и њених институција уџбеник постао једина „слободна територија“ за исказивање јединственог духа и креативног израза. Сматрамо да је ово свакако тачно, али да би самосвест о томе заживела, требало би убедити, охрабрити и мотивисати његове потенцијалне и садашње писце у ово визионарство.

Моћ креације неодвојива је од могућности слободног израза, те је креативни облик „спашавања душа“ у морално посрнулом друштву и могућа и императивно потребна кроз посредовање уџбеника. Ако се у његовој афирмацији и личној мотивацији као аутори будемо руководили начелима изазова и стварних циљева, освајаћемо простор у елиминацији не само властите тескобе, већ и удахнути снагу вредносном ревитализовању посрнулог и дезоријентисаног поткултурног миљеа младих нараштаја. Нажалост, сагледавањем уџбеника као робе, не можемо уочити ове могућности. Садржај уџбеника је неодвојив од целине духа и природе, те је изражајни облик у сразмери јединственог опсега здраве религиозности и култа знања. Он је реакција на свет значења, моделе његовог испољавања у интегративним, али и у његовим дезорганизованим патолошким облицима. Као такав, уџбеник би требало да хрли студентима, а они њему. Но, то није тако из угла обостране мотивације. Дешава се супротно, те су апатичност појединца и несналажење државе превладали и загосподарили културом. Некадашње дружење са уџбеником уз грљење снажним стиском под мишком замењено је незаконитим интенцијама његовог фотокопирања и другим видовима његове маргинализације. Узајамна љубав само је илузија пред хладним интересом разменског односа и његових површних циљева.

Уџбеник има бар пет фундаменталних улога, те је као уобличен израз још увек отворен систем. Његова улога је препознатљива и јавља се као:

а) средство самопотврђивања;

б) средство феноменолошког одређења;

в) средство интроспективне перцепције;

г) средство слободне мисаоне артикулације;

д) сцијентистички одраз предметне реалности.

Као *средство самопотврђивања*, уџбеник је посредујући модел комуникације у којој читалац мисаоно општи са собом и његовим писцем. Уобличени садржај није праћен оптимумом студентових могућности имајући у виду по-

требу коришћења шире литературе, али јесте квантум новина који проширује његово примарно искуство и знање. Разговарајући са собом у тренуцима искрености, студент интериоризује структурну сагласност у односу на оно о чему наставник пише. Стога је самопотврда идентична снажењу слике о себи и учвршћивању ега. Овде је сагласност кореспондентна о ауторитарној потврди личних перцепција. С друге стране, захваљујући уобличеном садржају уџбеника студент је у прилици да се према њима критички одређује, померајући циљеве учења од нормативних према когнитивним задацима. Истовремено, ретроспективно општење са студентом подсећа наставника да замишљена норма није просечан студент, већ онај ко је талентован и способан да препозна недостатке и слабија места у уџбенику.

Уџбеник као *средство феноменолошког ограничења* подразумева две стране његове компетенције. Интенција је да се садржај суштински омеђи и тиме по обиму ограничи. У овом моделу садржана је тежња за суштином, рационалношћу, обједињавањем и економичношћу. На тај начин, уџбеник није израз себичног порива наставникове калкулантске артикулације, већ методолошка реалност садржана у људској природи и потреби да се разликује битно од небитног. У мери у којој ће наставник бити успешан у овоме препознајемо сву сложеност у сагледавању улоге и значаја који савремени уџбеник има.

Као *средство интроспективне перцепције*, уџбеник посредује у замишљеном самопосматрању личног наступа и замишљеној слици испита. На тај начин студент настоји да помери границе наученог, уз активно вежбање улоге и замишљања себе у потенцијалу како нас доживљавају други: пре свега наставник, академска јавност и студенти. С друге стране, цео поступак на изради уџбеника укључује психолошки приступ, који би у овом случају наставника сместио на психолошку раван и реакцију „уопштеног другог“ (Mead,1950: 44–45). Ова пројекција подстиче одговорност, осветљавајући интелектуално поље циљне групе и других уживалаца духовних вредности.

Као *средство слободног израза*, писање уџбеника је одговоран посао заснован на слободи концепцијског избора и пројекцији садржинских приоритета. Овај активизам обједињује слободу опредељења у избору чињеница и вредности које уџбеник треба да садржи, те се односи како на наставника, тако и на студента. Први је у прилици да се креативно изрази, други је у прилици која му пружа могућност избора у обиљу релевантних тематских спознаја. Разуме се, друга страна студентовог слободног опредељења јесте избор за њега битних чињеница и спознаја унутар саме методске јединице. Међутим, студентово поистовећивање наставног предмета са уџбеником и предметним наставником често затвара хоризонте за примену других конкурентских уџбеника и текстова, те се у том случају уџбеник као средство слободног израза претвара у своју супротност. Стога је ваљан доживљај уџбеника неодвојив од начина комуницирања у ширем друштву, па се његова улога изван контекста свестраног критичког односа према владајућим обрасцима културе не може објективно посматрати.

Уџбеник као научно и стручно засновано штиво представља његово прво, основно и незаменљиво својство. Из овог, неприкосновено императивног захтева произилазе не само вредносни атрибути ваљано написаног уџбеника, већ и бројни проблеми везани за његово писање. Култ стручњаштва и интелектуалистичка потенција приступног модела у његовој изради могу произвести одбојан однос ученика, па чак и рецензента. Овај други треба да се увери да је пред њим научна садржина импресивне репутације и знање од поверења. Стога смо и у писању властитих уџбеника прибегавали визуелним техникама и другим средствима чија је намена била да привуку пажњу студената. Након сваке методске јединице ваљало би уврстити рубрике *продискутуј с наставником*, *закључна разматрања* и *занимљивости*. Ова последња преокупација је од посебног дидактичког и мотивационог значаја, чак и за сасвим осредњег, лошег и немотивисаног (ученика) студента.

Било би пожељно да кроз садржај текста студент препозна личност и сензибилитет наставника, његов интелектуални потенцијал, менталитет и темперамент. Међутим, било би лоше по аутора ако би проницљиви читалац (студент) препознао његову евентуалну животну и професионалну фрустрираност. Такво негативно откривање дефицијентне личности представља удаљавање уџбеника од његове педагошке суштине – да оптимално васпитава и образује поколења.

Свакако, критичност према неким питањима не значи и етикету овога типа. Напротив. Упркос потреби интелектуално дубоког, свестраног и научно утемељеног, али културолошко одмереног приступа проблемима друштва и личности, наставник би морао прибегавати моделу *креативне ироније*, која васпитава и истовремено никога не вређа. Креативна иронија коригује туђе поступке, повезује наставне садржаје са животом, одбацује јалови нормативизам и вербализам, те упућује на визуелне облике презентовања материје. Дар пишчевог запажања и идентификације аутентично садржи увид не само у функционалне, већ и у дисфункционалне стране друштвеног живота. На питање у којој мери су у уџбеницима садржани *критичност*, *креативност*, *стваралачка иронија* у односу на неповољна кретања у друштву, 10 (5,55%) студената је изјавило да их у уџбеницима њихових наставника *нема*; највећи број, 122 (67,77%) сматра да је тих садржаја веома мало, а 48 (26,66%) држи да су прилично заступљени. Цртежи, фотографски записи и прикладне карикатуре јављају се у функцији аргументације не само као пожељно, већ и као неопходно дидактичко средство. Чак 121 (67,22%) испитаник из узорка сматра да уџбеник треба да садржи фотографије, цртеже и прикладне карикатуре; 7 (3,88%) није сагласно, а 52 (28,88%) је ублажило и избалансирало став тврдећи да они нису неопходни.

