

obrazac 5



**UNIVERZITET U NOVOM SADU
PEDAGOŠKI FAKULTET U SOMBORU**

**MODELI PREZENTACIJE
DRUŠTVENIH SADRŽAJA
U UDŽBENICIMA RAZREDNE NASTAVE**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Mentor: Prof. dr Svetlana Španović

Kandidat: mr Aleksandra Trbojević

Sombor, 2014. godine

**UNIVERZITET U NOVOM SADU
PEDAGOŠKI FAKULTET U SOMBORU**

KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA

Redni broj: RBR	
Identifikacioni broj: IBR	
Tip dokumentacije: TD	Monografska dokumentacija
Tip zapisa: TZ	Tekstualni štampani materijal
Vrsta rada (dipl., mag., dokt.): VR	Doktorska disertacija
Ime i prezime autora: AU	mr Aleksandra Trbojević
Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN	dr Svetlana Španović, redovni profesor
Naslov rada: NR	MODELI PREZENTACIJE DRUŠTVENIH SADRŽAJA U UDŽBENICIMA RAZREDNE NASTAVE
Jezik publikacije: JP	Srpski
Jezik izvoda: JI	srp. / eng.
Zemlja publikovanja: ZP	Srbija
Uže geografsko područje: UGP	Sombor, Vojvodina
Godina: GO	2014.
Izdavač: IZ	autorski reprint
Mesto i adresa: MA	25 000, Sombor, Podgorička 4

Fizički opis rada: FO	(broj poglavlja – 6, / stranica 308 / slika – 7 / grafikona – 21 / tabela – 47 / fusnote – 142 / referenci – 203 / priloga - 12)
Naučna oblast: NO	Didaktičko-metodičke nauke razredne nastave
Naučna disciplina: ND	Metodika nastave poznavanja društva
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	Metodika nastave prirode i društva, modeli prezentacije društvenih sadržaja, udžbenik razredne nastave. Ključne reči: razredna nastava, društveni sadržaj, model prezentacije, udžbenik.
UDK	
Čuva se: ČU	Biblioteka Pedagoškog fakulteta u Somboru
Važna napomena: VN	
Izvod: IZ	<p>U radu je razmatrana mogućnost efikasnijeg osposobljavanja učenika da razumeju složene društvene odnose i razviju delatne socijalne veštine. Akcenat je na udžbenicima razredne nastave koji integrišu društvene sadržaje. Zagovaraju se modeli kojima se društveni sadržaji u udžbeniku prirode i društva oblikuju kombinacijom ekspozitornog i induktivnog izlaganja, uz recepciono-estetički, egzemplarno-paradigmatski, problemsko-otkrivajući i multimedijalno-višeizvorni pristup.</p> <p>Cilj empirijskog dela bio je da se utvrdi da li, i u kojoj meri udžbenik učestvuje u usvajanju društvenih znanja, razvijanju socijalnih veština, stavova i vrednosti savremenog sveta. Izneti su pregledna analiza prisutnosti i načina izlaganja društvenih sadržaja u udžbenicima razredne nastave od 1945. do 2012. godine, utvrđeni su stavovi nastavnika o uspešnosti njihove prezentacije u udžbeniku koji se koristi, i sagledana su mišljenja učenika u pogledu usvajanja društvenih sadržaja iz udžbenika prirode i društva. Rezultatima istraživanja konstatovano je da udžbenik razredne nastave nije prevazišao tradicionalni koncept, i da je ekspozitorno izlaganje informacija u gotovom vidu još uvek opredeljujući način kojim se predstavljaju društveni sadržaji. Zaključuje se</p>

	<p>da je za efikasnije usvajanje i razvijanje društvenih znanja, veština i vrednosti potrebna metodička transformacija načina kojima se oni prezentuju u udžbeniku; zbog čega su recepciono-estetički, egzemplarno-paradigmatski, problemsko-otkrivajući i multimedijalno-višeizvorni model predloženi kao adekvatna praktična rešenja u savremenom udžbeniku prirode i društva.</p>
<p>Datum prihvatanja teme od strane NN veća: DP</p>	<p>16.01.2013.</p>
<p>Datum odbrane: DO</p>	
<p>Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO</p>	<p>predsednik: član: član:</p>

University of Novi Sad

Key word documentation

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	PhD thesis
Author: AU	Aleksandra Trbojević, MA
Mentor: MN	Svetlana Španović, Phd
Title: TI	PRESENTATION MODELS OF SOCIAL CONTENT IN TEXTBOOKS OF CLASS TEACHING
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	Serbian / English
Country of publication: CP	Serbian
Locality of publication: LP	Sombor, Vojvodina
Publication year: PY	2014.
Publisher: PU	Author`s re-print
Publication place: PP	Sombor, Podgorička 4

Physical description: PD	(6 chapters / 308 pages / 7 pictures / 21 graphs / 47 tables / 142 footnotes / 203 references / 12 appendices)
Scientific field SF	The methodological science of class teaching
Scientific discipline SD	Methodology teaching of social studies
Subject, Key words SKW	Methodology of teaching Natural and Social studies, models presentation of social contents, textbooks of class teaching. Key words: class teaching, social content, model of presentation, textbook.
UC	
Holding data: HD	The Library of the Faculty of Education, Sombor
Note: N	
Abstract: AB	This paper discusses the possibility of more effective training of students to understand the complex social relationships and develop social responsibility operative skills. The emphasis is on class teaching textbooks in which social content is integrated. This paper suggests models in which the social contents in the textbook of nature and society are modeled as a combination of inductive and expository presentation, and the receptive-aesthetic, exemplary-paradigmatic, problem-solving and multimedia-multiple sources accessing. The aim of the empirical part was to determine whether, and to what degree textbooks participate in the development of social skills, learning behavior and values of the modern world. An overview analysis of presence and the mode of presentation of social content in the textbooks of class teaching from 1945 until 2012 is presented. Teachers' attitudes about the effectiveness of their presentation in the textbooks being used were identified, and students' opinions regarding the adoption of the social nature of the content of textbooks were perceived. The results of the research concluded that the textbooks of class teaching has not

	<p>overcome the traditional concept, and the expository presentation of information in the form of cash yet decisive manner that the present social content. It is concluded that the effective development of social knowledge, skills and values requires methodical transformation of the mode of presentation of content, having receptive-aesthetic, exemplary-paradigmatic, problem-discovering and multimedia-multiple sources model proposed as adequate practical solutions to contemporary textbook of nature and society.</p>
Accepted on Scientific Board on: AS	16.01.2013.
Defended: DE	
Thesis Defend Board: DB	<p>president: member: member:</p>

Rezime:

Današnje obrazovanje opredeljeno je prema školi u kojoj se učenici pripremaju da razumeju društvenost sveta u kome žive i da u njemu aktivno učestvuju. U radu se mogućnost efikasnog osposobljavanja za razumevanje i praktično društveno delovanje zasniva na novoj koncepciji udžbenika, i sagledava u načinima kojima se društveni sadržaji u njemu mogu uspešnije prezentovati. Cilj je da se teorijski razmotre pretpostavke didaktičkog oblikovanja udžbenika sa aspekta promenljivih društvenih saznanja, empirijski ispita da li, i u kojoj meri današnji udžbenik doprinosi razvoju znanja o društvenim obeležjima sveta koji učenike okružuje, i metodički utvrde novi modeli prezentovanja društvenih sadržaja u udžbeniku prirode i društva.

Teorijska polazišta predstavljaju teorije kognitivnog razvoja Pijažea i Vigotskog, teorije o vrstama znanja i oblicima učenja u udžbeniku, relevantna saznanja o metakogniciji, teorije komunikacije, kao i načela humanizma koja prožimaju celokupni vaspitno-obrazovni kontekst. Po pitanju ključnih promena kognitivnog razvoja, sa aspekta udžbenika apostrofirana je asimetrična socijalna interakcija, razmatrana je važnost uključivanja znanja proceduralnog tipa i podržani su stavovi o smisljeno-receptivno-deklarativnom učenju tokom prezentovanja društvenih sadržaja.

U empirijskom delu rada izvršena je analiza dosadašnjih udžbenika u kojima su integrisani društveni sadržaji, sagledano je mišljenje učenika u pogledu učenja nastavnih tema iz društva u udžbeniku, i ispitani su stavovi nastavnika o uspešnosti prezentovanja društvenih sadržaja u izabranim udžbenicima. Primenjene su metoda teorijske analize i deskriptivno-analitička metoda, dok je složena struktura istraživanja uslovila primenu tehnika analize sadržaja, fokus grupe i anketiranja. U istraživačkoj metodologiji naglašena je kvalitativna dimenzija. Podaci su prikupljeni uz pomoć većeg broja istraživačkih instrumenata. Analiziran je uzorak od 60 udžbenika izdatih od 1945. do 2012. godine, u fokus grupnim razgovorima učestvovalo je ukupno 60 učenika četvrtog razreda osnovne škole, a anketiranje je realizovano na uzorku od 237 nastavnika.

Rezultatima istraživanja konstatovano je da udžbenik razredne nastave nije prevazišao tradicionalni koncept, te da je ekspozitorno izlaganje informacija u gotovom vidu još uvek opredeljujući način kojim se prezentuju društveni sadržaji. U radu se zaključuje da

je za efikasnije razvijanje društvenih znanja, veština i vrednosti, načine izlaganja sadržaja potrebno zasnovati na kritičkom razmišljanju, istraživanju i preispitivanju. Predloženi su recepciono-estetički, egzemplarno-paradigmatski, problemsko-otkrivajući i multimedijalno-izvorni model. Ilustrativnim primerima njihove prezentacija u udžbeniku predmeta priroda i društvo doprinosi se kvalitetnijem učenju iz udžbenika, unapređuju se praktična pitanja metodike prirode i društva i obogaćuje korpus metodičkih znanja u razrednoj nastavi.

Ključne reči: razredna nastava, društveni sadržaj, model prezentacije, udžbenik.

Summary:

Today's education is directed towards the school where the students are prepared to understand the society in which they live and to actively participate in it. The possibility of effective learning for understanding and practical social action in society is presented, the paper is based on a new concept of textbooks, and discusses the ways that social contents can be successfully presented. The aim is to discuss the theoretical assumptions of didactic design of textbooks in terms of changing social knowledge empirically examine whether, and to what extent today's textbook contribute to the development of knowledge about the social characteristics of the world that surrounds pupils, and methodically determine a new model of presenting social contents in the textbook of nature and society.

Theoretical starting points are the theories of cognitive development by Piaget and Vygotsky, theories about the kinds of knowledge and forms of learning in the textbooks, relevant knowledge about metacognition, communication theory, and principles of humanism in the educational context. In terms of key changes in cognitive development, in terms of textbooks, the asymmetrical social interaction has been emphasized, the importance of including knowledge of procedural type was discussed and the views of the meaningful-receptive-declarative learning during the presentation of social contents were supported.

In the empirical part of the paper is the analyzes of the previous books which integrate social contents, the thinking in terms of learning teaching topics from the society in the book is contemplated, and the attitudes of teachers about the effectiveness of presenting social contents in selected textbooks is examined. The method of theoretical analysis and method of descriptive analyze has been applied, while the complex structure of research request the application technique of content analysis, focus groups and surveys. A sample of 60 textbooks from 1945 until 2012 is presented. 60 students of the fourth grade primary school attended the focus group discussions; a survey was conducted on a sample of 237 teachers.

The results of the research concluded that the textbooks of class teaching has not overcome the traditional concept, and the expository presentation of information in the form of cash yet decisive manner that the present social content. It is concluded that the effective development of social knowledge, skills and values methods explaining the contents need to

base the critical thinking, research and reasoning. It is proposed that receptive-aesthetic, exemplary-paradigmatic, problem-discovering and multimedia-multiple sources model should be used. Illustrative examples of their presentation in the textbook about nature and society contributes to the quality of learning from textbooks, to promote the practical issues of methodology and the nature of society and enrich the corpus of methodological knowledge in class teaching.

Key words: class teaching, social content, model of presentation, textbook.

SADRŽAJ

I	UVOD	strana 1
II	TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA	strana 4
1.	TEORIJSKA POLAZIŠTA PREZENTACIJE DRUŠTVENIH SADRŽAJA U UDŽBENIKU	strana 5
1.1.	Udžbenik u teorijskim shvatanjima kognitivnog razvoja Pijažea i Vigotskog	strana 7
1.2.	Vrste znanja u udžbeniku i prezentacija društvenih sadržaja	strana 11
1.3.	Oblici učenja u udžbeniku i prezentacija društvenih sadržaja	strana 17
1.4.	Udžbenik u funkciji metakognitivne podrške učenju	strana 20
1.5.	Udžbenik kao sredstvo aktivne komunikacije	strana 23
1.6.	Prezentacija društvenih sadržaja u udžbeniku u kontekstu humanističke paradigme	strana 27
2.	DEFINISANJE OSNOVNIH POJMOVA	strana 35
2.1.	Društveni sadržaji	strana 35
2.2.	Udžbenik razredne nastave	strana 39
2.3.	Didaktička prezentacija sadržaja u udžbeniku	strana 41
2.4.	Modeli prezentacije društvenih sadržaja	strana 43
3.	PREGLED RELEVANTNIH ISTRAŽIVANJA	strana 47
4.	MODELI PREZENTACIJE DRUŠTVENIH SADRŽAJA U UDŽBENIKU RAZREDNE NASTAVE	strana 55
4.1.	Recepciono-estetički model	strana 59
4.2.	Egzemplarno-paradigmatski model	strana 66

4.3. Problemsko-otkrivajući model	strana 71
4.4. Multimedijalno-višeizvorni model	strana 80
III EMPIRIJSKI DEO	strana 89
1. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA	strana 90
1.1. Problem i predmet istraživanja	strana 91
1.2. Cilj i zadaci istraživanja	strana 92
1.3. Hipoteze istraživanja	strana 95
1.4. Varijable istraživanja	strana 97
1.5. Metode istraživanja	strana 98
1.6. Tehnike i instrumenti istraživanja	strana 99
1.7. Populacija i uzorak istraživanja	strana 105
1.7.1. Uzorak udžbenika	strana 105
1.7.2. Uzorak učenika	strana 108
1.7.3. Uzorak nastavnika	strana 108
1.8. Organizacija i tok istraživanja	strana 109
1.8.1. Postupak analize sadržaja	strana 109
1.8.2. Procedura fokus grupnog intervjua	strana 112
1.8.3. Anketiranje nastavnika	strana 113
1.8.4. Kalendar istraživanja	strana 114
1.9. Statistička obrada podataka	strana 114
2. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA	strana 115
2.1. Društveni sadržaji u predmetima razredne nastave kroz etape razvoja sistema vaspitanja i obrazovanja	strana 116
2.2. Analiza društvenih sadržaja u udžbenicima razredne nastave	strana 132

2.2.1. Analiza društvenih sadržaja u udžbenicima do liberalizacije produkcije	strana 133
2.2.2. Analiza društvenih sadržaja u udžbenicima posle liberalizacije produkcije	strana 159
2.3. Kvalitet prezentacije društvenih sadržaja u udžbenicima prirode i društva iz ugla učenika	strana 177
2.3.1. Mišljenja učenika o usvajanju društvenih sadržaja prezentovanih u udžbeniku prirode i društva	strana 179
2.3.2. Procena učenika o korisnosti udžbenika prirode i društva za IV razred	strana 193
2.4. Stavovi nastavnika o načinima predavljanja društvenih sadržaja u udžbenicima	strana 199
2.4.1. Mišljenje nastavnika o elementima didaktičkog oblikovanja društvenih sadržaja u udžbeniku	strana 224
2.4.2. Stavovi nastavnika o mogućnostima integrisanja opšteljudskih i demokratskih vrednosti u udžbenik	strana 228
2.4.3. Stavovi nastavnika o poželjnim načinima prezentacije društvenih sadržaja u udžbeniku	strana 230
2.5. Diskusija	strana 233
IV ZAKLJUČAK	strana 245
V LITERATURA	strana 253
VI PRILOZI	strana 269

I UVOD

Obeležja društva u kome učenici danas odrastaju, vaspitavaju se i obrazuju, značajno su promenjena. Zahtevi vremena i okruženja bitno utiču na procese sazrevanja i školovanja mladih, čineći ih intenzivnijim i kompleksnijim u odnosu na prethodne generacije. Novo doba donosi informatizaciju, a naučni i tehnološki razvoj ustanovio je nove kompetencije pojedinca, koje osim znanja, zahtevaju stručnost, veštinu, sposobnost. Sedmogodišnjaci koji danas polaze u školu za dvadesetak godina aktivno će izgrađivati i usmeravati razvoj modernog društva, i u smislu demokratskih vrednosti: slobode i prava, pravde, jednakosti, ali i u ispoljavanju individualnosti, prihvatanju različitosti, sposobnostima tolerancije. Dok je društvena zajednica posebno zainteresovana za sticanje osnovne obrazovnosti pojedinca i opredeljena ka školi koja se, osim na promenljivim društvenim znanjima, temelji na razumevanju složenih društvenih odnosa i razvoju delatnih socijalnih veština, otvoreno je pitanje u kojoj meri današnje škole odgovaraju na ove potrebe. S jedne strane, sadržaji na osnovu kojih se razvijaju društveni pojmovi (kao što su: porodica, škola, zavičaj, prošlost, značajni datumi, zanimanja ljudi, razvoj društva) uključeni su u programe predmeta razredne nastave, te su na taj način značajnije prisutni već na ranom školskom uzrastu. S druge strane, još duboko ukorenjen tradicionalni nastavni koncept (obeležen poučavanjem predavačkog tipa, uz prenošenje i memorisanje gotovih činjenica), a zatim i tradicionalni udžbenik, utvrđen po modelu izlaganja deklarativnog znanja - ne mogu da obezbede uspešnost njihovog usvajanja. Jedna od mogućnosti da obrazovanje značajnije i efikasnije doprinese učeničkom razumevanju društvenosti sveta u kome živi i osposobi ga za aktivno učestvovanje u njemu, zasniva se na novoj koncepciji udžbenika u pogledu predstavljanja saznanja iz oblasti društvenih nauka, te ona predstavlja istraživački problem ove disertacije. Pošto se u nastavnom procesu i danas prepoznaje kao izvor znanja, ali i kao sredstvo sa više obrazovnih, vaspitnih i praktičnih funkcija, pošli smo od pretpostavke da udžbenik - posebno koncipiran kada su u pitanju teme iz društva, može prevazići dosadašnju ulogu knjige gotovih znanja i postati interdisciplinarni medij zasnovan na problemski oblikovanim društvenim sadržajima, kritičkom razmišljanju, istraživanju i preispitivanju informacija koje se uče.