Међутим, примена фотографских записа налаже остварење принципа веродостојности у односу на обрађени садржај. Компатибилност фотографије са садржајем, иако неупитна, не може бити експлицитно уочена ни код студената ни код стручне јавности. Манипулативну технику засновану на индукцији чула кроз предметну дислокацију збивања користе претежно политичари у

контроли медија и мобилисању шире јавности. Нажалост, ова пракса ни у писању уџбеника није сасвим непозната, те аутор у проналажењу најсугестивније фотографије верује да унапређује експресивност и визуелни доживљај уџбеничког штива. Како је фотографска дислокација догађања (монтажа) незамислива у писању монографске и друге грађе, због предрасуде да садржај уџбеника не захтева такву систематичну и строгу слику навођења коришћених извора, аутор погрешно верује да му слобода налаже и могућност да манипулише сликом у интересу уџбеника, студената и неупућене јавности. Међутим, вештина манипулације није исто што и креативна маштовитост, која је неопходна у функцији научне истине и морала. Креативна маштовитост припада култури, а вештина манипулације личним и политичким циљевима деструктивне промоције. Ипак, неутрална дистанца према култури и апологетски однос према њој традиционалну педагогију чини сувишном, не само у контексту уџбеника, већ и у широј образовно-васпитној перспективи.

Уколико уџбеник само преноси културне садржаје на нараштаје, његов аутор претпоставља да је у њиховој верификацији све неоспорно. Игнорисање критичког приступа у тумачењу властите културе удаљава од смисла образовања и рађа големе ризике по њега. Колико год модел културног трансфера био квалитетан и методски промишљен чин, он је недоречен јер ствари презентује уместо да их тумачи и оцењује. Као и сваки трансфер на омладину, тако и вредносно неутралан приступ друштвеним питањима осиромашује садржај и проблемски га девалвира.

Примена наведених интенција у писању уџбеника сагласна је са савременим погледима, по којима је досадашња моноцентрична аргументација у друштвеним наукама сасвим недовољна. Она је сразмерно друштвеној динамици поливалентна. Следствено томе, образложеност става и нумерички подаци бивају допуњени фотографијама и фактографским снимцима који нису само доказни материјал, већ и рефлексивност на коју се усредсређује пажња и интелектуална радозналост. Мултипликација у заступљености приступа произилази из свестране међуповезаности данашњег света. Култом стручњаштва ствара се, додуше објективан приказ цитираних радова и преглед онога што је до тада објављено. Међутим, ове спознаје често су сасвим бескорисне, уколико аутор уџбеника не продухови своје искуство и у анализу укључи примере из свакодневног живота.

Студенти су равнодушни према сувопарним теоријама – верују само живим сведоцима. Стога, текст у уџбенику треба објективно да представи, тумачи, усмерава, препоручује, критикује, толерише, образлаже и закључује. Међутим, ова интенција, нажалост, често изостаје јер кореспондира са евентуалним плагијаторством у чину наставниковог стручног и моралног самопорицања као писца. На овај начин култ стручњачке веродостојности уџбеника имплицира готово акутни проблем везан за ову појаву. Неопходност да садржај текста

буде заснован на знању и провереним чињеницама не даје за право његовом аутору преузимање раније изнетих садржаја неког од других аутора.

Истовремено, преузимање идеја и мисли уз њихово списатељско-занатско обликовање и профилацију није потврда аутентичног стваралачког доприноса. Што је најгоре, у њихов кредибилитет и сам аутор временом почиње веровати, те се његово самопорицање као писца пројектује и на властито самообмањивање. Преузимање ставова других, њихово памћење, уз убеђење да је то лична духовна својина – пут је којим се конституише индоктринирана свест, те тада образовање индоктринира, уместо да култивише. Постепено утемељење нечасног поступања кроз праксу амнезионог и уходаног плагијаторства ствара привид о друштвено допуштеној радњи која се уобичајено толерише. Бар када је о уџбенику реч, већина писаца пише из главе, али на темељу наталоженог искуства и знања преузетих из других радова или раније изречених ставова.

II

И након процеса писања уџбеника, аутор мора егзистирати у стваралачком свету интроспекције. Док пише и чита завршни текст или његове делове, аутор се ставља у функцију читаоца и његових могућих реакција. Стога он комуницира с њима, а да уста не отвара. Уз правилан избор релевантне литературе, добром уџбенику претходи брижљиво прикупљање различите, али проверене информативне грађе из појединих области које се обрађују у уџбенику. Свест да уџбеник није завршен, већ само презентиран као тренутни саставни део функционалне артикулације везане за текуће задатке школске године осветљава његов препознатљив смисао отвореног система. Овој улози особито доприноси електронски уџбеник, који је отворен систем за перманентне исправке и допуне садржаја (Василијевић 2013: 63). У нагласку једне од предности које е-уџбеник има у односу на штампани, Данијела Василијевић подсећа да једном штампани уџбеник све до поновне штампе представља непроменљиву, сталну форму, што није пожељно у време интензивних динамичних информационих промена (Василијевић 2013: 64). Ипак, независно од његовог типа, проширено издање уџбеника је пријатан доживљај за наставника, не због релативно мањег ангажовања и обима рада, већ из уверења да ће уџбеник бити квалитетнији. Стога, одговоран и проницљив писац, ако већ није написао обимно дело, настоји да се скромно, па и креативно, на принципима прецизности и објективности огради од претенденционог наслова. Наслов уџбеника би у тим околностима требало креирати у форми *Увод у социологију*, а не, на пример, *Социологија*. У другом случају, јавност рачуна са свестрано обрађеном материјом, што дефицит времена или природа образовне установе, углавном са више или мање оправданости не омогућавају. Но, делови за које се аутор концепцијски определио морају бити темељно обрађени, са опасном да је реч о једном од бројних приступа којим се аутор у књизи руководио. Једном ваљано урађен уџбеник

даје пун смисао даљим дорадама и пружа непролазно задовољство. Аутор учвршћује професионални идентитет и захваљујући препознатљивом и добром уџбенику формира трајну харизму.

Међутим, студенти обухваћени узорком нису исказивали посебан интерес за уџбенике већег обима. Штавише, већи је број оних 96 (53,33%) који сматрају да његов обим треба прилагодити једносеместралним предметима, од оних који држе да уџбеник треба да буде одређеног обима 79 (43,88%) без обзира на то да ли се предмет слуша један или два семестра. Није знало да одговори само 5 (2,77%) респондената. За оптималну услугу која се пружа студенту, 64 (35,55%) испитаника мисли да је то уџбеник од 151–200 страна, 52 (28,88%) од 100–150, а 48 (26,66%) наводи пожељан уџбеник обима од само 50–100 страна. Свега 9 респондената или 5% сматра да уџбеник може да пружи оптималну услугу ако је обима 201–250 страна, и још мање, 7 респондената или 3,88% апострофира уџбеник од преко 251 стране.

Већ из ових увида и преференција младих могу се наслутити неке слабости којима су оптерећени данашњи уџбеници. Да су уџбеници писани сувопарним и недовољно разумљивим језиком и стилом, те да су прилично досадни и незанимљиви у потпуности је сагласно 39 (21,66%) испитаних студената, углавном је сагласно њих 50 (27,77%), делимично је сагласно 64 (35,55%), а само 25 студената или 13,88% није сагласно са овом оценом, док њих двоје или 1,1% није знало да одговории. Слабости језика и стила оличеног у досади, стерилности, неразумљивости, високопарности, ароганцији, аподиктичности, затворености, догматичности, искључивости, лажности и испразности за Дијану Плут је симптом погрешног схватања научности. Научност није, вели она, надобудна високопарност. Отуда је равно, досадно изношење општих истина жанровска карактеристика уџбеника (Плут 2003: 222). Такав језик убија сваки смисао уџбеника и знања уопште. Он постаје порука да су знање и наука досадна, неприступачна и бесмислена работа – привилегија оних који имају добре нерве и упорност мазги (Плут 2003: 222).

Текст у уџбенику мора бити лекторски пречишћен, посебно од термина свакодневног живота и жаргонских израза. На питање *да ли су у уџбеницима из којих спремате испите присутни жаргонски изрази и речи које би можда више одговарале усменом општењу него писменој форми*, чак 71 студент (39,44 %) изјаснио се потврдно, а незнатно већи број испитиваних 77 (42,77%) негирало је ову појаву. Њих 32 (17,77%) није знало да одговори. Штета је да се због ових слабости умањи вредност и утисак о целини дела. Употреба неких израза у уџбеничком штиву, нажалост знатно превазилази пуку лекторску корекцију за којом посежу језички стручњаци. Ти изрази задиру у вредносни потенцијал не само уџбеника, већ и културе у оквиру које се пише, и у још већој мери с моралном и политичком импликацијом потенцијално на друге народе и културе који се дотичу у контекстуалном смислу негативног колетерата. На питање *да ли у уџбеницима постоје непримерена поређења или изрази којима се вређа-*

ју друге културе или народи (балканизација, либанизација, мексиканизација итд.), 55 (30,55%) студената одговорило је потврдно, али с опаском да је таква заступљеност присутна у малој мери, њих 33 (18,33%) ову појаву у уџбеницима види у приличној мери, а 78 или 43,33% сматра да ова пракса не постоји. Није знало да одговори 14 или 7,77% респондената.

Када се зброје модалитети понуђених одговора, присутност ове појаве чак је већа у односу на модалитет негативног одговора за којим је посегао највећи број испитаника. Упоређивање у коме се умањује потенцијал и значај других култура или народа чин је лишен опште, па тако и списатељске културе. Аутор не само да не сме чинити такве грешке, већ значај суптилне осећајности у култури изражавања треба да третира као императивно усмерење у васпитно-образовној области. Истовремено, значај природних ресурса и других потенцијала властите земље не смемо уздизати на начин којим се *ad hoc* компарирањем унижавају туђе вредности.

Поштовањем ових принципа у генерално одређеној култури општења и иступања умањујемо потребу да се с другима и другачијима конфронтирамо и додатно образлажемо ставове. Култура осионости, брзе размене идеја и добара, те репродуктивне рутине пуна је ових примера, па се идеја нове осећајности изражена на овај начин појављује не као пожељан модел општења, већ и његова нужна оријентација. Јелена Врањешевић овакве и сличне појаве настоји предупредити моделом личних компетенција које се стичу кроз вредности интеркултурализма и са којима добар уџбеник још за основношколски узраст мора рачунати. И доиста, ако писци уџбеника каткад користе изразе у форми негативног колетерала, поставља се питање како остварити један од његових важних задатака заснованих на интеркултуралним компетенцијама. Има предлога да би за учење интеркултуралности још у основној школи најпогоднији предмет требало насловити као „свет око нас“ (Врањешевић 2013: 40). Међутим, овај предлог иако оправдан, прилично је уопштен и захтева свестрану спецификацију јер у култури као понашању важније је што чинимо од онога што се подразумева.

Наведене стилске и појмовне девијантности не треба бркати с нужношћу да се у уџбенику стерилност замени потребом снажног жара стваралачког приповедања, у којој се на аберативне појаве друштва гледа и из угла креативне и довитљиве ироније. Да би аутор исказао критички став према неким питањима и проблемима у друштву, постоји неподељена сагласност студената по којој прикладна карикатура или визуелни израз треба да нађу место у добро конципираном и дизајнираном уџбенику. За 80 (44,44%) студената то је добро јер доприноси бржем усвајању знања; њих 62 (34,44%) позитивно суди јер размишља о машти и начину критике коју је испољио њихов професор, док 38 (21,11%) њих сматра да је то неопходно, с опаском да треба имати меру, с обзиром на њихову заступљеност и врсту критике. Интересантно је навести да се нико од испитаних студената није определио за одговор који изражава став да је примена карикату-

ра и других визуелних садржаја непримерена озбиљно написаним уџбеницима. Овај последњи модалитет одговора остављен студентима донекле говори о њиховој способности препознавања суптилних елемената нове осећајности, заснованој на мери доброг укуса и поштовања других и другачијих.

Неподељено мишљење о нужности нових техника садржаних у уџбенику кроз збрајање свих модалитета студентских одговора потврђује уверење о високопродуктивном стручном и дидактичком значају продуховљене критике. Међутим, најчешћи антипод продуховљеној критици и самокритици у односу на властито друштво и културу може бити њихова злоупотреба уз препознат националистички иступ, етноцентричну матрицу изражавања и „јефтине“ фразе и идеје дневног политикантства. Општа пракса подилажења јавном мишљењу, те култура обележена скандалом спољних и унутрашњих политичких конфронтација чиниоци су које је нужно држати под контролом, уз удаљавање од страница намењених студентима.

У намери да добијемо одговор на питање *да ли су уџбеници оптерећени национализмом, етноцентризмом и политиком*, 97 (53,88%) испитаника изјавило је да *није сагласно*, а њих 56 (31,11%) да је *делимично* сагласно с оценом да таквих појава има у њиховим уџбеницима; 6 (3,33%) је *углавном*, а 14 (7,77%) у *потпуности* сагласно с датом оценом. Седам испитаних или 3,88% студената је изјавило да не зна. И док оцена о вишеполовичном негирању политичких и националистичких садржаја у уџбеницима може створити повољнију слику него што јесте, процентуални остатак, без обзира на оцену мере њиховог присуства забрињава, с обзиром на појаве које су у педагошком раду сасвим недопустиве.

Експресивни модели старе и нове осећајности засновани, на лингвистичким и визуелним облицима, не значе заводљивост импровизације којом се науштрб озбиљности и неретко доброг укуса олако стиче популарност међу студентима. Услов да се спречи негативна трансформација укупног уџбеничког израза јесте искрена и компетентна посвећеност наставника вредносним идеалима којима уџбеник треба да служи. На питање *да ли сматрате да је у уџбеницима присутно етичко залагање аутора, његов ангажован став или усмереност ка вредностима*, 16 студената (8,88%) је *веома* сагласно; 44 (24,44%) је *углавном* сагласно; *делимично* се слаже с наведеном оценом највећи број студената, њих 93 (51,66%), а у *малој мери* испољава сагласност само 27 или 15% студената.