Ovaj rad utemeljen je na novim teorijskim konceptima udžbeničke strukture, zasnovanim na epistemologiji kognitivizma, konstruktivizma i socio-kulturnog razvoja, a posebno na empirijskim ispitivanjima njegovog didaktičkog oblikovanja, mogućnostima problematizacije, vođenog otkrivanja i pokretanja kognitivnog konflikta. Nedostatak rezultata o didaktičkom oblikovanju udžbenika sa aspekta promenljivih društvenih saznanja, otvorio je istraživački prostor da se ispitaju postojeći, i u cilju efikasnijeg usvajanja znanja iz oblasti društvenih nauka, koncipiraju novi modeli njihove prezentacije. U pristupu problemu istraživanja dominira stav da je za suštinsko razumevanje i efikasnu primenu znanja o društvenim sadržajima opredeljujući način njihovog predstavljanja u nastavnom procesu, a kako je udžbenik tradicionalno najčešći (često jedini) izvor saznanja i bazična tačka susreta između sadržaja nastave, nastavnika i učenika, upravo je on postavljen u istraživački fokus.

Rad se sastoji iz pet poglavlja. Prvo poglavlje predstavlja teorijski okvir istraživanja u kome su konsultovana različita područja bliskih nauka (prvenstveno pedagogije, psihologije, sociologije) i njihovih savremenih teorija i pravaca. Polazišnom tačkom posmatrane su kognitivne teorije razvoja i teorije učenja Pijažea i Vigotskog, a zatim su razmatrane teorije o vrstama znanja i oblicima školskog učenja, relevantna saznanjima o metakogniciji, kao i teorije komunikacije i informacije. Mogućnosti izlaganja društvenih sadržaja u udžbeniku posebno su sagledavane i sa aspekta humanističke orijentacije, koja prožima celokupni vaspitno-obrazovni kontekst. Pristup složenoj problematici izraženoj u naslovu rada podrazumeva sagledavanje rezultata i iskustava do kojih se došlo u širem i užem naučnom okruženju, te će se u ovom poglavlju prikazati rezultati dostupnih, i za temu relevantnih istraživanja. Teorijski okvir koji smo nastojali da razvijemo omogućio je definisanje ključnih pojmova istraživanja, a istovremeno i relevantnu osnovu za koncipiranje novih didaktičko-metodičkih modela prezentacije društvenih sadržaja, te su predstavljeni: recepciono-estetički, egzemplarno-paradigmatski, problemsko-otkrivajući i multimedijalno-višeizvorni model.

Drugo poglavlje obuhvata metodološki okvir istraživanja i u njemu se razmatraju problem, ciljevi i zadaci istraživanja, postavljaju hipoteze i određuju varijable, metode, tehnike i instrumenti, te obrazlaže izbor uzoraka, organizacija i tok istraživanja, kao i nivo statističke obrade. S obzirom na složenost problema istraživanja - definisanog kao ispitivanje zastupljenosti društvenih sadržaja i načina njihove prezentacije u udžbenicima razredne nastave, u empirijskom ispitivanju izvršena je analiza sadržaja dosadašnjih udžbenika za

predmete čiji programi predviđaju upoznavanje društvenih tema, sagledavano je mišljenja učenika u pogledu učenja društvenih sadržaja iz udžbenika, i ispitani su stavovi nastavnika o uspešnosti prezentovanja društvenih tema u udžbenicima koje koriste. Za ostvarenje dubljeg uvida u razumevanje istraživačkog problema u primenjenoj naučno-istraživačkoj metodologiji naglašena je kvalitativna dimenzija, posebno prisutna tokom postupka analize sadržaja i fokus grupnih razgovora.

U trećem delu rada predstavljeni su istraživački naponi usmereni na empirijsku proveru načina kojima se društveni sadržaji izlažu u udžbenicima razredne nastave. Analizirani su i interpretirani rezultati do kojih se došlo u istraživanju. Tokom analize udžbenika (uzorak čini 60 udžbenika izdatih od 1945. do 2012. godine) društveni sadržaji su kvantifikovani u osnovnom tekstu nastavne lekcije, gde je izvršena i kvalitativna deskripcija načina njihove prezentacije prema utvrđenim domenima i obeležjima. U radu su zatim sagledavana mišljenja učenika u pogledu učenja tema iz društva, pri čemu je opredeljenje da se ona ispituju tehnikom fokus grupe imalo dvojako uporište. Prvo je proisteklo iz njenog intenziviranja u sociološkim i pedagoškim istraživanjima na populaciji dece koja su obavljena tokom poslednje dve decenije u svetu, a delom i u našoj zemlji. Drugo se oslanja na njene prednosti – smatra se da fokus grupe ne samo objedinjuju elemente grupnog intervjua i učesničkog posmatranja, nego se njihovom primenom, osim do rezultata koji potiču iz verbalnih iskaza učesnika, dolazi i do rezultata proisteklih iz brižljivog posmatranja neverbalnih reakcija ispoljenih tokom razgovora. Namera je da se fokus grupnim razgovorima obezbedi što potpunija slika o praktičnim aspektima upotrebe udžbenika iz koga učenici usvajaju društvene sadržaje i uče da ih primenjuju u svakodnevnim životnim situacijama. Takođe, na uzorku od 237 nastavnika empirijski su proveravani i njihovi stavovi o primerenosti načina kojima se društveni sadržaji prezentuju u sadašnjim udžbenicima.

U četvrtom i petom poglavlju diskutuju se rezultati do kojih se u istraživanju došlo. Očekujemo da će oni pokazati da se, na osnovu istaknutog značaja tema iz društva u savremenoj školi i svakodnevnom životu, i novog teorijskog sagledavanja udžbeničkog medija - društveni sadržaji u njemu uspešno mogu prezentovati utvrđenim recepciono-estetičkim, egzemplarno-paradigmatskim, problemsko-otkrivajućim i multimedijalno-izvornim modelima, i na taj način učenike efikasnije podsticati na njihovo usvajanje i primenu.

II TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA

1. TEORIJSKA POLAZIŠTA PREZENTACIJE DRUŠTVENIH SADRŽAJA U UDŽBENIKU

Savremena društva u obrazovanju prepoznaju opredeljujući razvojni faktor i put ka ostvarenju društva znanja, zbog čega se pravac reformi usmerava pojedincu koji obrazovanjem treba da se osposobi za sticanje, aktiviranje i primenu znanja u cilju ličnog i društvenog napretka. Uključivanje pojedinca u društveni život zajednice u institucionalnom smislu započinje polaskom u školu, koja se danas, između ostalog, sagledava i kao prostor u kome se živi i stiče socijalno iskustvo (poput porodice i kuće, komšiluka i ulice); i kao okruženje u kome učenici treba da iskuse sve najvažnije odrednice datog društva - slobodu ličnosti, razlikost u mišljenjima, načinima i stilovima života, pluralizam različitosti, dostojanstvo pojedinca (Đukić, 2008). Jednu od mogućnosti efikasnijeg osposobljavanja učenika za razumevanje i praktično delovanje u društvu novog vremena predstavlja uspešnija prezentacija društvenih sadržaja tokom nastavnog procesa. U tom pogledu, uspešna nastava danas se razmatra kao poučavanje sa sve većim stepenom samostalnosti u procesu usvajanja znanja, pri čemu se „funkcija poučavanja sve više prenosi na apersonalne medije koji postaju glavni nosioci nastavnih sadržaja, dok su nastavnici organizatori nastavnog procesa i instruktori u procesu samostalnog sticanja znanja od strane učenika“ (Španović, 2005: 181). Autori takođe upozoravaju da današnja škola ima sve manje monopola nad kognitivnim razvojem učenika, te obrazovne, odnosno nastavne sadržaje treba posmatrati ne samo kao predloženu „sumu gotovih znanja“, već kao instrument traženja, odnosno pronalaženja onih znanja koja su za učenike nova (Radomirović, 2004: 166). Uprkos činjenicama da između učenika i novih društvenih znanja sve češće komuniciraju drugi izvori i mediji informisanja, kao i da nove tehnologije i sredstva masovne i javne komunikacije bitno sužavaju značaj pisane reči, školski udžbenik još je najčešći izvor saznanja i bazična tačka susreta između učenika, nastavnika i sadržaja nastave. Tekstualni medij koji je tradicionalno predstavljao osnovno didaktičko sredstvo i praktičnu operacionalizaciju nastavnih programa (Ivić i sar., 2008), danas se posmatra kao celovit sistem koji „ima ulogu da zadovolji potrebu učenika za ovladavanjem sadržajima (informacija), za formiranjem umenja uopštavanja informacija, za proveravanjem stečenih znanja, njihove ispravnosti i primene u raznim životnim situacijama“

(Španović, Đukić, 2008: 201), stimuliše intelektualne potencijale učenika, pospešuje interakcije u procesima učenja i poučavanja, i osposobljava za samoučenje.

Pedagoška vrednost udžbenika kao sredstva obrazovno-vaspitanog rada je neosporna. Ipak, njegova uloga u globalizovanom svetu obrazovanja čije je usmerenje *društvo učenja i znanja* stalno se redefiniše. Kao specifično pripremljena (didaktički oblikovana) knjiga predviđena za školsko učenje, udžbenik sadrži reprezentativni uzorak znanja određene nauke, umetnosti ili vaspitno-obrazovne oblasti i karakteriše se zasnovanošću na zakonitostima nastavnog procesa, usklađenošću sa razvojnim karakteristikama učenika kojima je namenjen i saglasjem sa odredbama nastavnih planova i programa (Španović, 2008a). U današnjem društvu, kada je tempo promena u svetu višestruko brži od promena koje se dešavaju u obrazovanju, školski udžbenik ne može više predstavljati zbir sadržaja mere poučavanja i mere znanja, već treba da postane zbirka posebno prezentovanih sadržaja usmerena na razvoj sposobnosti i kvaliteta ličnosti kojima će današnji učenik menjati sutrašnji svet. Ako smo zauzeli stav da se društvena saznanja tokom nastave moraju predstaviti na transparentan i iskustven način, da bi učenicima bilo jasno kako se ona koriste u praksi, onda se u nastavi radi o „eksplikaciji znanja, koje je praktične prirode i koje jača delatnu sposobnost subjekta i osposobljava ga da praktično deluje i postiže odgovarajuće rezultate“ (Habermas, 1999; prema: Andevski, 2010: 80), te u tom kontekstu udžbenik mora prevazići dosadašnju ulogu odslikavanja implicitnog znanja. Potrebna je, dakle, transformacija koja bi udžbenik iz knjige gotovih znanja prevela u interdisciplinarni medij zasnovan na problemski oblikovanim društvenim sadržajima, kritičkom razmišljanju, istraživanju i preispitivanju informacija koji pomaže kognitivni razvoj, formira socijalne stavove i izgrađuje mišljenje učenika.

U razmatranju pitanja prezentacije sadržaja u udžbeniku relevantna literatura polazišnom tačkom smatra teorijske i empirijske nalaze kognitivnih teorija razvoja, i teorija učenja. Sa jedinstvenim stavom autora da se od savremenog udžbenika očekuje ne samo da obrazuje, već i da podstiče, usmerava i vodi razvoj deteta, potrebno je razmotriti njegovu teorijsku zasnovanost u kognitivnom, metakognitivnom i motivacionom domenu.

1.1. Udžbenik u teorijskim shvatanjima kognitivnog razvoja Pijažea i Vigotskog

Najuticajnije teorije o kognitivnom razvoju deteta naglašavaju uzajamnost uticaja individue i sredine, odnosno u prvi plan ističu interakciju subjekta sa sredinom – teorijama Pijažea i Vigotskog razvoj se shvata kao sled kvalitativno različitih razvojnih stupnjeva, a ne kao puko slaganje „čestica“ razvoja. Dok put ka zrelosti za Pijažea vodi kroz univerzalne stadijume razvoja koji se javljaju na određenim uzrastima, za Vigotskog je pored sazrevanja potrebna i akcija deteta u kulturno-istorijski posredovanoj sredini. Obe teorije su usaglašene u tvrdnji da se znanje i veštine ne prenose već transformišu, što u obrazovnom kontekstu usmeravamo na učenje iz udžbenika: znanje kao produkt učenja ne nastaje na način pukog usvajanja, reprodukcije odnosno akumulacije informacija. Detetove unutrašnje predstave, identifikovane kao šeme, prepliću se u složene obrasce prepoznavanja, razumevanja, akcije, emocionalnog reagovanja, a učenje se sagledava kao sticanje novih, odnosno prilagođavanje starih šema novim potrebama (proces asimilacije i akomodacije). Dokle god dete uspeva da asimilira svet oko sebe razvoj se odvija unutar postojećeg stadijuma. Kada dođe do kognitivnog neuravnoteženja, odnosno kada kognitivni sistem deteta više ne može da asimilira objekte i šeme saznanja i sistem proceni da se nova ravnoteža jednostavnije postiže promenom kognitivne strukture na viši razvojni nivo, dolazi do akomodacije (Pijaže, Inhelder, 1978). Kognitivna neravnoteža može se smatrati i preduslovom napredovanja tokom učenja društvenih sadržaja. Po rečima Pijažea, svako saznanje mora biti rezultat samostalne aktivnosti onoga koji saznaje, pri čemu se ne sme zaboraviti da je svako dete jedinka koja poseduje opseg određenih znanja i iskustava sa kojima nova znanja i iskustava uspostavljaju vezu. U susretu postojećeg sistema znanja sa novim elementima dolazi do ometanja početnog stanja, odnosno poremećaja ravnoteže koji sistem pokušava da reguliše. Tada osoba može da potpuno da ignoriše novinu i tako sačuva postojeću ravnotežu, može nastojati da aranžira promenu u svojoj kognitivnoj strukturu, ili da novinu zaista uzme u obzir pokušavajući da nastali konflikt prevaziđe reorganizacijom svog sistema na jednom složenijem nivou saznanja - što Pijaže smatra transformacijom, odnosno „učanjem u širem smislu“ (Greco & Piaget, 1959; prema: Gontije-Pešić, 2009). Dakle, puka izloženost informacijama tokom učenja, u ovom slučaju iz udžbenika, nije sama po sebi dovoljna da se

obezbedi usvajanje znanja. Potrebno je pronaći puteve odnosno mostove između onoga što učenik već zna, i novih sadržaja. Autori udžbenika u ulozi organizatora procesa poučavanja i učenja morali bi da osmisle načine povezivanja novog znanja sa onim što učenici znaju, odnosno učenje iz udžbenika treba da se zasniva na uspostavljanju veza između starog i novog znanja.