Да би се позитивни примери експресионе мисаоне визуелности уврежили у уџбеничком простору, неопходан је аргументовани и свестрани критички приступ антропоцентричног модела у објашњењу света. Истовремено, вредности људске суштине треба интерпретирати реално и без славодобитне доминације у односима моћи. На подручју развоја технике не само да је појам људске врсте примаран, већ је пожељно и да сугерише нову осећајност у којој творевине изума осветљавају универзални значај људске врсте. Помисао да су њени изумитељи и конструктори „испод земље“, а њихове творевине чврсто на њој, па и изнад ње, уобличава дубинску имагинацију њихове вредности. С друге

стране, антропоцентрична визија у сагледавању све неизбежнијих еколошких проблема индукује себичан и егоистичан поглед на свет, па га из аксиолошког угла ваља одстрањивати из уџбеничког садржаја. У њему је неопходно избегавати идејне и пожељне екстреме друштва у коме живимо. Једна сасвим непожељна крајност јесте глорификација раста, потрошачког менталитета и вулгарног прагматизма. С друге стране, потреба за аутентичношћу културе и идентитетом не смеју стремити егзистенцијалном самопорицању и сиромаштву у ограничавању ресурса и животних стилова као пожељном идеалу.

Речју, у уџбенику мора да постоји снажан вредносни набој, изражен кроз међууусловљеност друштва, природе и културе. Такође, уџбеник се мора заснивати на све већем нивоу егзистенцијалног смисла, који опредељује живот у људским заједницама. Стога је неопходно препознати везу у креативном ланцу међууусловљености између образовања, културе и рада. Такав приступ у концептуалном и садржајном избору изложене материје у уџбенику, уз објективни приказ и тумачење датих чињеница подразумева личност изузетно мотивисаног аутора, спремног на предан интелектуални рад и велико жртвовање енергије, новца и времена.

Први и основни услов доброг уџбеника може бити у развејавању монопола на компетенцију, који институционални синдром каткад подстиче ексклузивом тапије да се аналитичко поље рециклира као ексклузивна институционална својина. У таквим околностима, обично се не препознаје успешан уџбеник ван матичног сектора, уз истовремено снижавање критеријума у самој установи. С друге стране, посебан сензибилитет предметне и научне области не сме занемарити чињеницу по којој садржај текста и форма морају бити компатибилни и академски респектабилни. Тако на пример, ако постоје студијски програми у чијем је истраживачком фокусу дете и свет детињства, не значи да ће одговоран аутор уџбеника пасти у замку да садржаје свога уџбеника изложи на детињаст начин, безазленом површношћу, на неутемељен и академски заснован начин. Ипак, упркос високо продуктивној визији да се свака група компилира у стандард, реално је очекивати да ће протоком времена оваква пројекција објекта на стваралачки субјект вући према доле, снижавајући глобалну репутацију. А добар уџбеник није само у функцији дидактичких и образовних циљева, већ и угледа и репутације наставника. Кад пише уџбеник, аутор усмерава свој ангажман не само према учионици и замишљеној визији студентских читаоница, већ и према академској јавности.

Међутим, тежња за овим циљем донекле проузрокује проблеме везане за висок ниво језичке и стилске неразумљивости за студенте. Репутација наставника није самоникли мотив већ његовим радом и резултатима изведени потенцијал. Штавише, испитани студенти у узорку показују да су усредсређени ка прагматским циљевима који фаворизују створене услове да се за приступ испиту добар уџбеник обезбеди и користи, док је повезаност наставникове репутације и његовог уџбеника дидактички секундарна. На питање *да ли сматраш да предметни наставник треба да има свој написани уџбеник*, само 41 студент или

22,77% је изјавило да је то *неопходно* јер су им његов начин излагања и стил већ познати; док је чак њих 111 или 66,66% сматрало да то *није неопходно*, ако наставник користи добар уџбеник другог писца. Само 28 студената или 15,55% изјавило је да гледа лоше на наставника који нема свој уџбеник јер не мисли на студенте, а и поткопава свој ауторитет прописујући уџбеник који је писао неко други. Ипак, имплицитно, углед наставника је неупитан јер на питање *да ли сматрате да постоје велике разлике у квалитету уџбеника у зависности од тога који га је професор писао*, чак 146 студената или 81,11% изјављује да *је сагласно*, а свега 31 (17,22%) да *није*. Три студента или 1,66% одговорило је да не зна.

Ипак, изван контекста смисла, циљева и практичних импликација образовања у најразвијенијим државама тешко да је могуће објективно препознати улогу, перспективе и дидактичку сврсисходност у примени уџбеника. На концу, поставља се питање да ли интенција образовања усредсређена на рационализацију свакодневног живота и напуштање просветитељског и интелектуалистичког дискурса значи преиспитивање позиције уџбеника и сврсисходности његове примене. Ако је модерно поимање образовања наговестило тезу о специјализацији као погрешном приступу у покушају да се савремени свет разуме, јер сви народи, све стране живота и све делатности постају све више међузависни (Тојнби, Икеда 2005: 85), хоће ли однос према сврсисходности уџбеника у настави бити промењен? Чак 153 (85,00%) испитаних студената сматра да није могуће квалитетно образовање на универзитету и високим школама без уџбеника који би стајао на располагању студентима, а свега њих 11 (6,11%) мисли да је могуће; 16 или 8,88% није имало одговор. Ипак, имајући у виду да ће се актуелни студент у будућем раду суочавати с пројектним циљевима и задацима, образовање се остварује кроз бављење овим обликом рада. Стога се у све већем броју западних земаља уче вештине комуникације и сарадње уз потискивање не само енциклопедијског знања, већ и знања уопште. Дајући предност вештинама (skills) које представљају корекцију и рационализацију живота и рада, многи верују да знање (knowledge) застарева, а уз њега и потреба за уџбеником. Из овог разлога, како то истиче педагошки и научни саветник из Израела Орен Фарбер у *Научном програму ТВЦГ*, образовно искуство у Финској не подржава строгу поделу на наставне предмете. Интердисциплинарно додиривање забавно и нежно запљускује сваку наставну тему, па на тај начин ђаци и студенти стичу свест о повезаности међу различитим појавама, како природним, тако и друштвеним. Стога сматрамо да би уџбеник могао бити само предметни симбол такве васпитно-образовне визије.

Истакнимо на крају, да би се потпуније остварили дидактички циљеви, упутство за наставнике је несумњиво елеменат циља осавремењивања уџбеника, којим би се кроз његов визуелни израз, посредством фотографија и прикладних карикатура унапредио његов садржај. Такав детаљ садржан у концепцији уџбеника омогућио би не само лакши пут у усвајању наставних садржаја, већ би подстакао и већу заинтересованост студената, с неопходном комуникацијском активношћу у учионици.

Литература

Аврамовић, З. и М. Вујачић. (2010). Однос квалитативне и квантитативне методе истраживања школских уџбеника, *Теме*, 2, 447–461.

Бојовић, Ж. (2003). Филозофска схватања о структури знања и њихове педагошке импликације на концепцију уџбеника, *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 4, 109–116.