Obrazlažući svoje mišljenje o greškama tradicionalne pedagogije, J. Đorđević ističe da se u procesu poučavanja većinom primenjuju logička sredstva koja deci ne odgovaraju, i citira Pijažea: „Dečije razumevanje realnosti uvek se transformiše njegovim načinima saznavanja“ (Đorđević, 2009). Misaoni procesi pokreću se kada učenici iz složenih situacija uspeju da uoče i izdvoje činjenice, veze i odnose koje imaju, ili mogu imati odlučujući značaj za rešavanje određenih zadataka ili problema. U obrazovno-vaspitnom smislu značaj nije u pitanju dobijanja određenih rezultata, subjektivnom otkrivanju istine, već u procesu istraživanja koje učenicima omogućava da sami primenjuju određene postupke tokom usvajanja znanja i njegove primene (Ibid, 2009: 675). Ovakav stav podržan je i učenjem Vigotskog da je u procesu obrazovanja daleko važnije naučiti dete da misli i traga za rešenjima, nego mu saopštavati gotova znanja; važnije je stvoriti što veći broj teškoća koje će biti polazna osnova za pravi razvoj mišljenja, nego gradivo olakšavati pokušajem maksimalne očiglednosti.

U teorijskim radovima razmatrane su naizgled sučeljene teorije Pijažea i Vigotskog o dečijem kognitivnom razvoju sa aspekta uloge socijalne interakcije. Kako se od udžbenika očekuje da doprinese kognitivnom razvoju, i svakako mu se ne može osporiti da tu ulogu ostvaruje kroz izvesnu interakciju - podstaknutu i vođenu načinom izloženog gradiva za koju je odgovorna odrasla osoba (autor udžbenika), smatrali smo opravdanim osloniti se na neke od njihovih stavova. Ključne promene kognitivnog razvoja, koje se po radovima Pijažea formiraju unutar individue, a po radovima Vigotskog orijentisane su u okvirima interakcije sa drugima (da bi se potom individualizovale) dovode se u saglasje (Baucal, 2002, 2003). Netačno bi bilo zaključiti da je Pijaže zanemario ulogu socijalne interakcije: on je smatrao da individualna konstrukcija novih kognitivnih struktura može biti ubrzana ili usporena u zavisnosti od toga u kojoj meri socio-kulturno okruženje u kome se dete razvija podržava proces konstrukcije (Baucal, 2003: 518). Iako se po Vigotskom svaka viša mentalna funkcija (samim tim i sve više kognitivne funkcije i sposobnosti) formira u interakciji sa

kompetentnijom osobom, i on ističe da neće svaka socijalna interakcija dovesti do formiranja novih kognitivnih sposobnosti. Kao i kod Pijažea, socijalna interakcija jeste nužan, ali ne i dovoljan uslov za kognitivni razvoj (Ibid: 519). Iako udžbenik kao tekstualni medij, za razliku od ostalih, ima sužene mogućnosti interakcije sa svojim recipijentima, od njega se očekuje da ostvari komunikaciju i postane interaktivan. U smislu navedenih elemenata udžbenik se može posmatrati kao specifično dizajnirano okruženje od čije strukture i prezentacije sadržaja zavisi da li će se, i uolikoj meri pokrenuti proces učenja; a njegovi autori kao odrasle osoba koje treba da imaju sposobnost razumevanja strategija koju primenjuje dete da bi ga uspešno vodili do višeg stepena kognitivnog razvoja (Vigotski, 1983).

Ne negirajući nužnost zrelosti nervnog sistema kao preduslova da se spoljašnji uticaji (učenje) zaista i prime (usvoje), za Vigotskog razvoj teče od funkcija kojima je dete već ovladalo (zona prošlog razvoja), preko funkcija kojima trenutno vlada (zona aktuelnog razvoja), do onih funkcija kojima će tek ovladati (zona narednog razvoja). U njegovoj teoriji razvoja ističe se formativna uloga socijalnih interakcija, a među njima posebno asimetrična interakcija deteta i odraslog (Vigotski, 1983). Iako asimetričnost ukazuje da dete (učenik) i odrasla osoba (autor udžbenika) kao partneri nisu jednaki, upravo asimetrija razmenu čini razvojno podsticajnom: odrasli vode i obučavaju dete, a funkcija koja se tom prilikom izgradi postaje vlasništvo deteta (na primer, pojmovi, veštine). Prema S. Marinković (2011) stav o učenju kao asimetričnom odnosu zagovara i većina savremenih teoretičara, te se javljaju termini *guided participation* (Rogoff, 1990), *theory of instruction* (Wood, 1988), *the guided reinvention of knowledge* (Wells, 1986), ili *situated action* (Grenó & Moore, 1993), o čemu će kasnije biti reči. Dakle, znanja nastaju u nastavi koju obeležava asimetrična interakcija, čak i kada je ona prisutna indirektno, u našem slučaju, putem udžbenika i dijaloga sa tekstom koji se problematizuje, pitanjima koja izbacuju iz kognitivne ravnoteže, istraživanjem argumenata, višeznačnim odgovorima i dr.

Učenje i razvoj odvijaju se tokom asimetrične interakcije u zoni koju B. Gontije-Pešić (2011) prevodi kao bliska zona razvoja (*la zone proximale de développement*), i za koju je jedna od težišnih tački *cognitive matching* - kognitivno usklađivanje. Osobel (Ausebel) kaže: „Kada bih morao svesti celu psihologiju obrazovanja na jedno načelo, mislim da bi ono glasilo – Najvažniji činilac koji utiče na učenje jeste ono što učenik već zna. Utvrdite to i

poučavajte ga u skladu sa tim“ (Cockburn, 2001; prema: Marinković, 2011: 357). Autori danas smatraju da kognitivno usklađivanje obeležava dvojna priroda individualnog i društvenog. Polazeći od Pijažeovog shvatanja kognitivnog konflikta koji ometa početni sistem znanja, oni citiraju Vigotskog sa istom idejom koja je proširena činjenicom da dete uči pre svega u interakciji sa odraslima, te uvode aspekt *inter*-individualne prirode. Predlaže se termin *društveno-kognitivni konflikt*: konflikt je kognitivno *intra*-individualan jer dovodi u protivrečnost dva interna sistema pojedinca, ali istovremeno i društveno *inter*-individualan jer se pojavljuje između različitih osoba (W. Doise & G. Mugny i A.-N. Perret-Clermont; prema: Gontije-Pešić, 2009). Kada je u pitanju predstavljanje društvenih sadržaja u udžbeniku, ovo teorijsko shvatanje posebno je primenljivo u domenu postavljanja problema: problem postavljen detetu nikad nije samo kognitivan, nego i društveni, odnosno šire, proces kognitivnog razvoja ne može da počne bez nužnosti rešavanja jednog problema u datoj društvenoj situaciji koja zahteva učenje i reorganizaciju postojeće kognitivne strukture - da bi se pojedinac mogao prilagoditi novim životnim uslovima koji su za ljudsko biće neophodno društveni (Gontije-Pešić, 2009: 490).

Aspekt kognitivnog usklađivanja morao bi pažljivo da se sagledava tokom osmišljavanja udžbenika. Autori bi morali biti sposobni da procene šta je bliska zona razvoja za učenike određenog razreda, da u skladu sa tim dizajniraju udžbenički tekst, ali i da tokom prezentacije sadržaja intervenišu upravo u tom razvojnom području. U tom kontekstu udžbenik može da istakne niz preciznih i jednostavnih uputstava, da pruži razrađenu, čestu pomoć u manjim koracima, da ponudi pregledne šeme uz izdvajanje bitnih svojstava pojmova i relacija, obezbedi kontinuirani *feedback* (Pešić, 1998). Ovakva udžbenička rešenja, iako se razlikuju po kompleksnosti, ostvaruju funkciju koju Osobel naziva *ideational scaffolding*, idejnim skelama za kretanje kroz tekst. Dakle, jednom od važnih implikacija kognitivnih teorija na udžbenik smatramo mišljenje da on sa raznih aspekata, među kojima je kako struktura, tako i način prezentacije sadržaja, treba da deluje u zoni bliskog (narednog) razvoja i tako učestvuje u formiranju i razvoju kognitivnih sposobnosti i funkcija.

1.2. Vrste znanja u udžbeniku i prezentacija društvenih sadržaja

Shvatimo li proces učenja u širokom smislu „svakoga obrazovanja i odgajanja, odnosno edukacije, kao socijalizacije i humanizacije čoveka“ (Grgin, 2004: 11), onda i promene koje taj proces inicira označavaju napredovanje pojedinca da se što uspešnije prilagodi prirodi i uslovima društva u kome živi. Pri tome shvatanje osnovnih principa društvenog ustrojstva i njegovog razvoja, kao i shvatanje logike i principa nastanka društva, utemeljuje učenje kroz nastavu društvenih nauka. U tom kontekstu školski udžbenik u kome se prezentuju nastavne teme iz društva ima za cilj da u procesima usvajanja gradiva, izgradnje stavova i formiranja socijalnih veština doprinese razvoju društvenih znanja, te se pitanje vrste znanja koje se u njemu ostvaruju smatra tesno povezanim sa navedenim ciljem. Relevantna literatura u kojoj su, osim teorijskih, istaknuti i empirijski nalazi analize raznih udžbenika (posebno iz društvenih disciplina), upozorava da u njima još uvek korespondira samo jedna ili dve vrste znanja. Vrsta znanja u tesnoj je vezi s obrazovnim ciljevima, a pogled na dominantne vrste znanja u konkretnim udžbenicima pokazuje da je operacionalizacija ciljeva uglavnom pretočena u usvajanje jedne – deklarativne vrste znanja (Plut, 2003). Pre sagledavanja pitanja načina na koje su pojedine vrste znanja podstaknute u udžbeniku, zadržaćemo se na vezi između učenja nastavnih sadržaja i oblasti koja se uči, u našem slučaju, nastave u kojoj se razvijaju društvena znanja, socijalni stavovi i veštine.

Novija razmatranja o specifičnostima kognitivnog razvoja deteta utvrđuju četiri težišne tačke koje utemeljuju školsko učenje: nastavnici/nastava, učenici/učenje, obrazovni sredina u kojoj su nastavnici i učenici u interakciji, i predmet/sadržaj učenja (Schwab, 1978; prema: VanSledright i Limon; 2006: 545). Zadržimo li se na učenju kao procesu zavisnom od sadržaja predmeta, odnosno oblasti koja se uči (*domain-specific*), uočićemo postojanje brojnih psiholoških rasprava. U odgovorima na pitanje da li mišljenje pretpostavlja određena elementarna znanja, da li je mišljenje zavisno od sadržaja na kome se primenjuje (*domain-specific*) ili se ipak veštine mišljenja i dispozicije za mišljenje primenjuju na sve školske predmete – izdiferencirao se stav o važnosti uticaja sadržaja predmeta na proces učenja (Pešikan, 2003). Savremena istraživanja psihologije učenja pojedinih predmeta pokazala su da postoje opšte strategije intelektualnog rada koje su relativno nezavisne od sadržaja (*domain-free*), kao i strategije učenja usko vezane za pojedine naučne discipline (*domain-*

specific). U svojim studijama o psihološkim problemima nastave istorije, i nastave i razvoja društvenih pojmova, A. Pešikan ističe istraživačke podatke koji pokazuju da je transfer rešavanja problema veoma ograničen i da kvalitet kognitivnih sposobnosti učenika uveliko zavisi od poznavanja predmeta (oblasti, domena), odnosno da je *content-based knowledge*, mada učenička znanja i interesovanja variraju i zavisno od domena - čak i u okviru istog predmeta (Alexander&Murphy, 1998; prema: Pešikan, 2003). Princip predmetnosti, domen učenja, obezbeđuje učeniku svojevrsan mehanizam za utvrđivanje važnosti novih informacija, usmerava interpretaciju dvosmislenih informacija koje bi potencijalno mogle podržati ili osujetiti učenje i olakšava povezivanje znanja iz različitih oblasti¹. Domen se definiše kao kategorija specijalizovanog znanja čija produkcija zahteva posebne metode u okvirima određenih predmeta, pa tako autori ističu svojevrsna praktična i tipična znanja koja obeležavaju domen društvenih nauka (Carr, 1986; Collingwood, 1946/1993; Koselleck, 2002; Mink, 1987; Nora, 1996; Rusen, 1993; White, 1978; prema: VanSledright & Limon; 2006). U tom smislu razlikuju domen znanja u pogledu supstantivnih i proceduralnih (strategijskih) elemenata, te imenuju supstantivno i sintaksičko znanje.

Supstantivno znanje predstavlja znanje činjenica i pojmova određene naučne discipline,² čiji najniži nivo predstavlja poznavanje činjenica. Ako u okvirima učenja društvenih posmatramo, na primer, istorijske pojmove, može se razlikovati više pojmovnih nivoa: pojmovi koji određuju uporišne tačke na kojima je istorija bazirana (hronologija, promene, kontinuitet, uzrok, posledica, istorijski dokazi), pojmovi koji su bitni za razumevanje istorijskih situacija (društvo, demokratija, monarhija, republika, klase, crkva...) i pojmovi karakteristični za određeno istorijsko razdoblje (srednji vek, feudalizam, renesansa). Drugi nivo obuhvatio bi koncepte i ideje koje istoričarima omogućavaju da vremenski povežu i obrazlože različite istorijske događaje. VanSledrič i Limon (2006) ističu značaj primene rezultata kognitivnih istraživanja u školskom istorijskom obrazovanju, koji ukazuju da je za učenike izgrađivanje dubokog razumevanja ideja prvog nivoa, neophodan uslov ovladavanja složenijim procedurama i idejama drugog nivoa (da li je i dovoljan, ostaje

¹ Na primer, da bi shvatio vezu između literature i istorijskih događaja iz istog vremena, učenik mora znati relevantne podatke i iz istorije i iz književnosti. Dakle, sposobnost da se uoče veze između različitih oblasti učenja zahteva jasnu svest o onome što svaku od tih oblasti čini jedinstvenom (v. Pešikan, 2003).

² Može se uočiti sličnost između supstantivnog znanja i obrazovnih, odnosno, materijalnih zadataka nastave koje utvrđuju nastavni planovi.

otvoreno pitanje). Slika 1 prikazuje obeležja istorijskog domena znanja, koje uključuje supstantivno i proceduralno znanje, nivoe, kao i praktične primere po kojima se oni mogu konkretizovati.

Slika 1. Obeležja istorijskog domena znanja
(prema: VanSledright & Limon, 2006: 547)

Tipovi supstantivnog znanja

1) Konceptualne i narativne ideje i znanja prvog nivoa

- Materijalna znanja o prošlosti koja odgovaraju na pitanja ko, šta, kada, i kako.
- Primeri: Priče o nastanku nacije (države), promene u vremenu kapitalizma, socijalizma, ekonomski i vojni razvoj, hronologija, političke partije, imena, datumi, itd.

2) Konceptualne i narativne ideje i znanja drugog nivoa

- Poznavanje koncepata i ideja koje istraživačima određuje prošlost u njenom praktičnom osmišljavanju i tumačenju.
- Primeri: Uzročnost, napredak, pad, dokazi, primarni i sekundarni izvori, istorijski koncept, autorski stavovi, pouzdanost izvora itd.

Tipovi proceduralnog znanja

Strateško znanje

- Znanje kako pretraživati i interpretirati prošlost.
- Ovo znanje je po pravilu ograničeno i određeno kriterijumima.

Ono je osnova za pokretanje diskusija o praktičnim pravilima u okviru istorijskih društava, ali takođe ostaje otvoreno i za raspravu.

- Primeri:

- Procena stanja izvora:

Identifikovanje i opisivanje izvora, procene perpektive, prosuđivanje o pouzdanosti.

- Izgradnja kognitivnih mapa i modela.
- Interpretacija / tumačenje / u istorijskom kontekstu.
- Konstrukcija zasnovana na dokazima argumenata.
- Pisanje izveštaja.

Radovi autora u našoj zemlji takođe ukazuju da učenje istorijskih sadržaja ne treba da se svodi samo na usvajanje činjenica i pojmova vezanih za istorijsku nauku (supstantivno znanje), već akcenat treba da bude na sintaksičkom znanju i da se odražava u ovladavanju aktivnostima (istorijsko istraživanje, interpretacija dokaza, primena prethodno naučenog) i sposobnostima mišljenja kao što su poređenje, klasifikovanje, predviđanje, zaključivanje i druge (Blagdanić, 2005: 77). Ima mišljenja da aktuelni nastavni programi prirode i društva pokazuju pomake u pravcu sažimanja gradiva i insistiranja na onim tipovima nastavnih aktivnosti koji su proceduralno orijentisani, ali im se zamera dualizam između potcenjivanja kognitivne širine i iskustva učenika na polju društvenih tema, i insistiranja na detaljima u okvirima uže oblasti poznavanja društva. Ovaj dualizam, smatraju autori, predstavlja precenjivanje dubine dečijeg interesovanja i kognitivnog nivoa uzrasta (Šefer, Ševkušić, 2007).