Бојовић, Ж. и Д. Судзиловски (2013). Развој и усмеравање креативности ученика употребом уџбеника, *Зборник радова Учитељског факултета Учитељског факултета у Ужицу*, 15, 95–110.

Бојовић, Ж. (2014). *Развој естетске културе ученика и уџбеника*. Ужице: Учитељски факултет.

Василијевић, Д. (2013). Од класичног до електронског уџбеника, *Иновације у настави*, 3, 60–68.

Врањешевић, Ј. (2013). Улога уџбеника у развоју интеркултуралних компетенција, *Иновације у настави*, 3, 36–47.

Ђуровић, Љ. (2015). Информационе вредности уџбеника природе и друштва, *Учење и настава*, 2, стр. 369–382.

Зујев, Д. (1988). *Школски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ивић, И, Пешикан, А. и С. Антић (2008). *Општи стандарди квалитета уџбеника – водич за добар уџбеник*. Нови Сад: Платонеум.

Лазаревић, Е. и Ј. Шефер (2009). Језик уџбеника наративних предмета: разумевање речи у седмом разреду основне школе, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 2, 418–436.

Мандер, Џ. Г. (прир.) (2003). *Глобализација*. Београд: Клио.

Mead, G. (1950). Language and the Development of the Self. In: *Readings in Social Psychology*. New York: Swanson, 44–45.

Миловановић, И. (2013). Српска културна баштина као садржај уџбеника и наставног предмета природа и друштво, *Учитељ*, 1, стр. 83–95.

Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Институт за психологију Филозофског факултета.

Стојановић, Д. (2007). Конструкција прошлости – случај српских уџбеника историје, *Генеро*, 10–11.

Тојнби, А. и И. Даисаку (2005). *Изабери живот*. Београд: Дерета.

Зоран Д. Гудович
Высшая школа специального обучения воспитателей и специалистов деловых информационных технологий СИРМИЈУМ, Сремска Митровица

ДИДАКТИЧЕСКИЕ НАЧАЛА КАЧЕСТВЕННОГО УЧЕБНИКА МЕЖДУ СТАРОЙ И НОВОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

В результате применения опроса среди 180 студентов первого и второго курса *Высшей школы специального обучения воспитателей и специалистов деловых информационных технологий* в Сремской Митровице автор рассмотрел оценку, необходимость и рекомендации студентов для современного создания учебника. Вопреки изменившемуся видению образования в развитых странах, автор подчеркивает необходимость его применения и указывает, что 85% студентов считает, что без его применения будет невозможно реализовать современную концепцию образовательной услуги в университете. В таком образовательном видении учебника показаны конкретные примеры чувствительных сторон воспитания, которые автор относит к „новой чувствительности“. В результате данного опроса применением анкет с вопросами закрытого типа, а также на основании личного наблюдения, автор считает необходимым указать на преобладающие слабости, которыми обременены содержания одной части наших учебников.

Ключевые результаты исследования базируются на мнении студентов о том, что учебники написаны абстрактным и недостаточно понятным языком и стилем с оценкой, что они достаточно скучны и неинтересны. С этой оценкой полностью согласно 39 (21,66%) опрошенных студентов, в основном согласно 50 (27,77%), частично согласно 64 (35,55%), в то время как только 25 студентов или 13,88% не согласно с этой оценкой. При этом двое из них (1,1%) не знали, что ответить. В этом смысле, для того, чтобы автор учебника высказал критическое мнение о некоторых вопросах и проблемах в обществе, существует нераздельное согласие студентов, согласно которому прикладная карикатура или визуальная картинка должны найти место в хорошо задуманном учебнике. Учитывая формы их ответов, никто из опрошенных студентов не выбрал ответ, согласно которому прикладная карикатура и другие визуальные содержания являются неуместными в серьезно написанных учебниках.

Ключевые слова: *качественный учебник, содержание учебника, новая чувствительность, культура трансфера.*

Научни скуп *„Настава и учење“* –
уџбеник у функцији наставе и учења
Учитељски факултет у Ужицу
4. новембар 2016.

ISBN 978-86-6191-040-1
УДК 371.671
Стручни чланак
стр. 619–630

Наташа И. Миљановић*
Основна школа „Сремски фронт“, Шид

ПРЕДЛОГ ПОДУЧАВАЊА О КАРАКТЕРУ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Апстракт: Рад говори о потреби да се подучавању карактера посвети нарочита пажња у основној школи и предлаже начин подучавања помоћу уџбеника. У раду је предложен један сегмент будућег уџбеника о карактеру посвећен карактерној особини – храбрости. Рад говори о потреби да се додатна пажња посвети васпитним доприносима наставе и да се у настави организују активности и развију средства и наставни материјали који експлицитно воде васпитну димензију наставе.

Кључне речи: *карактер, личност, уџбеник, школа, превенција насиља.*

„Промени себе и променићеш хиљаду њих око себе.“
(Св. Серафим Саровски)

ЗАШТО НАМ ЈЕ ПОТРЕБАН УЏБЕНИК О КАРАКТЕРУ?

У основној школи изучавају се појединачни школски предмети. Ученик петог разреда учи српски језик, енглески језик, други страни језик, ликовну и музичку културу, историју и географију, физику и математику, биологију и хемију, техничко и информатичко образовање, физичко васпитање и изабрани спорт, похађа верску наставу или грађанско васпитање, бира неки од изборних предмета... Такође, ученик петог разреда једном недељно има час одељењског старешине.

Уколико погледамо документ *Наставни програм за пети разред основног образовања и васпитања*, на самом почетку, као друга од две сврхе програма образовања наводи се „развијање знања, вештина, ставова и вредности које оспособљавају ученика да успешно задовољава сопствене потребе и интересе, развија сопствену личност и потенцијале, поштује друге особе и њихов идентитет, потребе и интересе, уз активно и одговорно учешће у економском,

* natasamiljanovic@yahoo.com

друштвеном и културном животу и доприноси демократском, економском и културном развоју друштва.“

Међу побројаним циљевима и задацима програма образовања наводе се и:

– оспособљавање за самостално и одговорно доношење одлука које се односе на сопствени развој и будући живот;

– усвајање, разумевање и развој основних социјалних и моралних вредности демократски уређеног, хуманог и толерантног друштва;

– уважавање плурализма вредности и омогућавање, подстицање и изградња сопственог система вредности и вредносних ставова који се темеље на начелима различитости и добробити за све;

– поштовање права деце, људских и грађанских права и основних слобода и развијање способности за живот у демократски уређеном друштву;

– развијање и неговање другарства и пријатељства, усвајање вредности заједничког живота и подстицање индивидуалне одговорности.

У свом раду, ученик у школи и код куће користи разнолике уџбенике. Једини уџбеник у којем се могу пронаћи корелативне везе са васпитним темама подучавања карактера је читанка, будући да је сваки књижевни текст праћен одговарајућим задацима посвећеним карактеризацији ликова и мотивацији ученика за разумевање различитих поступака ликова у књижевном делу. Сасвим је јасно да то није довољно, што нам потврђује пораст разних облика насиља са којима се суочавамо у школама готово свакога дана.

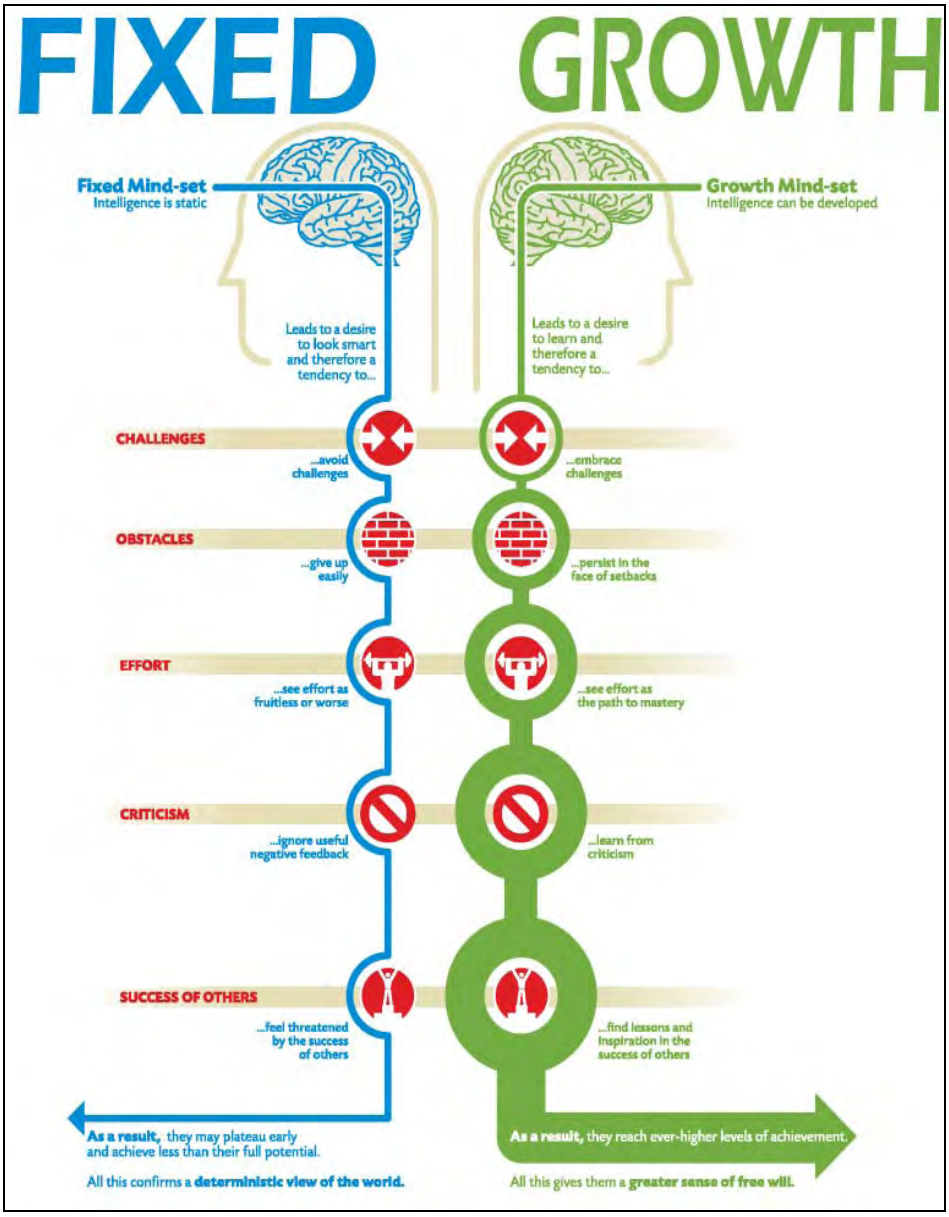
Како онда развијати личност ученика, односно – како помоћи ученику да развије своју личност (карактер), кад готово да и не постоји уџбеник нити други наставни материјал који би нам у томе помогао?

Према изучавањима Кристофера Питерсона и Мартина Селигмана (Peterson, Seligman, 2004), човек поседује 24 карактерна својства: упорност (издржљивост, постојаност, устрајност), самоконтрола (самосавладавање, власт над собом), грађанско васпитање, спиритуалност (духовност), љубав, духовитост (хумор), љубав за учење, емоционална интелигенција, поштовање лепоте и врлине (савршенства), радозналост (знатижеља), интегритет (поштење, честитост, беспрекорност), храброст (неустрашивост), праведност (поштење, искреност, непристрасност, отвореност), нада (оптимизам), доброта (љубазност), ентузијазам (страст, уживање, жар, енергија, одушевљење, занос), друштвена интелигенција, опраштање (сажаљење), умереност (скромност, понизност, стидљивост), лидерство (вођство, управљање), перспектива (посматрање ствари у њиховом правом односу, мудрост), креативност, захвалност, увиђавност (разборитост, опрезност, промишљеност, обзир).

Да ли је засебан уџбеник или други наставни материјал о карактерним својствима и њиховом обликовању неопходан? Једни ће рећи да није – да се овим и оваквим темама у школи бавимо на часовима одељењског старешине, грађанског васпитања и веронауке, историје, приликом карактеризације књижевних ликова на настави српског језика, на настави других предмета, у склопу професионалне оријентације... Други ће рећи да је уџбеник, односно други наставни материјал сличан уџбенику, који би се бавио јачањем и обликовањем карактерних својстава код ученика у другом циклусу образовања – неопходан можемо се сложити са овом проценом. Тема је сувише значајна да бисмо је препустили спорадичном проучавању уместо системског проучавања.

Пораст појављивања насилничког понашања у школама значи да са ученицима треба више и чешће разговарати о емоционалној и социјалној интелигенцији, о емпатији, о отворености, о опраштању и сажаљењу, захвалности, самоконтроли, доброти, љубави, мудрости... Заправо, о њима самима. Уџбеник који би наставницима и ученицима помогао да истражују ову богату област – карактер помогао би им да се заједнички супротставе порасту насиља, али и да мотивишу једни друге за лични и професионални раст и развој.

У стручној литератури синтагма „growth mindset“ представља концепцију према којој је човек биће које учи, непрестано се развија, подложно је променама и треба да се бори са неуспехом како би доживљавало успех.



Слика 1. *Growth mindest*

(извор: https://blogthenewcenturyschool.files.wordpress.com/2014/03/nigel-holmes-graphic.jpg)

Као што се може приметити, са леве стране дијаграма описан је фиксни менталитет, а са десне менталитет развоја. Фиксни менталитет означава начин размишљања код кога се интелигенција сматра фиксираном и датом, води ка жељи да се *изгледа* паметно и стога особа која овако размишља избегава изазове, врло лако одустаје од започетог код прве препреке, сматра напор и труд непродуктивнима или, горе од тога, игнорише корисне критике, осећа се угрожено успехом других, а као резултат, може достићи врхунац свог развоја рано и постићи мање од свог пуног потенцијала. Све то подржава њено детерминистичко схватање света. Другачији је менталитет који подразумева развој, који сматра да се интелигенција може развити и води ка жељи да се учи. Особа која има овај менталитет прихвата изазове, труди се без обзира на повремена назадовања, види труд као пут ка овладавању вештином, учи из критика, налази лекције и инспирацију у успесима других итд. Као резултат, људи који поседују овакав менталитет, постижу увек више нивое постигнућа, што им даје већи осећај слободне воље.