Relevantna literatura pominje i vrste znanja pod imenom deklarativna (semantička), odnosno proceduralna, kao i podele na apstraktna i konkretna, generalna i specifična, epizodička i kondicionalna. Bez obzira na terminologiju, zajedničko je mišljenje da su u udžbenicima najprisutnija „znanja da“ (*knowing that*), odnosno znanja iskazanih činjenica izloženih tokom lekcija, koja mogu biti manje ili veće opštosti, i bez obzira što ne moraju uvek biti – takva znanja su najčešće inertna (Ivić i sar., 2008). Znanja „kako da“ se nešto uradi (*knowing how*) imaju dinamičku prirodu i odnose se na procedure upotrebe neke veštine, u koje svakako spadaju i socijalne. U pogledu na udžbenik koji tematizuje društvene

sadržaje, proceduralna znanja specijalizovali bismo ka epizodičkim, koja se određuju kao „lično proživljena, konkretno situaciona i služe nam kao uzica prisećanja koja se poziva u slučajevima nedostatka semantičkih znanja“ (Plut, 2003: 110). Tokom prezentacije društvenih sadržaja udžbenik se mora osloniti na prikaz životnih socijalnih situacija iz različitih uglova (promenljive društvene norme i ponašanja, višeznačni odgovori na probleme, mogući sukobi i prihvatljiva razrešenja), odnosno mora pozvati učenika na lično proživljena iskustva, kako bi usvojena društvena znanja postala i operativna u praksi. Konačno, u udžbeniku je moguće podsticati i usvajanje takozvanih „znanja kada i kako“ (*knowing when and why*), odnosno kondicionalnih znanja (Woolfolk, 1998; prema: Plut, 2003), jer osim opštih činjenica i načina njihove primene, značajna je i procena kada i zašto je u rešavanju prezentovanog društvenog problema, konflikta, zadatka, postavljene situacije, potrebno upotrebiti baš određenu proceduru ili oblik ponašanja, rešenja, odgovora. Dakle, iako u udžbeniku nije lako koncipirati druge, osim deklarativnih znanja, teorijski radovi upućuju da od takvih nastojanja ne treba odustajati, jer postojanje paralelnih vrsta znanja o istim sadržajima obogaćuje opšti uvid, dubinu razumevanja i uspešnije usvajanje.

Teorijske studije period ranog školskog uzrasta određuju kao vreme psihofizičkog sazrevanja deteta u kontekstu ideje o razumevanju odnosa socijalnog sveta koji ga okružuje i uključivanju u socijalne interakcije, čime „dete postaje kompetentni akter koji razvija različite strategije delovanja u različitim strukturalnim kontekstima“ (Tomanović, 2004: 384). U školske programe uključuju se sadržaji kojima se prenose i usvajaju društvene norme ponašanja, neophodne za uspešnu socijalnu komunikaciju i izgrađivanje relacija na nivou najšireg socijalnog miljea, a sadržaji o normama i pravilima ponašanja mogu poslužiti kao primer kako u udžbeniku osim deklarativnog uvesti i znanja proceduralnog tipa.

Posebne osnove školskog programa³, utvrđene na početku reformskih promena iz 2003. godine, koncipirale su prvi ciklus obaveznog obrazovanja (prvi, drugi, treći razred) kao period u kome se utemeljuje razvoj bazičnih sposobnosti, znanja i umenja. Obrazovno-vaspitni ciljevi i ishodi realizuju se kroz nastavne predmete, u širem okviru posmatrane kao obrazovne oblasti od kojih nas zanima oblast Društvene nauke i filozofija (Svet oko nas,

³ *Posebne osnove školskog programa za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2003). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.

Obrazovanja za društvenu sredinu, Građansko vaspitanje). Na kraju prvog ciklusa iz ove oblasti učenik će „razumeti značaj postojanja pravila u grupi i učestvovaće u njihovom donošenju, primenjivati pravila pristojnog ponašanja u komunikaciji sa vršnjacima i odraslima“ (*Posebne osnove*, 2003: 44). Iako se obrazovna reforma nešto kasnije distancirala od prvobitnih odrednica (odustajanje od devetogodišnjeg obaveznog osnovnog obrazovanja, ukidanje ciklusa i, formalno, ishoda), nastojanja ka primenljivom društvenom znanju i razvoju socijalnih veština od početka školovanja, i dalje su prisutna. Tako se, na primer, u nižim razredima uči o normama i pravilima ponašanja kroz ponašanje u školi, stambenoj zgradi, saobraćaju, svom društvenom okruženju, društveno prihvatljivim odnosima prema članovima porodice, starijim od sebe, drugačijim od sebe i dr. Razmatrajući pitanje uvođenja društvenih pojmova u osnovnoškolsku nastavu A. Pešikan je ukazala na mogući koncept koji bi omogućavao njihovo bolje razumevanje. Kada su u pitanju norme i pravila ponašanja, nasuprot dosadašnjim deklarativnim formulacijama tipa „treba“ i „mora“, učenicima ovog uzrasta potrebno je pružiti opšti uvid: šta su pravila, ko ih donosi, kako i zašto, potrebno im je elaborirati samu prirodu normi i logiku njihovog nastanka - da su nastale dogovorom ljudi i da služe za regulisanje ponašanja kako bi grupa kao društvena institucija, opstala (Pešikan, 2003: 64). U tom smislu tekstovi koji se izlažu u udžbeniku mogli bi da navode na procedure kojima zadovoljavamo pravila, kao i primere i neprimere ponašanja koja su prihvatljiva za funkcionisanje određenih grupa. Udžbenik bi mogao da predstavi jedan ugledni kućni red škole i obrazloži zašto se donosi, kada se po njemu postupa i kako se sankcioniše njegovo kršenje, a onda da usmeri učenika u samostalnom osmišljavanju recimo, pravilnika ponašanja u odeljenju. Treba jasno eksplicirati koja ponašanja pravilnik podržava, kroz kakve postupke drugovi međusobno saraduju, koje su drugarske, a koje nedrugarske reči, koje su prihvatljive, a koje neprihvatljive situacije ponašanja u odeljenju i kako se na njih može uticati. U udžbeniku, dakle, treba prezentovati tipične slučajeve društvenih fenomena, ali treba istovremeno otvoriti i druge mogućnosti – one koje su moguće u granicama prihvatljivog da bi grupe funkcionisale. Pa iako kao tekstualni medij udžbenik nema na raspolaganju previše mogućnosti, on ipak može istrajati u pokušaju da predstavi društvene norme i pravila u njima prikaže kroz delatne procedure ponašanja.

1.3. Oblici učenja u udžbeniku i prezentacija društvenih sadržaja

Polazeći od opšte tvrdnje autora da je udžbenik školska knjiga iz koje učenik uči neki sadržaj, dolazimo do konstatacije da je za kvalitativno osmišljavanje udžbenika neophodno razumevanje prirode školskog učenja i faktora koji na taj proces utiču. U tom kontekstu nastojimo teorijski utvrditi koji oblici učenja su svojstveni udžbeniku. Osobel smatra da se školsko učenje može razlikovati u dva smera: jedan čine razlike između receptivnog i učenja putem otkrića, dok se drugi identifikuje u razlikama između smislenog i mehaničkog učenja (Ausebel, 1968). U jednom članku D. Stenlija posvećenom Osobelovoj teoriji učenja zaključuje se da prilikom mehaničkog učenja (*rote learning*) učenik pamti informacije na proizvoljan način – informacije se čuvaju u izolovanom odeljku i nisu integrisane u više kognitivne strukture individue. Mehaničkim učenjem nastaju izolovani entiteti koji nisu u vezi sa pojmovima u kognitivnoj strukturi učenika, nisu „usidreni“ u postojećim konceptima te se lakše zaboravljaju. Suprotno navedenom, smisljeno učenje (*meaningful learning*) je učenje višeg reda i odvija se kada shvatimo odnos između dve ili više ideja – stare i nove, odnosno prvi preduslov smislenog učenja jeste da materijal predstavljen učeniku mora biti smisljeno povezan. Drugo, učenik mora posedovati relevantne pojmove sa kojima će novi biti u vezi, i konačno, sa novim pojmovima i idejama mora biti uspostavljen potencijalno smisljeni odnos. Ukoliko jedan od ovih uslove nije ispunjen, krajnji rezultat ostaće učenje napamet (Stanley, 1998).

S. D. Sorden (2005) sagledava nove kognitivne teorije multimedijalnog učenja i navodi kognitivno-afektivnu teoriju učenja sa medijima, koju su krajem dvadesetog veka začeli Majer i Moreno. Po toj teoriji multimedija podržava način na koji ljudski mozak uči (Mayer, prema: Sorden, 2005: 271). Proces učenja odvija se dok učenik od slika i reči izgrađuje mentalne predstave (slike mogu biti u bilo kom grafičkom obliku, uključujući ilustracije, fotografije, animacije ili video), a reči izgovorene ili napisane. Potrebno je istaći da se smisaono učenje po Majeru dešava ako učenik angažuje pet kognitivnih procesa: izbor odgovarajućih reči za preradu u verbalnoj memoriji, izbor relevantnih slika za obradu u vizuelnoj memoriji, organizaciju izabranih reči u verbalnom modelu, organizaciju izabranih slika u likovnom modelu i integraciju verbalne i slikovne predstave sa predznanjem.

U razmatranju oblika učenja u udžbeniku J. Pešić imenuje receptivno učenje kao učenje kod koga su sadržaji unapred odabrani, organizovani i prezentovani učenicima u verbalnom obliku. Učenici te sadržaje mogu usvojiti doslovno (mehanički) ili sa razumevanjem (smisleno). Ako učenik relativno samostalno dolazi do sadržaja koje treba da nauči, onda se radi o učenju putem otkrića koje pretpostavlja proces rešavanja problema, a za koje je Osobel utvrdio da takođe može biti mehaničko: učenici nekad mehanički i bez razumevanja memorišu tip problema i procedure koje treba primeniti u njihovom rešavanju. Dakle, smislenost učenja putem otkrića zasniva se na razumevanju bazičnih pojmova i principa, a ne na šablonskoj primeni odgovarajućih procedura (Ausubel, 1968; prema: Pešić, 1998).

Na osnovu aktivnosti koje učenik angažuje u procesu usvajanja sadržaja iz udžbenika V. Radomirović kao dominantne razlikuje receptivne i aktivne oblike učenja (Radomirović, 2004). Receptivno učenje nije samo mehaničko i samo po sebi pasivno, već postoji mogućnost uključivanja učenika u oblike aktivnosti koje su zasnovane na unutrašnjem razmišljanju i koje se izvode verbalno. Te mogućnosti se baziraju na Pijaževim stavovima o uključivanju novog znanja u sistem postojećih, pri čemu se novo znanje procenjuje, saznanjano sukobljava, a potom usklađuje sa starim znanjem u procesima reorganizacije i formiranja koherentnih saznanjnih šema koje obuhvataju staro i novo znanje. Po Osobelu (Ausubel, 1968) receptivno učenje može i treba da postane smisleno, što se ostvaruje ako se sadržaji i način poučavanja prilagode razvojnom nivou učenika i njegovom kognitivnom funkcionisanju (učenici mlađeškolskog uzrasta nalaze na konkretnooperacionalnom nivou koji još najvećim delom karakterišu konkretna iskustvena saznanja i tek intuitivno razumevanje apstraktnih pojmova). Sa aspekta učenja apstraktnih društvenih sadržaja potrebno je da udžbenik obezbedi adekvatnu konkretnu empirijsku potporu i izloži potpuna, precizna i eksplicitna znanja, a putevi za to su: povezivanje sa životnim iskustvima deteta, sa prethodnim znanjima iz raznih predmeta, „podvođenjem novog gradiva pod viši pojam, navođenjem specifičnih obeležja, ukazivanjem na istu prirodu različitih pojmova i ukazivanjem na moguću upotrebu novog znanja“ (Plut, 2003: 121).

Aktivno učenje autori određuju kao učenje u kome je učenik više i dublje kognitivno angažovan, tokom koga ulaže sopstvene napore i stiče lično iskustvo, „dakle – učenik ne uči nego obnavlja proces stvaranja znanja, ponovo u skraćenom vidu otkriva istine do kojih je

nekada došla nauka. To je srž aktivnih oblika učenja sa psihološkog stanovišta“ (Radomirović, 2004: 172). Kao varijeteti aktivnog učenja razlikuju se razni induktivni procesi, kao organizovanje i izvođenje eksperimenata (učenici samostalno izvode opšte sudove o ispoljenim zakonitostima), ili razne diskusione metode i problematizacije, karakteristične upravo za usvajanje društvenih sadržaja (znanja koja se ne mogu saopštiti već je neophodno otkrivati ih procenjivanjem, upoređivanjem, „stavljanjem u situaciju“ i dr). Za I. Ivića i saradnike svako učenje je aktivno (aktivnost posmatrana kao kontinuum), a razlikuju se mentalni procesi koji u tako posmatranom učenju učestvuju, i stepeni njihovog angažovanja. U tom kontekstu, učenje napamet iziskuje tek najjednostavnije misaone funkcije, kao na primer pamćenje. Izvesno usložavanje bi se moglo uspostaviti uključivanjem mnemotehničkih sredstava (čime se uspostavljaju nove asocijativne veze u mišljenju), ali se tek rešavanjem problema angažuju viši mentalni procesi (samostalnost, povezivanje i primena znanja, inicijativa, kreativnost, sloboda izbora). Oblike učenja koji zahtevaju složenije i više mentalne procese nazivaju aktivnim (Ivić i sar., 2001: 195). Njihova implikacija na problematiku udžbenika sagledava se u mogućnostima da se upravo oblicima aktivnog učenja učine naponi prevazilaženja transmisije gotovih znanja, zasad dominirajuće u udžbenicima. Kada su u pitanju znanja kojima se učenici osposobljavaju za razumevanje društvenosti sveta koji nas okružuje, gradivo je potrebno problematizovati, tj. potrebno je otvoriti društvena pitanja: aktivirati učenike aktuelnim problemskim situacijama, tokom izlaganja sadržaja postavljati probleme koji bi proisticali iz korpusa opštih i ličnih, životnih znanja učenika, ukazivati na moguće odgovore i njihovu moguću socijalnu višeznačnost i dr. Ovakav oblik učenja Ivić i saradnici vide kao smisljeno verbalno receptivno učenje, a D. Plut se još konkretnije usmerava na udžbenički žanr i u saglasju sa drugim autorima (Ausubel, 1968; Ivić, 1976; Pešić, 1998) tipičnim udžbeničkim učenjem određuje smisljeno-receptivno-deklarativno učenje. Ovaj oblik učenja čine opšta znanja, verbalno izložena i potpomognuta vizuelnim elementima, i po njenom mišljenju predstavlja moćan instrument za razvijanje znanja iz najmanje tri razloga: ima najbolje mogućnosti strukturiranja gradiva (horizontalno i vertikalno), najsystematičnije gradi oblast i najbrže provodi učenika kroz oblast – čineći to na način vođenog otkrivanja pri čemu odrasli kao ekspert diktira šta i koliko se uči, šta je bitno, a šta nije, i time skraćuje lutanje koje bi bilo neizbežno kada bi dete samo probijalo put (Plut, 2003: 131). Da bi razumeo gradivo iz udžbenika, učenik tokom smisljeno-receptivno-

deklarativnog učenja sadržaje koje uči mora aktivno da transformiše u kodove kompatibilne sa izgrađenim kognitivnim šemama, i pri tom uvek na neki način rešava probleme⁴. U udžbeniku je, dakle, gradivo potrebno organizovati oko problema, ali tu ipak ne može biti reči o rešavanju problema kao varijanti učenja putem otkrića u pravom smislu, niti udžbenik može počivati prevashodno na učenju putem otkrića – njegova žanrovska snaga leži u izlaganju sistematizovanih znanja. Pisani tekst, kao osnovni medij udžbenika, ograničava mogućnost za dijalog i svodi ga na brižljivo vođenje recepcije teksta i metakognitivnu podršku učenju.

1.4. Udžbenik u funkciji metakognitivne podrške učenju

Za većinu autora teorijski pristupi rešavanju problema konceptualizacije udžbenika uključuju relevantna saznanja o metakogniciji, tačnije metakognitivnoj organizaciji udžbeničkog teksta kojom se pospešuje proces učenja.

Sada već istorijskim izvorom za istraživanja metakognitivnih procesa smatraju se ideje Vigotskog, koji je ovladavanje sopstvenim mentalnim procesima – njihovo osveščivanje i njihovu voljnu kontrolu - označio ciljem obrazovanja. Genetički zakon Vigotskog je, po mišljenju I. Ivića (1994), put od regulacije drugog (odraslog) do samoregulacije vlastitih intelektualnih sposobnosti. Kao pripadnici neovigotijanskih pristupa razvoju, posebno u okvirima obrazovanja, metakogniciju sa aspekta oblika pomoći kojima se u nastavi sistematski potpomaže učenicima, razmatrali su Galimor i Tarp (1990, 1991). Njihovu teoriju nastave kao potpomognute delatnosti (*assisted performance*) J. Pešić vidi kao inspirativnu na problematiku oblikovanja informacija u udžbeniku, i ukazuje da načini modelovanja i kognitivnog strukturisanja teksta mogu biti veoma primenljivi na udžbenik (Pešić, 1998; 154).

Sam termin metakognicije u literaturi je obeležen izvesnom polisemijom, što je najverovatnije uzrokovano činjenicom da se radi o fenomenima iz različitih oblasti psihičkog

⁴ Autorka smatra da ovde ne mora uvek biti u pitanju stvarno rešavanje problema, nego je češće u pitanju vid simulacije procesa rešavanja problema kojim se postiže mnogo brže i direktivnije kretanje kroz oblast nego kada se problem stvarno rešava – o problemu se, dakle, priča (Ibid: 124).

(Plut, 2003). Dž. Flejvel je u više značajnih studija razmatrao pitanja metakognicije. Metakogniciju je definisao (1976) kao znanje o sopstvenim kognitivnim procesima i produktima (čine je metakognitivna znanja - karakter zadatka, strategije rešavanja, i metakognitivni doživljaji, odnosno iskustva), a u kasnijim radovima (1987), između ostalog, ustanovio da deca metakognitivne sposobnosti izgrađuju u kontekstu pronalaženja i skladištenja informacija. Taj proces se odvija postepeno – dete prvo uči da identifikuje situacije u kojima svesno i namerno čuva informacije koje mu mogu biti korisne u nekom trenutku u budućnosti; zatim uči da zadrži i upotrebi svaku od informacija koja mu može biti od koristi u rešavanju aktuelnog problema; a onda uči kako da namerno i sistematski pretražuje informacije koje bi mogle biti od pomoći u rešavanju problema, čak i ako potreba za tim nije predviđena. Flejvel je metakognitivno iskustvo definisao kao afektivnu ili kognitivnu svest koja je relevantna za proces nečijeg razmišljanja (osećaj da se nešto razume ili ne, da je nešto teško ili lako da se zapamti, reši ili shvati, odnosno osećaj da li se uspeva približiti kognitivni ciljevima). Radi se o iskustvima koja su nastala iz konkretnih situacija (zašto biramo baš određeni odgovor ili određeni način da nešto uradimo), ali ih generišu i nove, nepoznate situacije i očekivanja koja od njih imamo. One mogu snažno da stimulišu metakognitivno iskustvo, jer ako je njihov ishod za pojedinca važan on će pažljivije pratiti svoje odluke, biti svestan eventualnih nedoslednosti, razlika, neusaglašenosti sa postojećim iskustvima, što generiše snažne afektivne reakcije. A. Braun uvodi termin izvršna kontrola ili monitoring - *executive control, monitoring* (Brown, 1987), dok je za Sternberga (Sternberg, 1983) reč o komponentama kojima se ispoljavaju kontrolni procesi intelektualnog funkcionisanja - *executive components, processing* (proces, aktivnosti, funkcije, sposobnosti). Većina istraživača se saglašava da se radi o svesti o sopstvenom procesu mišljenja (metakognitivno znanje) i sposobnostima planiranja, praćenja i evaluacije sopstvenog misaonog procesa (Kilpatrick, 1985; prema: Mišćević, 2005). Zapaženi pregled oblasti metakognicije kod nas dala je T. Kovač-Cerović. Ona razlikuje metakogniciju kao događaj (odražava se u metakognitivnim aktivnostima) i metakogniciju kao uhodani sistem autoregulacije - metakognitivna rutina, koja predstavlja automatizovani oblik metakognitivne regulacije i oslanja se na rutinske, učestale metakognitivne aktivnosti. Metakognitivnim aktivnostima uspostavljaju se veze između elemenata različitih kategorija metakognitivno

relevantnih fenomena: metakognitivna znanja, metakognitivni doživljaji i oruđa mišljenja (Kovač-Cerović, 1998).

Usmeravajući se na problemsko polje prikazivanja društvenih sadržaja u školskom udžbeniku, zanimalo nas je kako se metakognicija sagledava u okvirima informacionističkog pristupa kognitivnom funkcionisanju. Za razliku od računara, „čovekovo kognitivno funkcionisanje uključuje procese nadgledanja, kontrole i upravljanja nad obradom informacija, donošenje odluka i njihovu evaluaciju. Flavel i Velman opisuju tri kategorije metakognitivnog znanja: znanje o zadatku, znanje o sebi (sopstvene kognitivne mogućnosti i ograničenja) i znanje o strategijama, a istraživanja pokazuju da se ova metakognitivna znanja intenzivno razvijaju upravo na mlađeškolskom uzrastu (Pešić, 1998: 155). Dakle, učenici mogu usvojiti efikasne strategije učenja i unapređivati svoje kognitivno funkcionisanje, ali im je za to potrebna pomoć nastavnika, odnosno udžbenika. Po mišljenju J. Pešić konstrukcijska rešenja kojima udžbenik ostvaruje ovu ulogu su dostupnost relevantnih znanja i iskustava, diskriminabilnost gradiva⁵, koherentnost strukture teksta i princip kognitivnog konflikta. D. Plut u svojoj studiji kognitivne i metakognitivne aktivnosti u udžbenicima tretira kao jedan isti problem, imajući u vidu da postoje razlike između demonstriranja i upotrebe intelektualnih strategija, i svesti o njima. Ona kognitivnim i metakognitivnim strategijama vođenja procesa učenja u udžbenicima određuje strukturu teksta, problematizaciju gradiva, uključivanje jezika mišljenja u jezik udžbenika, uključivanje modela mentalnog reprezentovanja znanja, uputstva za samoprocenjivanje, i strategije rada na knjizi (Plut, 2003).

Za učenje programskih tema iz društva u udžbeniku, posebno važnom se određuje problematizacija gradiva. Izlaganje novog gradiva treba jasno da sugerise metakognitivno vođenje kroz problem: potrebno je verbalizovati ne samo problem, nego i strategiju njegovog rešavanja, logiku svega što će uslediti, najaviti druge slične probleme i povezati ih po sličnostima i razlikama. „Strategije rada na knjizi treba posmatrati usko povezanim sa problematizacijom, pri čemu su sa tog aspekta posebno primenljive: strategije usmeravanja pažnje, strategije motivisanja, hrabrenja deteta da istraje na problemu, povremena odmorišta

⁵ *Diskriminabilnost*, pojam preuzet iz Osubelove teorije (Ausubel, 1968; prema Pešić, 1998). Odnosi se na nove sadržaje koji se uče: da bi se ostvarila, ono što se uči potrebno je sistematski i eksplicitno dovesti u vezu, utvrditi sve bitne sličnosti i razlike, eksplicirati i druge relacije i uvek naglasiti u čemu je novina i specifičnost sadržaja koji se uči.

u knjizi, kao i znaci ugrađeni u udžbenik koji olakšavaju detetu da, u traganju za mogućim prihvatljivim rešenjima društvenih problema koje istražuje, upozori dete koji je put magistralni, a koji sporedni ili stranputica“ (Ibid: 147). Tako se, na primer, prilikom izlaganja nastavnih sadržaja koncentrisanih oko teme o stanovništvu, učenici mogu metakognitivno voditi oko problema njegovog sastava, konvencijom (dogovorom) određenih prava i obaveza, prihvatljivog ponašanja, bogatstva u različitosti (jezika, kulture, tradicije), i dr. Učenicovu pažnju mogla bi usmeriti uvodna priča iz života: problematizovala bi se recimo situacija dečijeg rođendana na kome su prisutna deca nesvakidašnjih ličnih imena, oni čestitke mogu iskazati na drugim jezicima, pokloni im simbolizuju različite želje. Na primeru da nismo svi isti objašnjava se po čemu se možemo razlikovati, a ipak zajedno živeti. Tako je i stanovništvo jedne zemlje po nečemu slično, a po nečemu se može razlikovati - učenik se usmerava na prirodne (rodne, razlike po starosti) i društvene razlike (po obrazovanju, zanimanju, interesovanjima, pripadnosti grupama i dr). Moglo bi da sledi uputstvo za istraživački zadatak kojim bi učenik tragao za podacima o broju žena i muškaraca u domaćinstvima svoje ulice, broju starih, mladih, zaposlenih, onih koji su na školovanju i sl., a onda bi podaci mogli da se selekcionišu i statistički srede uz pomoć aparature udžbenika (znaci, simboli, tabele, grafikoni). Ako sistematizuje i jasno eksplicira najvažnije relacije novog gradiva, tekst udžbenika može da pomogne i u sledećoj etapi: učenik objedinjuje informacije, utvrđuje bitne sličnosti i razlike između novih sadržaja i izvodi zaključke. Dakle, načinom izlaganja sadržaja u udžbeniku mogao bi se izvršiti pozitivan uticaj na usvajanje efikasnih strategija učenja društvenih tema, i time unapređivati metakognitivno funkcionisanje učenika u toku školskog učenja.

1.5. Udžbenik kao sredstvo aktivne komunikacije

Teorijski radovi potvrđuju da je termin komunikacija, uz informaciju, verovatno jedan od najčešće spominjanih u savremenoj naučnoj terminologiji. U tom smislu, ni pedagošku nauku njegovo uvrštavanje u naučni terminološki korpus nije mimoišlo. Ako je išta od najranijih vremena obeležavalo ljudsko vaspitavanje (i obrazovanje, u novijoj istorijskoj epohi), onda je to određena komunikacija. Dok su se prve vaspitne aktivnosti

odvijale komuniciranjem uz svakodnevni rad i obredne rituale, hiljadugodišnji razvoj i evolucija konačno su doveli do pojave novog oblika komunikacije koja je dopunila neposrednu ljudsku komunikaciju u procesu vaspitavanja – pisma. Novi milenijumi doveli su do pronalaska štamparske mašine i pisane komunikacije koja će posredstvom knjiga trajno promeniti svet. Danas je on potpuno informatizovan – zasnovan na komunikacijskim sistemima i komunikacijsko-informacionim servisima.

Etimološko utemeljenje pojma *komunikacija* predstavlja latinski glagol *communicare* i imenica *communicatio*. Radojković i Miletić (2006) upozoravaju da obe reči pokrivaju veoma razučeno semantičko polje – od saopštiti, učiniti nešto zajedničkim, do ophođenja, veze, dok Mijanović značenje ovih latinskih izraza dovodi u vezu i sa „interakcijom, koordinacijom i kooperativnošću pojedinaca radi ostvarenja zajedničkog cilja“ (Mijanović, 2004: 236). Smatrajući da reč komunikacija u srpskom jeziku predstavlja pridošlicu iz engleskog (gde glagol *communication* označava „saopštiti“, „preneti“, „biti u vezi“), autori ukazuju da značenje upućuje na aktivan odnos prema drugom, tj. neku verbalnu ili neverbalnu interakciju između ljudi. U društvenom smislu, pojam komunikacije se određuje veoma široko, jer bazično označava međuljudsku interakciju socijalnog karaktera: „Komunikacija je forma verbalnog i neverbalnog opštenja, interakcija na simboličkom planu, razmena informacija među ljudima pomoću znakova i simbola“ (Koković, 1997: 217). Proces recipročne razmene poruka, ideja i namera kroz odgovarajuću strukturu semantičkih znakova posredovan je društvenim iskustvom pojedinca i grupe, dok mimo komunikativne razmene poruka, svaki ljudski akt ostaje lišen socijalne dimenzije (Jovanović, N., 2004). U najopštijem smislu, autori komunikaciju određuju kao proces prenošenja poruke znakovima (Zlatic, Bjekić, 2004), odnosno kao proces razmene poruka (vebalnih i neverbalnih) između najmanje dve osobe, koje se odvija sa određenim ciljem i namerom. Kao opštenje ljudi kroz govor i druge vidove simboličkog izražavanja, komunikacija se u Psihološkom rečniku (Krstić, 1978) sagledava u neposrednom dodiru verbalnim i drugim neverbalnim simbolima, ili pomoću sredstava na udaljenosti. Prema Pedagoškom leksikonu, komunikacija u vaspitanju podrazumeva saopštavanje, primanje informacija i njihovo prenošenje, razmenu poruka i „uopšte, uspostavljanje odnosa, način oslobađanja i sporazumevanja između učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu (učenika i nastavnika, vaspitača i vaspitanika, kao i između samih vaspitanika)“ (Pedagoški leksikon, 1996: 244).

Poznavanje teorija komunikacije značajno je za skoro sva pitanja koja pokreće prezentovanje sadržaja u udžbeničkoj produkciji. Osim što ima važnu socijalizatorsku ulogu u razvoju, udžbenik je prenosilac poruka: eksplicitnih (najčešće u vidu informacija), ali i implicitnih, i kao takav komunicira sa korisnicima. U tom smislu su u teorijske osnove uključene neke od postavki teorije P. Vaclavika (1967). Shvatajući poučavanje i učenje kao polje u kome se intenzivno odvijaju interaktivni procesi, on je utvrdio pet aksioma primenljivih i u nastavnom procesu: nije moguće ne komunicirati; komunikacija ima sadržajni aspekt i odnosni aspekt; odnos je uslovljen opažanjem i interpretacijom ponašanja; razlikuju se verbalna(digitalna) i neverbalna (analogna) komunikacija; i komunikacija može biti simetrična ili asimetrična (Watzlawick, 1967; prema Bratanić, 1990). Vaclavik ističe da materijal bilo koje komunikacije nisu samo reči, nego i ostali paralingvistički fenomeni, pa tako i udžbenik kao tekstualni medij. Ako se istakne da je udžbenik baziran na primeni obrazovnih zakonitosti, te da kao model treba da odrazi kako nastavni proces (model poučavanja), tako i proces učenja - onda je prihvatljivo da ga posmatramo i sa aspekta komunikativnih aktivnosti koje u tim procesima (učenju i poučavanju) egzistiraju. Odnos učenik - udžbenik ostvaruje se u razmeni informacija, i kroz komunikaciju predstavljenu u nizu činova između subjekata komuniciranja koji se nalaze u određenoj *komunikacionoj situaciji*⁶. Može se govoriti o: subjektima komuniciranja - pošiljaocu (emiteru) i primaocu (recipijentu) poruke; elementima komunikacionog čina - izbor, odnosno selekcija informacije, enkodiranje poruke, interakcijska transmisija i prijem poruke; i komunikacionoj situaciji - mentalnopsihički i biološki, socijalni, simbolički i specifični komunikativni kontekst (Radojković, Miletić; 2006). Iako se na prvi pogled ne može reći da postoji protok informacija između korisnika i školske knjige, smatra se da već činom uzimanja udžbenika u ruke počinje da se ostvaruje komunikacija. Takođe, ako strukturni elementi (tekst, slika, shema, posebno oblikovani zadaci, problemi, pitanja u udžbeniku) izazovu povratnu informaciju uobličenu u bilo kakvoj izmeni ponašanja, većoj zainteresovanosti, aktivnosti, onda je postignuta dinamika primanja i davanja informacija, te se može govoriti o krugu povratnih veza koje stalno cirkulišu između pojedinca i njegove okoline (udžbenika), te se ostvaruje cirkularni pristup.

⁶ Kategorije „komunikacioni čin“ i „komunikaciona situacija“ uveo Đorđević, T. 1979, *Teorija informacija, teorija masovnih komunikacija*, prema: Radojković, Miletić, 2006.

Utemeljenje u teoriji komunikacije i teoriji informacije opredeljuje udžbenički tekst prema interakciji i dijaloškom razumevanju. Komunikacija sa njim može biti različita: od pasivne (učenik ne pokazuje interesovanje za tekst), preko aktivne komunikacije (učenik proučava, reprodukuje i kritički razmatra tekst), do asocijativne identifikacije između korisnika udžbenika i teksta, kada u njemu dođe do identifikacije po sličnosti (Stevanović, 2000; prema: Španović, 2006). Jednom od mogućnosti ostvarivanja uspešne komunikacije sa učenikom kao recipijentom smatra se stvaralački pristup udžbeničkom tekstu (Španović, Đukić; 2006: 216). Presentovanjem sadržaja na način preispitivanja prethodnih znanja i iskustva, analiziranja činjenica i uzročno-posledičnih veze među njima, istraživanja srodnih primera u svakodnevnom životu, potvrđivanja ili opovrgavanja izloženih činjenica učenik se aktivira, tekst ostvaruje veću upotrebnu vrednost, a sam udžbenik postaje komunikativniji.