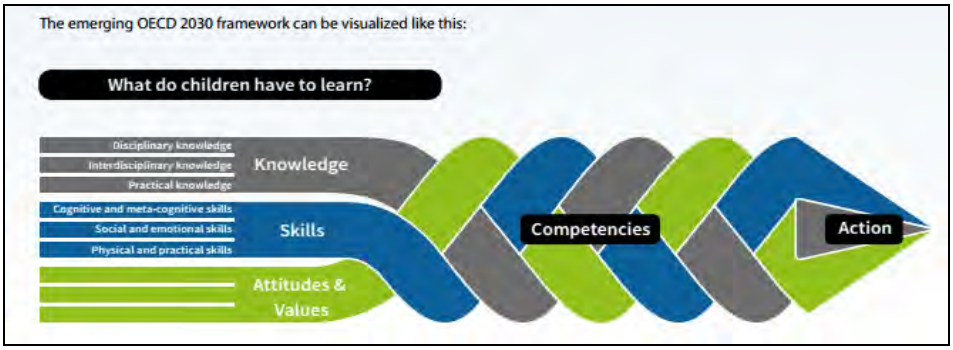
Уџбеник, који би био креативно осмишљен, богат радионицама, темама за дискусије, цитатима и изрекама истински великих људи, чије би биографије и исповести о животним недаћама, о стратегијама помоћу којих су их превазилазили, инспирисале ученике, знатно би побољшао начин на који се ове теме данас у основним школама обрађују. Овај уџбеник би требало ученицима да понуди алтернативу идолима „ријалитија“ и „јутјуба“, компјутерских игрица и осталим пролазним ауторитетима савременог доба, повратак примерима креативних и инспиративних личности из наше традиције. Ученик би био постављен у средиште као субјекат, а не као објекат читавог процеса. Овај уџбеник би био пун „знакова поред пута“ самоостваривања и самоспознаје. „Упознај самога себе“ је реченица која означава почетак напретка на том путу на који ученик ступа уласком у претпубертет, и касније пубертет и адолесцентско доба. Ко сам ја? Зашто сам такав какав сам? У чему се разликујем од других? У чему сам сличан другима?

Истраживања о повезивању карактерних својстава са школским успехом (Peterson, Park, 2009) истичу да су упорност и самоконтрола на самом врху ових спискова карактерних својстава. Али, школски успех је само једна ситуација у којој човек може бити успешан. Потребна нам је успешна личност нашег ученика, потребно нам је да ученик уме сам себе да мотивише да постане најбоља верзија самога себе коју он може да постигне, не поредећи се са другима и њиховом успешношћу.

Колико се променило друштво у 21. веку, променио се и појам „успеха“, али основна концепција успешног човека у суштини остаје веома слична: човек који заврши школу за коју поседује способности, који уме да формира трајна пријатељства и складне односе са рођацима, да склопи брак и одржи га унаточ искушењима, ради и продуктиван је на послу, писмен је, говори бар један страни језик и користи се новим технологијама које му помажу у раду и забави, може се сматрати успешним. Уџбеник карактера помогао би ученику

да прати свој развој, да бележи кроз дневничке записе своја размишљања, да у дискусијама провери своја размишљања са другима, да научи да слуша и говори о себи, да уважава друге и другачија мишљења и још много тога.

Концепција уџбеника карактера била би заснована на идеји да ученик сам осмисли свој појам успешности, да одмери која својства поседује и у којој мери, као и која својства би морао да развија кад одабере жељену професију. У новим програмима, као што је програм ОЕЦД-а *Program for International Assessment*, познатији као ПИСА, може се наћи сегмент о карактеру (Ramos, Schleicher, 2016).



Слика 2. *Program for International Assessment*

Оквир ОЕЦД-а 2030. могао би се визуализовати на следећи начин: Шта деца треба да уче? Знање појединих дисциплина, интердисциплинарно знање, практично знање – знање – компетенције – активност; когнитивне и мета-когнитивне вештине, друштвене и емоционалне вештине, физичке и практичне вештине; ставови и вредности.

На дијаграму из споменуте публикације видимо да од три важна сегмента који се преплићу, чак два припадају изучавању карактера. Сем знања (предметно, међупредметно и практично), ту су и вештине (когнитивне и мета-когнитивне, вештине које се тичу друштвене и емоционалне интелигенције, физичке и практичне вештине), као и ставови и вредности. КИП[1] чартер школе у САД баве се изучавањем и јачањем карактера, као и ВИА институт карактера[2], такође.

[1] http://www.kipp.org/

[2] https://www.viacharacter.org/www/

Оснивач КИП школа Дејв Левин истиче да се у школама учење ради изградње знања и јачања карактера дешава природно спојено, али да смо ми навикли да их посматрамо одвојено. На сајту www.coursera.org наставници се могу укључити у велики курс преко интернета (MOOC), под називом Teaching character and creating positive classrooms[3] који им може бити од помоћи. Увидом у литературу, може се закључити да нам је неопходан уџбеник о карактеру који би практичним приступом прилагођеним ученицима од петог до осмог разреда за почетак испунио потпуну празнину у тој области код нас, а касније мотивисао ауторе да пишу нове и боље уџбенике на исту тему.

КАКО БИ УЏБЕНИК О КАРАКТЕРУ МОГАО ДА ИЗГЛЕДА?

Овај радни уџбеник би могао да се састоји од 24 радионице са пратећим задацима који би били подељени у неколико целина. Сваку радионицу пратили би задаци и део посвећен дневничким записима. Пре радионице ученици би могли да прочитају афоризме, цитате, пословице, графите, изреке о поједином карактерном својству, као и биографије чувених научника, уметника, државника, историјских личности, које су поседовале изузетно развијено својство карактера о којем ће се говорити на тој радионици. Затим, уз поједину радионицу, један део лекције требало би да повезује задато карактерно својство са професијама које се с њим повезују.

Уџбеник може бити осмишљен са извесним принципима гејмификације будући да ученици већ показују интересовање за компјутерске и друге игрице. Одељење би могло да води одељењски блог или да ученици воде сопствене блогове и да за постигнућа на радионицама добијају реалне или виртуелне беџеве, а на блоговима и касније на друштвеним мрежама могли би да креирају и деле дигиталне садржаје у склопу читавог програма који им је предочен у овом уџбенику карактера.

На примеру својства храбрости могуће је показати како би могла да изгледа једна од страница овог уџбеника.

Пре часа (који би могао да буде час одељењског старешине) ученицима се могу дати називи филмова и књига који говоре о храбрости, о којима ће се дискутовати на часу.

[3] https://www.coursera.org/learn/teaching-character

ФИЛМОВИ	КЊИГЕ	МУЗИЧКА ДЕЛА
Шиндлерова листа	...	...
...		

На уводном делу часа ученици могу да гледају презентацију или филм о храбрости (дело наставника или неког од ученика који је прихватио да осмисли презентацију/филм).

Након презентације, ученици покрећу дискусију. Теме за дискусију са ученицима о својству храбрости могле би бити:

– Можете ли одолети друштвеном притиску и притиску вршњака ради неког племенитог циља и то на позитиван начин, нпр. тако што бисте написали текст, одржали говор, учествовали на мирном протесту, придружили се некој организацији активиста? Како бисте могли да искажете храброст у том смислу?

– Да ли бисте исказали своје мишљење, написали текст за новине или блог о идеји која је непопуларна у вашој групи? Која би то идеја била?