Posredujući između učenika i društvenih fenomena, udžbenik će uspostaviti stvaralačku komunikaciju ako prezentacijom gradiva podrži njihovo osnovno obeležje: društvenu konvenciju, odnosno dogovor na osnovu koga se društveni fenomeni formiraju (Pešikan, 2003). Dok su prirodni fenomeni nešto što je prirodna nužnost koja ne zavisi od naše volje - moguća za objašnjavanje, ali ne i za promenu; društveni fenomeni izgrađeni su na osnovama ljudskog izbora, konvencije, te se u zavisnosti od novih dogovora mogu i menjati (Ibid: 76). Dakle, za mnoga od društvenih pitanja koja se obrađuju programima za niže razrede osnovne škole ne postoji jedan (ispravan) odgovor. Češće se radi o različitim gledanjima na istu stvar, o paralelnim ili čak suprotnim mišljenjima, o različitim tumačenjima istih pojava u različitim periodima itd. Tako bi se tokom prezentovanja, recimo istorijskih sadržaja, stvaralačka komunikacija mogla ostvariti tokom izlaganja o nekom istorijskom događaju. Prikazivanjem raznih životnih primera može se pokazati učeniku da svaki događaj ima više uzroka, a zatim ukazati na problem – uzrok dešavanja određenog događaja, uz formulisanje hipoteza zašto se dogodio (iz ugla različitih učesnika). Kroz zamišljeni razgovor sa učenikom, izlagao bi se raznosvrstan tekstualni i ilustrativni materijal ali i upućivalo na druge istorijske izvore; učenik bi prepoznavao šta bi mogli biti prihvatljivi uzroci, a onda bi na osnovu ponuđenih elemenata učio da rekonstruiše dešavanje, uz izražavanje svojih argumenata, saznanja i mišljenja.

U Nacionalnim standardima za istoriju SAD i opštu istoriju od 1. do 4. razreda osnovne škole⁷ takođe se ističe da je jedan od veoma važnih zadataka nastave (udžbenika) sastoji u pomaganju učenicima da postanu pažljivi tumači istorijskih priča kroz koje se razvija analitičko mišljenje i kritičnost u smislu da ne postoji jedan „pravi odgovor“. Podržavajući rad na bajkama, mitovima, legendama, a zatim i na interesantnim istorijskim pričama, biografijama, zapisima koji već imaju odlike primarnih istojskih izvora – tekst udžbenika može da podstakne komunikaciju. Kroz postavljanje problemskih situacija izazvanih udžbeničkim tekstom, učenici rešavaju pitanja i dileme, a koristeći bogatstva prikazanih istorijskih dokumenata, fotografija, slika predmeta, kao i druge dokumentacije iz prošlosti, oni se podstiču da otkrivaju i tumače različite perspektive, motive, reakcije i emocije različitih ličnosti koje su učestvovala u određenim događajima i oblikovale njihovu istoriju.

1.6. Prezentacija društvenih sadržaja u udžbeniku u kontekstu humanističke paradigme

Teorijska uporišta na kojima se utemeljuju transformacije školskog udžbenika danas su, u prvom redu, savremena epistemološka poimanja procesa saznanja, odnosno učenja. Reč je o humanističkorazvojnim, personalističkim, egzistencionalističkim, kritičko-konstruktivističkim, socijalnokonstruktivističkim i drugim pogledima i orijentacijama, a svaka od ovih epistemologija ima svoja uporišta u poimanju saznanja, procesa učenja i razvoja ličnosti (Vlahović, 2009). Kao i teorije ličnosti, koje učenje vide kroz ostvarivanje ljudskih potencijala u procesu koji je u velikoj meri uslovljen aktivnošću pojedinca (From, Sartr, Hajdeger), i predstavnici humanističkih teorija ukazuju na činjenicu da su emocionalni faktori i lični razvoj najviše vrednosti, a mogu biti zapostavljene u društvu u kome dominiraju materijalne vrednosti. Nastao šezdesetih godina 20. veka, humanizam kao paradigma uključuje ideju o ljudskoj slobodi, dostojanstvu i potencijalu u čijem je središtu pojam samoaktuelizacije (Rogers, Maslow, Kolb). Svaki čovek poseduje urođeni nagon ili tendenciju da se poboljšava i da napreduje, da ostvari svoje mogućnosti i da se ponaša na

⁷ <http://www.ssnet.ucla.edu/nchs/>: The National for United States History, K-4 History.

način koji će mu omogućiti da postane samoispunjena i bolja osoba. Samoaktuelizacija je neprekidan proces traženja sklada između sopstvenog iskustva i pojma o sebi, i on treba da se odvija i tokom institucionalnog obrazovanja čiji su prioriteti opšteljudske vrednosti i harmoniju čoveka prema društvu i prirodi. Nastavni sadržaji i ciljevi treba da predstavljaju skladno jedinstvo etike i kulture, nauke i tehnike, ekonomije i društvenih nauka (Delor, 1966: 18).

B. Jovanović ističe da je čovek, osim što je biće rada (*homo faber*), po svojim genetičkim osobinama i biće intelekta, razumno i misleće biće (*homo sapiens*), zatim društveno biće koje karakteriše moralnost (*homo moralis*), biće koje stvara po zakonima lepote i ima estetske potrebe i potencijale (*homo esteticus*), biće politike (*homo politicus*), biće koje pronalazi, mašta, osmišljava, stvara (*homo creatus*) i biće koje se prirodno rađa, raste i razvija (*homo fisicus*). U tom kontekstu obrazovanje bi moralo da se zasniva na humanističkoj osnovi i doprinese pojedincu da potpunije sagleda smisao i suštinu razvoja, ljudskog bitisanja, rada, društvenog angažovanja i samorealizovanja (Jovanović, 2011: 599). Opšteprihvaćeno je stanovište da u se savremenoj školi, kao i u vaspitanju uopšte treba pridržavati humane pedagogije, a prema P. Jankoviću njena su obeležja, između ostalih: atmosfera saradnje, stvaralaštvo i inovacija, pedagogija dijaloga, sloboda izbora, i vaspitavanje samim životom (Janković, Ilić, 2004: 39). Objedinjeni stavovi teoretičara koji svoju pedagošku doktrinu zasnivaju na humanističkoj orijentaciji obrazovnog procesa govore u prilog tvrdnjama da nastavni sadržaji, oblici i metode rada sa učenicima treba da slede načela humanosti, demokratije, pravičnosti i solidarnosti, privrženosti pravima čoveka, osnovnim slobodama i miru u svetu (Glejzer, 1996; Jarmačenko, 1995; Zujev, 1999; Slastenin, 2003; Nedeljković, 2010; prema: Jovanović, 2011). Humanističke teorije učenja su, dakle, prevashodno zainteresovane za obrazovanje kao način zadovoljavanja emocionalnih i razvojnih potreba onoga ko uči.

Sa druge, praktične strane, savremena sociologija obrazovanje današnjice percipira u svetlu *zmajevih kočija progressa*⁸, i upozorava da moderan svet ozbiljno izmiče kontroli, a škola se opasno udaljava od onoga što su još mislioci prosvetiteljstva anticipirali kao temeljne društvene i humane vrednosti. Škola treba (i mora) i dalje da funkcioniše kao

⁸ Metafora E. Gidensa, kojom se opisuje moderni svet koji izmiče kontroli usled uticaja tehnoloških preobražaja; prema: Nenadić, 2006.

institucija društveno kontrolisane i zasnovane socijalizacije. Iako se menjaju načini njenog viđenja, sve ono što zovemo smislom njenog postojanja ili njenim značenjem moralo bi da ostane isto. M. Nenadić smatra da se zapravo radi o reformi škole reflektivne modernizacije: „školska pedagogija s pravom insistira na razlici između učenja sadržaja kao kognitivnih činilaca obrazovanja, i vaspitavanja (moralnosti) koje se odnosi na učenje osobina ličnosti, učenje u kome moralni i voljni činioци preovlađuju u odnosu na kognitivne činioce. Kognitivne činioce možemo donekle savladati učeći „besnom brzinom“, i tako što se učenici mogu određenim metodama kondicionirati da primaju sve veću količinu „zipovanih“, sabijenih informacija, a nastavnici i pisci udžbenika mogu ovladati veštinom da što više kognitivnih činilaca, za što kraće vreme, upakuju (dizajniraju) u što manji prostor... Problem je zapravo što se mladi ne mogu „besnom brzinom“ vaspitavati i moralno socijalizovati “ (Nenadić, 2006: 29). U današnjim uslovima obrazovanje se ne sme ograničiti samo na individualno učenje i učenje sa uputstvima, još manje se sme računati na spontanu socijalizaciju i uzgredno (*by the way*) poučavanje, već se moraju naći putevi da se sadržaji nastave oblikuju i učenicima izlažu tako da osim kvantuma činjenica značajno utiču i na vaspitavanje, moralno ponašanje, formiranje društvenih normi i stavova, i izgrađivanje humanih vrednosti. Smatrajući da bi obrazovni sistem trebalo da bude tako postavljen da učenicima omogući „polaganost“ i razvoj na način koji njima najviše odgovara, govori se o nastavnim sadržajima čijim se izborom i načinom oblikovanja podstiče razvoj i formiraju sposobnosti za kritičko opažanje i estetsko doživljavanje, i time utiče na procenu i određivanje estetsko-vrednosnih orijentacija i holističkog, humanog pogleda na svet. Sa pozicija humanizma „znanja izložena u obliku predavanja ili u tekstu udžbenika, onaj koji uči propušta kroz sopstveno sito (iskustvo, razumevanje i dr) da bi konstruisao svoja značenja i dao im smisao“ (Vlahović, 2009; 1093).

Za sagledavanje udžbenika sa aspekta humanističke orijentacije inspirativan je naziv jedne od prvih knjiga: *Dečiji prijatelj* (1776. god)⁹. Savremene teorijske koncepcije učenika pozicioniraju u središte nastavnog procesa, pa bi takve tendencije svakako trebalo da sledi i udžbenik. Ipak, teoretičari ističu da je udžbenik još uvek nedovoljno usklađen sa

⁹ Knjiga *Dečiji prijatelj* (koju je priredio J. Rochow, 1776), navodi se kao jedan od prvih udžbenika (Mijatović, 2004; prema: Matijević et.al., 2013).

konceptijom usmerenosti na dete¹⁰ koja bi učenika približila, i dovela, u središte nastave i školskog učenja, a u praksi je i dalje otvoreno pitanje koliko je on danas *dečiji prijatelj*, odnosno koliko, i da li smo se suštinski odmakli od vremena začetaka medija štampane reči, od kada i bivstvuje veština učenja čitanjem (Vlahović, 2009). Dok sociolozi upozoravaju da priroda školskog života nije u skladu sa vremenom modernog doba u kome se zbijaju informacije i gomilaju količine saznanja, a *promene nastaju besnom brzinom* (Nenadić, 2006), pedagozi imaju zadatak da osmisle rešenja, te u posmatranju nastave (udžbenika) na način polaganosti, kontinuiranosti i razvojnosti dovedu u vezu vaspitavanje i učenje sa ostvarenjem humanih ciljeva savremenog obrazovnog sistema. Posmatrajući načine kojima se u udžbeniku prezentuju društveni sadržaji, to znači omogućavanje slobode u prijemu, kritičkoj preradi i primeni informacija, mogućnost postupanja u skladu sa sopstvenim unutrašnjim motivima, autonomiju u zauzimanju stavova, odgovornost u samostalnom donošenju odluka podstaknutih udžbeničkim tekstom.

Smatra se da je porodica medij preko koga svako društvo inicijalno deluje na pojedinca, stvarajući norme i vrednosne sisteme, te bi ta činjenica trebala biti izuzetno važna za autore udžbenika razredne nastave. „Da bi deca mogla biti senzibilirana na promene društvene zbilje, ona trebaju biti sustavno osposobljavana za rešavanje društvenih problema, u čemu mogu pomoći tekstovi s obiteljskom problematikom u udžbenicima“ (Mlinarević i sar., 2007: 38). Sadržaji o porodici su prijemljivi jer se oko ovog bazičnog društvenog pojma sa lakoćom mogu izlagati novi, povezani sa učeničkim životnim iskustvom, podržani smislenim, problemskim i istraživačkim aktivnostima i ličnim angažovanjem.

Određujući porodicu kao najznačajniju i najkompleksniju društvenu grupu, sociolozi ističu da njoj pripada posebno mesto u okviru društvene strukture. Naizgled mala i jednostavna, ova društvena grupa zasnovana na krvnoj vezi i brizi roditelja o deci, povezana je sa mnogim oblicima društvenog života i razvoja čovekove ličnosti. Nisu toliko bitne ni razlike u istorijskim oblicima porodice - porodični odnosi oduvek višestruko prožimaju celokupan čovekov život, njegove intimne i vrlo značajne preokupacije i potrebe (Nenadić, 2004). I pored današnje identifikacije krize porodice, koja je nastala kao posledica trke za zaradom i karijerom, užurbanošću, rizicima u komunikaciji (sa malo ili skoro bez ličnog

¹⁰ Pokazatelje usmerenosti udžbenika istraživala J. Nemeth-Jajić (2007), videti: <http://marul.ffst.hr/dokumenti/izdavastvo/predavanja/Nemeth.usmjerenost.udzbenika>

kontakta) i naglaskom na materijalnim vrednostima, traži se da škola i udžbenik „učine nešto na utemeljenju kulture porodičnog života i svest o tome na metodički način prenesu mladim generacijama“ (Avramović, 2007: 35). Da bi porodičnu sredinu učenik razumeo i doživljavao kao prvu prirodnu školu humanizacije (Peko i sar., 2006; prema, Mlinarević i sar., 2007: 34), porodica u udžbeniku treba da je predstavljena kao dom ispunjen toplinom i ljubavlju, poštovanjem, međusobnim uvažavanjem i pomaganjem. Izbor informacija treba da je takav da otvara važna pitanja o deci, vaspitavanju, lepom i moralnom, o ljubavi u porodici, dečijim strahovima i roditeljskoj brizi, dok sadržaje treba izlagati uvođenjem različitih stvaralačkih zadataka. U formiranju pojma porodice moglo bi se poći od porodičnog albuma junaka lekcije (dečak, devojčica), a situaciju problematizovati kada značajni događaji iz porodičnog života aktera udžbenika treba da se uporede sa ličnim iskustvima. Udžbenik može da pozove učenike da zapažaju prikazane događaje, prepoznaju porodične situacije (mama i tata na venčanju, bolnica-beba/rođenje, kićenje jelke/Nova godina i dr) i stavljaju ih u kontekst: porodica, značajni datumi, vreme nekad i sad kada sam veliki. Zapažanja učenici prvog razreda mogu da izraze ilustrativno, slikom (nacrtaj odgovarajuću oznaku i poveži pravilno: rođenje, venčanje, krštenje...; nacrtaj praznik u tvojoj porodici), pismeno ili usmeno: pozivaju se da ispričaju po čemu razlikuju praznike u porodici, kako se u tim prilikama ponašaju deca, kako odrasli, šta su uočili dobro, a šta im se ne dopada. Formiranje pojmova vrste porodica, uža i šira porodica takođe je važno društveno pitanje na koje udžbenik može uspešno da odgovori. Postavljanjem problemske situacije – na primer priče u kojoj su predstavljene porodice sa jednim detetom, sa jednim roditeljem, ili pak porodica u kojoj su roditelji predstavnici različitih naroda, potrebno je izvršiti poređenje sa svojom porodicom, podstaći razgovor o različitostima i njihovom uvažavanju. Uz navedeno, u predavljanju pojma porodice udžbenik mora da odrazi pozitivne emocije kojima direktno utiče na osnaživanje učenika kao pripadnika te osnovne društvene grupe, a učeći ga da prepozna sebe, druge, prihvatljive načine ponašanja, obaveze, pravila i vrednosti, udžbenik se fokusira ka individualnom osećanju i doživljaju gradiva, i time pretenduje da zaista postane *dečiji prijatelj*.

U cilju teorijskog rasvetljavanja problema istraživanja konsultovana su različita područja bliskih nauka (prvenstveno pedagogije, psihologije, sociologije) i njihovih savremenih teorija i pravaca. Istraživanje se, dakle, utemeljuje na kognitivnim teorijama

razvoja i učenja Pijažea i Vigotskog, razmatranjima o vrstama znanja i oblicima školskog učenja, relevantnim saznanjima o metakogniciji, kao i na teorijama komunikacije i informacije. Društveni sadržaji u udžbeniku posebno su sagledavani i sa aspekta humanističke orijentacije, koja prožima celokupni obrazovano-vaspitni kontekst.

Ključne promene kognitivnog razvoja, po radovima Pijažea formirane unutar individue uz mogućnost ubrzavanja/usporavanja iz socio-kulturnog okruženja, a po radovima Vigotskog orijentisane u okvirima interakcije sa drugima - dovodene su u saglasje po pitanju socijalne interakcije (Baucal, 2002, 2003). U tom smislu se od udžbenika, iako kao medija suženih mogućnosti, očekuje da postane interaktivan i da ostvari komunikaciju sa svojim recipijentima. Teorijski stavovi o učenju kao asimetričnom odnosu (Rogoff, 1990; Wood, 1988; Wells, 1986; Greno & Moore, 1993) primenljivi su i prilikom oblikovanje procesa učenja društvenih sadržaja prezentovanih u udžbeniku. Radi se o procesu koji treba da obeležava asimetrična interakcija ostvorena kroz dijalog sa tekstom i problematizaciju sadržaja, pitanjima koja izbacuju iz kognitivne ravnoteže (kognitivno usklađivanje posmatrano kao asimetrična interakcija u zoni bliskog razvoja), istraživanjem argumenata, višeznačnim odgovorima i dr.

Razmatranjima o vrstama znanja koja je moguće uključiti u tekst udžbenika ukazano je kako, pored dominantno deklarativnih, u udžbeniku ima mesta i za znanja proceduralnog, odnosno epizodičkog i kondicionalnog tipa. Tokom prezentacije društvenih sadržaja udžbenik treba da se oslanja na prikaz životnih socijalnih situacija iz različitih uglova (promenljive društvene norme i ponašanja, višeznačni odgovori na probleme, mogući sukobi i prihvatljiva razrešenja), da poziva učenika na lično proživljena iskustva, kako bi usvojena društvena znanja postala operativna u praksi. Pri tome je, osim opštih činjenica i procedura primene, značajna i procena kada i zašto je u rešavanju prezentovanog društvenog problema, konflikta, zadatka, postavljene situacije, potrebno upotrebiti baš određeni postupak ili oblik ponašanja, rešenja, odgovora. Dakle, iako u udžbeniku nije lako koncipirati druge osim deklarativnih znanja, teorijski radovi upućuju da od takvih nastojanja ne treba odustajati.

Utvrdjući koji oblici učenja iz udžbenika su svojstveni kada je u pitanju izlaganje društvenih sadržaja, oslonili smo se na stavove Osubela o razlikovanju školskog učenja u dva smera: jedan čine razlike između receptivnog i učenja putem otkrića, dok se drugi identifikuje u razlikama između smislenog i mehaničkog učenja (Ausebel, 1968). Relevantni

radovi ukazuju da prilikom mehaničkog učenja učenik pamti informacije čuvajući ih u izolovanom odeljku, nema integracije u više kognitivne strukture, i rezultat su izolovani entiteti koji se lako zaboravljaju; dok tokom smislenog (učenje višeg reda) uz nastavni materijal koji je smisleno povezan, dolazi do shvatanja odnosa između starih i novih ideja (Stanley, 1998). U kontekstu predstavljanja društvenih sadržaja u udžbeniku primenljiva su opredeljenja ka smisleno-receptivno-deklarativnom učenju (Ausubel, 1968; Ivić, 1976; Pešić, 1998; Plut, 2003) tokom kojeg je udžbenički tekst potrebno problematizovati, tj. otvoriti društvena pitanja: aktivirati učenike aktuelnim problemskim situacijama, tokom izlaganja sadržaja postavljati istraživačke zadatke koji bi proisticali iz korpusa opštih i ličnih, društvenih znanja i veština učenika, ukazivati na moguće odgovore i njihovu moguću socijalnu višeznačnost i dr.

Utemeljenje modela prezentacije društvenih sadržaja sa metakognitivnog aspekta uvaženo je zbog teorijskih stavova o metakognitivnim znanjima koja se intenzivno razvijaju upravo na mlađem školskom uzrastu. Dakle, učenici mogu usvojiti efikasne strategije učenja i unapređivati svoje kognitivno funkcionisanje, ali im je za to potrebna pomoć nastavnika, odnosno udžbenika. Konstrukcijskim rešenjima kojima udžbenik ostvaruje ovu ulogu određuju se, između ostalih, dostupnost relevantnih znanja i iskustava, diskriminabilnost gradiva, koherentnost strukture teksta, uključivanje modela mentalnog reprezentovanja znanja, problematizacija gradiva, princip kognitivnog konflikta, strategije rada na knjizi (Pešić, 1998; Plut, 2003). Tokom izlaganja društvenih sadržaja treba jasno sugerisati metakognitivno vođenje kroz problem: verbalizovati ne samo problem, nego i strategiju njegovog rešavanja, logiku svega što će uslediti, najaviti druge slične probleme i informacije i povezati ih po sličnostima i razlikama. Na taj način se metakognicija, kao znanje o sopstvenim kognitivnim procesima i produktima, izgrađuje od identifikacije situacije u kojima učenik svesno i namerno čuva informacije koje mu mogu biti korisne u budućnosti; preko zadržavanja i upotrebe informacija koja mogu biti od koristi u rešavanju aktuelnog problema; do ovladavanja sposobnostima namernog i sistematskog pretraživanja novih informacija koje bi mogle biti od pomoći u rešavanju sličnih problema (Flavell, 1976; 1987).

Zbog istaknute važnosti socijalizatorske uloge udžbenika koju ostvaruje kao prenosilac eksplicitnih i implicitnih poruka, u teorijske osnove uključene su neke od postavki teorije komunikacije i informacije. Odnos učenik - udžbenik ostvaruje se u razmeni

informacija, i kroz komunikaciju predstavljenu u nizu činova između subjekata komuniciranja koji se nalaze u određenoj komunikacionoj situaciji. Protok informacija između korisnika i školske knjige započinje već činom uzimanja udžbenika u ruke, a zatim se tekstom, slikama, shemama, posebno oblikovanim zadacima, problemima i pitanjima izaziva povratna informacija uobličena u izmeni ponašanja, većoj zainteresovanosti, aktivnosti u novoj situaciji (Radojković, Miletić; 2006). Jednom od mogućnosti ostvarivanja uspešne komunikacije sa učenikom kao recipijentom smatra se stvaralački pristup udžbeničkom tekstu (Španović, Đukić; 2006: 216). Posredujući između učenika i društvenih fenomena, udžbenik može da uspostavi stvaralačku komunikaciju ako prezentacijom gradiva podrži njihovo osnovno obeležje: društvenu konvenciju, odnosno dogovor na osnovu koga se društveni fenomeni formiraju (Pešikan, 2003).

Humanistička paradigma, zasnovana na ideji o ljudskoj slobodi, dostojanstvu i potencijalu u čijem je središtu pojam samoaktuelizacije (Rogers, Maslow, Kolb), u školskom kontekstu odnosi se na obrazovanje u kome su emocionalni faktori i lični razvoj najviše vrednosti. Objedinjeni stavovi teoretičara humanizma govore u prilog tvrdnjama da nastavni sadržaji, oblici i metode, kao i udžbenik, treba da slede načela humanosti, demokratije, pravičnosti i solidarnosti, privrženosti pravima čoveka, osnovnim slobodama i miru u svetu (Glejzer, 1996; Jarmačenko, 1995; Zujev, 1999; Slastenin, 2003; Nedeljković, 2010; prema: Jovanović, 2011). Dok savremena sociologija upozorava da obrazovanje današnjice ozbiljno izmiče kontroli, a škola se opasno udaljava od temeljnih društvenih i humanih vrednosti, rešenje se traži u reformi refleksivne modernizacije: u nastavi i udžbeniku koji razlikuje učenje sadržaja kao kognitivnih činilaca obrazovanja, i vaspitavanju osobina ličnosti, gde moralni i voljni činoci treba da preovlađuju u odnosu na kognitivne (Nenadić, 2006). Moraju se pronaći putevi da se nastavni sadržaji oblikuju i izlažu tako da osim kvantuma činjenica značajno utiču i na vaspitavanje, moralno ponašanje, formiranje društvenih normi i stavova, i izgrađivanje humanih vrednosti. Prezentacijom nastavnih tema iz društva - tokom koje se omogućava sloboda u prijemu, kritičkoj preradi i primeni informacija, tokom koje se podstiče postupanje u skladu sa sopstvenim unutrašnjim motivima, autonomija u zauzimanju stavova i odgovornost u donošenju odluka; udžbenik može da oblikuje individualan doživljaj gradiva, razvija pozitivne emocije i izgrađuje humane vrednosti kod svojih korisnika.

2. DEFINISANJE OSNOVNIH POJMOVA

S obzirom da određenje problema istraživanja zahteva definisanje ključnih pojmova iskazanih u formulaciji naziva teme, u ovom delu će se sa posebnom pažnjom precizirati značenje koje će ti pojmovi imati u istraživanju. Jedna od dve središnje sintagme u formulaciji problema jeste *društveni sadržaj* markiran kao segment nastavnog programa predmeta Svet oko nas i Priroda i društvo, dok se druga odnosi na *modele prezentovanja* takvih sadržaja u savremeno oblikovanom procesu poučavanja. Pored navedenih pojmova, eksplicitno je prisutan pojam *udžbenik*, koji će biti posmatran u kontekstu posebno metodički oblikovanog i dizajniranog nastavnog sredstva koje može uspešno da posreduje u procesu usvajanja društvenih sadržaja savremene nastave. Pomenuta problematika sagledavaće se u okvirima uzasta koji obuhvata učenike osnovne škole koji imaju od 7 do 11 godina, odnosno učenike razredne nastave.

2.1. Društveni sadržaji

U određenju sadržaja nastave govori se da je to „jedan od osnovnih faktora nastave, propisan nastavnim planom i programom kao osnovnim školskim dokumentom; njime se određuju dimenzije potrebnog znanja, obim nužnih fizičkih i psihičkih sposobnosti, kao i raspon vaspitnih vrednosti i ponašanja; to se iskazuje u preambuli nastavnog programa pojedinog predmeta; zbog šireg društvenog značenja tog faktora u školovanju mlade generacije izgrađena je posebna teorija *curriculumuma* koja proučava metodologiju programiranja“ (Pedagoški leksikon, 1996: 445). Bliže određenje usmerilo bi nas ka nastavnom gradivu kao odabranom i na didaktičkim principima zasnovanom materijom koja se odnosi na sadržaje i vrednosti predviđene programskim zahtevima iz prirode, društva, nauke, tehnike, kulture i umetnosti, a značajna je i za vaspitanje i obrazovanje učenika, razvoj njihove ličnosti i pripremanje za život i rad (Ibid: 314).

Fokus istraživačkih napora u ovom radu usmeren je ka društvenim sadržajima i načinima njihove prezentacije u nastavi, posebno apostrofirajući školski udžbenik i nove

mogućnosti njegovog uticaja u pomenutom procesu. Primarne predmete kojima se u našem obrazovnom sistemu danas započinje sa izučavanjem društvenih sadržaja čine Svet oko nas (u I i II razredu) i Priroda i društvo (u III i IV razredu osnovne škole), te bi upravo oni trebalo da uvode učenike u korpus društvenih pojmova, postupno prevodeći svakodnevne, iskustvene i životne pojmove o društvu, u naučne. Istovremeno, mnogi društveni fenomeni izučavaju se i putem drugih nastavnih disciplina prožimajući i njihove sadržaje. Tako, na primer, fenomen društvenosti, elementarno obeležavajući odnose koje čovek uspostavlja sa drugim čovekom i sa svetom oko sebe - sa polazišta svojih psihičkih predstava i svog proživljenog iskustva (Kon, 2001), učenici upoznaju i kroz književne tekstove, putem sadržaja predmeta Svet oko nas i Priroda i društva, usvajanjem normi i pravila ponašanja u mnogim životnim trenucima i raznim okruženjima, kao i u kontekstu svakodnevnih školskih i vanškolskih situacija. U tom smislu govorimo o nauci o društvu, čiji su osnovni ciljevi postavljeni oko pitanja: upoznavanja društva u kome se živi, njegove prošlosti i razvoja, povezanosti sa drugima, zatim brige o svojoj društvenoj sredini, poštovanja pravila, propisa i dogovora, negovanja kulture komunikacije i razvijanja društveno prihvatljivih načina rešavanja konflikata, svesti o postojanju različitosti, njihovom uvažavanju i sl. Ukratko, sadržaji nastave kojima se pojedinac osposobljava za razumevanje svog društvenog okruženja i praktično delovanje u njemu, određuju se kao društveni.

Sadržaj udžbenika je tekst specifičan po svojoj obrazovnoj misiji: usvajanjem sadržaja iz udžbenika učenik, s jedne strane, formira nove i razvija postojeće pojmove, unapređuje intelektualne moći u skladu sa svojim mogućnostima i interesovanjima, i stiče osnove za samoobrazovanje (Španović, 2008a). Sa druge strane, u skladu sa postojećim fondom znanja, ličnim vrednostima i individualnošću svaki učenik prihvata sadržaj iz udžbenika na svoj način, prerađuje ga i komponuje u nove kognitivne strukture. Pod uticajem sadržaja učenik se menja, i kao ličnost postaje bogatiji, njegove sposobnosti se povećavaju, a mentalni kapaciteti povećavaju (Bojović, 2002). Didaktičari ističu da se uspeh u sticanju znanja može postići ako se u nastavi organizuje prikladan metodički postupak kojim se obezbeđuje usvajanje i činjenica i generalizacija, što se odnosi i na udžbenik. To znači da nije poželjno preterivati ni u prezentovanju činjenica, ni u iznošenju generalizacija, već se radi o adekvatnom graduiranju, odnosno dimenzioniranju. Pažljivim odabirom činjenica (ekstenzitet) i dubinom raščlanjivanja sadržaja postiže se sklad u logičkom sređivanju znanja

u sistem, što je i pretpostavka njegovog kvalitetnog usvajanja (Španović, Trbojević; 2010: 183).

U novim zakonskim dokumentima za osnovnu školu istaknuto je da se u nastavnom procesu polazi od nesistematizovanih iskustvenih saznanja deteta i ide ka opštim, naučno zasnovanim, sistematizovanim znanjima iz oblasti prirode, društva i kulture. Pri izboru programske građe, primenjena je koncepcija spiralnih krugova u cilju formiranja elementarnih pojmova i postavljanja mreže za sistem pojmova iz navedenih oblasti, u skladu sa uzrasnim karakteristikama učenika.¹¹ Od prvog do četvrtog razreda osnovne škole društveni pojmovi najvećim delom se uvode kroz programe Svet oko nas i Priroda i društvo, koncentrisani u teme i celine. Sadržaji ovih predmeta učenicima pružaju bazična znanja o prirodi, društvu i kulturi, i u njihovom okviru se izvajaju društveni sadržaji. Odgovarajući na pitanje šta bi deca trebala da uče iz osnova nauka o društvu, A. Pešikan je izdvojila da se radi o sadržajima kroz koje će oni upoznavati sebe i druge oko sebe, društvo svog vremena (razne društvene grupe i institucije i načine njihovog funkcionisanja), a zatim i prošlost kroz brojne vremenske preseke unazad (Pešikan, 2003; 58).

Društveni sadržaji u nastavi mlađeg školskog uzrasta obuhvataju saznanja integrisana u naučnoj oblasti koja je Posebnim osnovama školskog programa (2003) definisana kao Društvene nauke i filozofija, iako se o njihovoj prisutnosti može govoriti i u kontekstu drugih oblasti. Na osnovu njihove građe, kao i na osnovu dostupne literature u kojoj su za istraživački problem najprihvatljiviji teorijski stavovi A. Pešikan i D. Plut, omedili smo društvene sadržaje na znanja o društvenim obeležjima čovekovog života, o tome kako su se ta obeležja vremenom menjala i kvalitativno razvijala, upoznavajući pri tome društva od prošlosti do sadašnjosti, različite kulture i njihova raznorodna nasleđa.

U radu će se, dakle, društvenim sadržajima podrazumevati saznanja o promenljivoj društvenoj stvarnosti kroz: upoznavanje sebe i drugih, načina međusobnog sporazumevanja i prihvatljivog ponašanja, upoznavanje odlika društva svog vremena, društvenih grupa i pravila koja su njima uspostavljena, institucija i načina njihovog delovanja, kao i upoznavanje prošlosti krećući od lične i porodične istorije. Radi se o znanjima koja treba da otkriju kompleksnost čoveka i njegove društvenosti, i da razmišljanjem, zaključivanjem i

¹¹ Pravilnik o nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik RS-Prosvetni glasnik, br. 3/2006.

demonstriranjem društveno prihvatljivih načina delovanja sa društvenim fenomenima doprinesu formiranju veština, usvajanju stavova i vrednosti neophodnih za aktivno učestvovanje u životu zajednice i kulture kojoj učenik pripada, kao i šireg evropskog i svetskog prostora. Društveni sadržaji konkretizovani su u sledećim odrednicama: pojedinac i društvene grupe, sporazumevanje među ljudima, norme i pravila, značajni datumi, poimanje prošlosti, i razvoj društva.