– Подузмите мале, али практичне кораке у правцу неке позитивне друштвене промене. Коју позитивну друштвену промену желите да остварите? Који би то мали практични кораци били?

– Да ли бисте пријавили неправду, злостављање, неетичност, злоупотребу моћи или имовине, одговарајућим властима, чак и ако вам је починилац неко близак?

– Да ли бисте стали у заштиту млађег брата или сестре, или жене која је злостављана у вашем присуству, некога ко не би могао сам да се брани?

– Да ли постављате тешка питања људима око себе, питања која помажу да се суочите са реалношћу?

– Да ли градите себи репутацију особе која препознаје и воли храбра дела упркос изазовима и проблемима? Како можемо бити храбри у свакодневном животу?

Одредите у којој области свог живота сте стидљиви и не исказујете храброст, шта вам представља велики проблем. Размишљајте на време о реченицама које бисте рекли и тону свог гласа којим ћете их изрећи. Тако ћете се боље суочити са следећом сличном ситуацијом.

Сами или у групи правите збирку примера храбрости из свакодневних ситуација, у којима су обични људи исказали храброст, како бисте имали мотивацију и узор за своје свакодневне животне ситуације.

Немојте се бојати да будете другачији, све док сте позитивни.

Немојте се бојати да се спријатељите с неким ко је другачији, све док је и он позитиван.

Сасвим је нормално да ћете у неким ситуацијама осећати страх. Страх који повремено осећамо учи нас и штити од грешке. Временом ћете научити да разликујете основан страх, у ситуацијама кад се треба осећати стрепња или страх, од неоснованог страха, који вас кочи и спутава, због којег ћете себе ограничити у расту и развоју личности.

На крају часа ученици су позвани да воде дневник, те да уписују размишљања о својим делима храбрости. Предложимо им да буду креативни и да направе неки свој продукт у којем би дали своје мишљење и синтезу онога што су научили о својству храбрости: песму, причу, новински текст, филм, драмски текст и сл. и да га поставе на свој/одељењски блог, да коментаришу продукте својих другова. Касније, на следећим часовима, уколико желе, могу једни другима читати одломке које желе да прочитају пред другима и да их заједнички анализирају.

ПОВЕЗИВАЊЕ УЧЕЊА О СВОЈСТВИМА КАРАКТЕРА И ПСИХОЛОШКЕ КАРАКТЕРИЗАЦИЈЕ ЛИКОВА У КЊИЖЕВНИМ ДЕЛИМА

Осим на часовима одељењског старешине, о својствима карактера можемо са ученицима учити и на часовима српског језика, односно повезати их са карактеризацијом ликова из књижевних дела. Књижевни и драмски ликови могу нам бити повод да разговарамо са ученицима о карактерним својствима која поседују и њиховим животним изборима и судбинама. Нпр. Робинзон Крусо може бити повод да разговарамо о истрајности и упорности, Чича Јордан може бити повод да разговарамо о љубави и праштању, ликови из *Хајдука* пружиће прилику да разговарамо о духовитости и самоконтроли, док ће ликови из романа *Орлови рано лете* наводити да разговарамо о храбрости и духовитости, интегритету, праведности, вођству...

У *Речнику књижевних термина* под одредницом *лик* понуђено је следеће теоријско објашњење: „Скуп извесних моралних, мисаоних и осећајних својстава, одређених особености реаговања, говора и понашања које представљају људску личност у књижевном делу“ (Речник књижевних термина, 1992). Књижевни ликови покрећу и усмеравају радњу епског дела, представљају носиоце

емотивних, етичких и интелектуалних својстава личности (Стакић, 2015). Имају изграђене карактере (тј. изграђена етичка, интелектуална и морална својства личности). Карактери су оно што нас разликује од других људи. Од школе се очекује да заједно са родитељима делује васпитно и да гради карактер ученика. Један од начина да се то постигне је и анализа књижевних ликова, њихових поступака, избора, односно карактера. Књижевни ликови изазивају наше сажаљење, љубав, дивљење, презир и мржњу, или равнодушност. Кроз анализу ликова и њихових карактера ученици се уче да анализирају људе и њихове карактере, као и себе, те да уче о свом карактеру, о својствима која су пожељна или непожељна.

Пратећи развој књижевног дела и развој карактера лика у књижевном делу, ученици ће размишљати о развоју свог карактера и могућностима које тај развој пружа за њихове животне одлуке, избор будуће професије, избор пријатеља, брачног партнера, радног места итд.

Литература

Наставни програм за пети разред основног образовања и васпитања, www.zuov.gov.rs , преузето 12. 8. 2016. у 16.45.

Peterson, C. and M. E. P. Seligman (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press and Washington, DC: American Psychological Association.

Peterson, C. and N. Park (2009). Classifying and measuring strengths of character. In: S. J. Lopez and C. R. Snyder (Eds.): *Oxford handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, 25–33.

Ramos G, Schleiher A. (2016). *Global competencies for an inclusive world*, OECD, 2016. Retrieved September 14 2016 from the World Wide Web https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf

Речник књижевних термина (ур. Д. Живковић) (1992). Београд: Институт за књижевност и уметности.

Стакић, М. (2015). Улога и значај карактеризације у тумачењу књижевних ликова, *Зборник радова Филозофског факултета*, 45(4), 293–311.

Werbach, K. (2013). *Gamification*. Pennsylvania University.

Natasa I. Miljanovic
„Sremski front“ Primary School, Sid

PROPOSAL FOR TEACHING THE CHARACTER IN ELEMENTARY SCHOOL

Summary

Among the existing textbooks and workbooks for teaching and learning Serbian language in elementary schools there are Textbook, grammar and a workbook. I would suggest in my work why it is necessary to add another textbook which could be a noncompulsory textbook for the teachers who wish to use it with their pupils. Beside the correlation with the analyzing the book characters, this textbook can have correlations with other subjects (civics, catechism, history, etc). This textbook would be investing the 24 character treats, where 2 are the most important for the success in learning (persistence and self-control). It would be also good for violence prevention and for professional orientation of our students.

Keywords: *character, personality, textbook, school, violence prevention.*

CIP - Каталогизација у публикацији -
Народна библиотека Србије, Београд

371.3(082)(0.034.2)
371.671(082)(0.034.2)
37.015.3:159.953.5(082)(0.034.2)

НАСТАВА и учење [Електронски извор] :
Уџбеник у функцији наставе и
учења / [главни и одговорни уредник Ана
Пешикан]. - Ужице : Учитељски
факултет, 2016 (Чачак : Универзал). - 1
електронски оптички диск (CD-ROM)
: текст ; 12 cm

Системски захтеви: Нису наведени. - Насл.
са насловног екрана. - На спор.
насл. стр.: Teaching and Learning. -
Радови на срп. и енгл. - На врху
насл. стр.: Универзитет у Крагујевцу. -
Тираж 100. - Библиографија уз сваки
рад. - Резимеи на срп. или енгл. језику

ISBN 978-86-6191-040-1
1. Stv. nasl. na upor. nasl. str. 2.
Пешикан, Ана [главни и одговорни
уредник], 1959-
a) Настава - Методика - Зборници b) Учење
учења - Зборници c)
Уџбеници - Зборници
COBISS.SR-ID 226795276