Sadržaji kojima se usvajaju znanja o pojedincu i društvenim grupama imaju za cilj da osveste obeležja učenika kao pojedinca i da razvijaju svest o drugima. Akcenat je na podsticanju razmišljanja o sličnostima i razlikama među ljudima, usled kojih oni formiraju društvene grupe¹² kojima pripadaju. Razne društvene grupe nastaju kao proizvod dogovora između ljudi za koji je opredeljujući faktor onaj koji definiše uslove pripadnosti (Pešikan, 2003). Društvene grupe formiraju se u uslovima određenog društvenog razvoja, a pojedinac im se pridružuje na osnovu višestrukih izbora: drugovi iz škole, navijači sportskog tima, stanovnici smo iste ulice, živimo u istoj zemlji, pripadamo određenoj rasi, sa nekima smo generacija i sl. Bez obzira na kriterijume na osnovu kojih se grupe mogu formirati, nastavni sadržaji o grupama i pojedincima treba da apostrofiraju složenu prirodu ljudskih zajednica i njihova vrednosna značenja. Sporazumevanje među ljudima konkretizovaćemo kroz sadržaje koji objašnjavaju ljudsku potrebu da kao društvena bića razmenjuju informacije (utiske, mišljenja, emocije), i čine to različitim načinima i sredstvima (verbalno, neverbalno, nenasilno; jezikom simbola, reči, pokreta, emocijama i dr); a društvene norme i pravila ponašanja u kontekstu međusobnog dogovora između ljudi koji omogućuje da lakše zajednički žive. Sadržaji o značajnim datumima sagledavaće se iz perspektive pripadanja društvenim grupama (porodica, škola, šira društvena zajednica - mesto, zavičaj, domovina, država; i druge kojima učenik može pripadati – sportske, umetničke, neformalne) i datumima koji su za te grupe značajni. Saznanja koja se odnose na poimanje prošlosti posmatraće se kroz sadržaje usmerene na ličnu i porodičnu prošlost, kroz priču o razvoju svoga grada, razvojnu priču o zavičaju i državi, o životu dece u prošlom i sadašnjem vremenu, pri čemu su opredeljujuća merila kontinuitet i promena. Društveni sadržaji kojima učenik upoznaje razvoj društva, odnosno društvenih organizacija, imaju za cilj razumevanje osnovnih obeležja društvene razvojnosti – od porodice, preko škole, mesta, zavičaja i države, učenici upoznaju

¹² Pripadnost prirodnim grupama je nužnost, a ne stvar izbora, te o njima u radu neće biti reči.

njihov nastanak, forme i oblike u kojima se javljaju, razvoj i ulogu koju imaju za pojedinca i zajednicu u celini.

2.2 . Udžbenik razredne nastave

Savremena pedagoška teorija i praksa tretira udžbenik kao osnovnu, masovnu i funkcionalnu školsku knjigu. Međutim, mesto, funkcija i značaj udžbenika u nastavi prvenstveno su određeni novom ulogom koja je u društvu znanja dodeljena obrazovanju.

U relevantnoj literaturi moguće je pronaći značajan broj radova usmerenih ka teorijskim proučavanjima savremenog udžbenika. Novi pogledi na školsku knjigu usmereni su na njenu moć da ostvari što bolju komunikaciju sa učenicom kao korisnikom. Tako se udžbenik danas posmatra kao izvor znanja kome se ne pristupa samo u toku nastavnih aktivnosti (u saradnji sa učiteljem i ostalim učenicima) i koji ne završava u učioničkom prostoru, nego komunikacija sa njim postaje kontinuirana i trajna: u samoučenju, van nastave, u kući, gde god i sa kime god dete savladava gradivo. Udžbenik predstavlja celovit sistem koji „ima ulogu da zadovolji potrebu učenika za ovladavanjem sadržajima (informacija), za formiranjem umenja uopštavanja informacija, za proveravanjem stečenih znanja, njihove ispravnosti i primene u raznim životnim situacijama“ (Španović, Đukić, 2008: 201). Kada je okvalifikovao udžbenik kao uzorak kulture, I. Ivić je zapravo postavio idejnu osnovu za zasnivanje sociokulturnog pristupa udžbeniku, te je onda iz te kulturološke perspektive moguće govoriti o udžbeniku kao kulturnom produktu koji predstavlja potporni sistem za individualni razvoj, ali i važan instrument kulturne transmisije i kulturne reprodukcije zajednice (Plut, 2003). Kao specifično pripremljena (didaktički oblikovana) knjiga predviđena za školsko učenje, udžbenik sadrži reprezentativni uzorak znanja određene nauke, umetnosti ili vaspitno-obrazovne oblasti i karakteriše se zasnovanošću na zakonitostima nastavnog procesa, usklađenošću sa razvojnim karakteristikama učenika kojima je namenjen i saglasjem sa odredbama nastavnih planova i programa (Španović, 2008a). Dakle, u našoj sredini problem udžbenika je konstatovan i istraživan (Ivić, 1976), izvedeni su i izvesni standardi dobrog udžbenika (Ivić i sar., 2008), ali i pored napora izdavača, udžbenici se još nisu dovoljno približili učenicima. Pomeranjem gledišta o sadržaju

udžbenika koje karakteriše *kako*, a ne samo *šta*, i stvaranjem uslova za istinsko podsticanje samostalne konstrukcije znanja podstaknute udžbeničkim tekstom – pomenuto približavanje bilo bi moguće.

Udžbenik se danas posmatra pre svega kao sredstvo neposredne veze sa učenicom koje treba da omogući efikasno smisljeno učenje, ali i da podstiče, usmerava i vodi razvoj učenika u opsegu koji mu je kao obrazovno–vaspitnom sredstvu dostupan i prvenstveno u onim domenima razvoja (domeni kognitivnog, metakognitivnog i motivacionog razvoja, razvoj vrednosti i stavova) u kojima su mogući doprinosi školovanja najveći (Kocić, 2001: 15). S. Španović i M. Đukić smatraju da udžbenik može da ima upotrebnu vrednost samo ako motiviše učenike na usvajanje, što znači da ga učenik mora doživeti, analizirati, tumačiti, razumeti i interpretirati. Udžbenik treba da podstiče kritički pristup informacijama, omogućava alternativne uvide u sadržaje, ukazuje na različite puteve rešavanja rešenja i provocira fluentnost ideja. Kako je tekst bazični segment udžbenika, upravo „u kontaktu sa delotvornim tekstom učenik može da preispituje svoja prethodna znanja i iskustva, da analizira činjenice i uzročno-posledične veze među njima, da istražuje srodne primere u svakodnevnom životu, da potvrđuje ili opovrgava izloženo itd.“ (Španović, Đukić; 2006: 216).

Posmatrano sa aspekta društvenih sadržaja, Z. Avramović ističe da je udžbenik najpogodnije sredstvo za širenje društvenih vrednosti jer proizvodi (izaziva) značajne kognitivne i emocionalno-socijalne posedice u duhovnom razvoju učenika. Udžbenik ima moć da oblikuje odnos učenika prema društvenoj i porodičnoj stvarnosti, istoriji i širim znanjima o čoveku i društvu, i zato koncepcijski treba da bude usmeren prema društveno poželjnim ciljevima (Avramović, 2007: 36). U tom smislu, udžbenik je knjiga koja podstiče učenje i kritičko preispitivanje društvenih pitanja, i doprinosi usvajanju znanja, sticanju veština i formiranju stavova i vrednosti društva u kome učenik živi.

Opšti teorijski stavovi autora (Ivić, 1976; Pešikan, 2003; Plut, 2003; Španović, 2008a; Ivić i sar. 2008) ukazuju da definicija udžbenika mora biti funkcionalne prirode jer se radi o mediju koji je neodvojiv od svoje funkcije – da bude knjiga iz koje se uči. U tom smislu, u radu se posmatraju udžbenici kao nastavna sredstva u kojima su sistematizovana znanja iz oblasti društvenih nauka, strukturirana i didaktički oblikovana tako da omogućuje izgradnju društvenih znanja, socijalnih veština i stavova učenika nižih razreda osnovne škole. Od prvog

do četvrtog razreda društveni sadržaji najvećim delom se uvode kroz programe Svet oko nas i Priroda i društvo. Osim navedenih predmeta, društveni sadržaji programski su prisutni i u nastavi Srpskog jezika i književnosti, kao i u nastavi predmeta Muzička kultura (za koji se od 2003. godine izdaju i udžbenici od I do IV razreda). U radu će biti razmatrani sadržaji koncentrisani oko tema zvaničnih programa: *Ja kao prirodno i društveno biće, Zadovoljavanje svojih potreba i osećanja, uvažavajući potrebe i osećanja drugih, Grupacije ljudi u okruženju i moje mesto u njima, Dečija prava, Snalaženje u vremenu - kada je šta bilo, Naselja – pojam i vrste naselja nekad i sad, Živimo u naselju: grupe ljudi uloge pojedinca u grupi, Pravila ponašanja u grupi, Snalaženje na vremenskoj lenti*¹³, *Naše nasleđe, Ljudska delatnost, Moja domovina – deo sveta, Osvrt unazad - prošlost*¹⁴. Navedene teme činiće okvir u kome ćemo se kretati tokom istraživačkih aktivnosti - i kada je reč o utvrđivanju dosadašnjih načina izlaganja društvenih sadržaja u udžbeniku, kao i prilikom utvrđivanja novih modela njihove prezentacije.

2.3. Didaktička prezentacija sadržaja u udžbeniku

Problematika didaktičke prezentacije sadržaja je suštinsko pitanje preobražaja tradicionalnog udžbenika u savremeni, istakla je S. Španović (2008a) u svojoj studiji o didaktičkom oblikovanju udžbenika. Ona smatra da za proces učenja koji se podstiče u udžbeniku nisu važna samo znanja o sadržaju, već su bitni i načini kojima se informacije strukturiraju. U razmatranju novih pristupa strukturi udžbenika J. Pešić (1998) zastupa kritički odnos prema tradicionalnoj koncepciji strukture udžbenika u kojoj je izražena oštra podela između osnovnog teksta i tzv. didaktičko-metodičke aparature. Iako bi osnovni tekst trebalo da predstavlja glavnu strukturnu komponentu udžbenika, budući da sadrži gradivo koje treba usvojiti, a didaktičko-metodičke aparatura treba da obuhvati raznovrsne sadržaje (pitanja, zadatke, zaključke i izvode, odrednice, objašnjenja, razne dodatne informacije) i ostvari veći broj kompleksnih funkcija (aktivira i motiviše, podstakne raznovrsne misaone

¹³ *Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, 2005.

¹⁴ *Pravilnik o nastavnom programu za treći razred i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, 3/2006.

procesu, mobilize stvaralačke potencijale, obezbedi izvestan stepen individualizacije), autor konstatuje da osnovni tekst u udžbenicima ne ostvaruje navedeno, već predstavlja „čistu ekspoziciju gradiva koje po programu treba usvojiti“ (Pešić, 1998: 170). To je slabost tradicionalne koncepcije koju treba revidirati uključivanjem pomenutih funkcija.

U tom kontekstu treba isticati značaj načina kojima se učenicima predstavljaju informacije, kao i da li je njihova organizacija u skladu sa bazičnim znanjem učenika (Španović, 2008a: 61). Polazi se od ideje da elementi strukture izlaganja osnovnog teksta obavezno predstavljaju kombinaciju verbalnog izražavanja i vizuelnog predstavljanja sadržaja. Pre nego što pređe na izlaganje sadržaja i obradu tema (lekcija u udžbeniku), autor udžbenika treba da izvrši adekvatan izbor sadržaja (obim informacija, činjenice i generalizacije, odnosno znanja koja treba usvojiti), kao i njihovo logičko struktuiranje i artikulaciju. Autori udžbenika moraju dobro poznavati važeći nastavni plan i program predmeta za koji se udžbenik stvara, jer su obavezni da izvrše izbor činjenica i generalizacija koje učenici treba da usvoje kako u toku čitave školske godine, tako i u svakoj pojedinoj nastavnoj jedinici, odnosno lekciji. Oni, naime, moraju jasno da odrede koje činjenice (i koliko činjenica) treba prezentovati da to bude dovoljno za usvajanje određenih generalizacija kao što su pojmovi, definicije, zakoni i slično. Izbor sadržaja se mora vršiti u skladu sa mogućnostima učenika. U tom smislu, autoru pomaže nastavni program datog predmeta koji je više orijentacionog karaktera. Obim i dubinu obrade gradiva autor određuje samostalno. Očekuje se od njega da bude odgovoran prema mnoštvu informacija koje se mogu realizovati u određenom nastavnom predmetu te prema izboru onih koje nude naučnu argumentaciju (ni previše, ni premalo). Ovo je posebno važno ako znamo da se informacije svakodnevno umnožavaju neslućenom brzinom i da mnoge od njih zastarevaju i nemaju u datom trenutku značaj za obradu određene teme. Stoga je prevashodno važno struktuirati jedinice sadržaja, koje su određene nastavnim programom (tematske celine, teme, tematske jedinice), pa autoru udžbenika ostaje da planira redosled izlaganja sadržaja do rekapitulacija izloženog i izvođenja zaključaka (Španović, 2008a: 61-62).

Za uspešnu prezentaciju sadržaja u udžbenik moraju biti ugrađeni elementi osmišljavanja gradiva (pre učenja novih sadržaja učenicima treba pružiti uvid u celinu, zatim prezentovati opšte pojmove koji predstavljaju osnovu za usvajanje konkretnih znanja, i onda eksplicirati bitne relacije između činjenica koje se izlažu), elementi shvatanja gradiva,

elementi uočavanja strukture, i elementi ponavljanja i pregleda gradiva (Weinstein, 1978; Blum, 1981; Cronbach, 1977; prema: Pešić, 1998). Osim navedenih, treba istaći i značaj vizuelizacije, odnosno predstavljanja delova sadržaja u vizuelnoj formi (crteži, slike, fotografije, sheme itd). Mnogi autori navode potrebu za što većim brojem primera i ilustracija, a čini se da se ovaj zahtev u kontekstu prezentacije sadržaja (za razliku od drugih) dosledno sprovodi u praksi. Pitanje reprezentativnosti i njihovog kvaliteta ostaje upitno (Pešić, 1998: 79).

Slične udžbeničke elemente koji treba da budu ugrađeni tokom prezentacije sadržaja navodi i S. Španović: uvođenje u temu, povezivanje prethodnih znanja sa novim znanjima, prezentacija osnovnog teksta, dopunski tekst kao podrška osnovnom tekstu, i ilustracije kao integralni deo strukture teksta. Dakle, didaktičkom prezentacijom sadržaja udžbenika razredne nastave u radu će se podrazumevati načini transformacije naučnih, umetničkih i drugih saznanja, koji podrazumevaju: uvažavanje zahteva važećeg nastavnog plana i programa, uvažavanje receptivnih moći i razumevanja učenika mladeškolskog doba, i motivaciju na različite oblike aktivnog usvajanja znanja.

Didaktička prezentacija sadržaja najuže je povezana sa transformacijom informacije, za neke od njih prihvatljiva problematizacija sadržaja i problemsko-otkrivajuća tehnika usvajanja znanja, dok se druge ne mogu problematizovati, nego se moraju zapamtiti (Španović, 2008a).

2.4. Modeli prezentacije društvenih sadržaja

Relevantna literatura upućuje da didaktička transformacija sadržaja u udžbeniku treba da obezbedi najefikasnije načine da informacije budu primereno izložene, dobro strukturirane i sistematski uređene. Put do mogućih rešenja vodi od poznavanja karaktera sadržaja, odnosno poznavanja koje informacije mogu biti izložene sistemom verbalne naracije, koje se mogu problematizovati, otkrivati, elaborirati, izložiti u vidu pitanja i odgovora i sl.; preko adekvatnog izbora delovanja na emocionalnu sferu kod učenika, dakle, kako probuditi radoznalost i interesovanje za učenje određenih sadržaja; do izbora postupaka kojima će se

razvijati bolje razumevanje sadržaja, uspešno učenje i samostalan istraživački rad (Španović, 2008a: 131).

Uz uvažavanje činjenice da je osnovna alatka udžbenika pisani tekst, odnosno da je u pitanju jedna vrsta pisanog diskursa, za opšte određenje modela kojima je moguće uspešno prezentovati društvene sadržaje oslanjamo se na stavove D. Plut (2003). Baveći se učenjem koje se ostvaruje u udžbeniku, autor apostrofira bazične dimenzije školskog učenja na: mehaničko (*rote*), receptivno (reception), smisljeno (*meaningful*) i otkrivalačko (*discovery*), a zatim uvodi i osu vrste znanja, prema kojoj se sa postojećim dimenzijama uključuje još deklarativno, odnosno proceduralno znanje. Njihovim ukrštanjem moguće je oblikovati više načina učenja koje prezentacijom sadržaja podržava udžbenik. Za rad najvažnijim smatramo smisljeno-receptivno učenje i smisljeno-otkrivalačko učenje, kojima se izlažu većinom deklarativna, i koliko je moguće uključuju proceduralna znanja. Oni predstavljaju okosnicu oko koje treba da se oblikuje prezentacija društvenih sadržaja.

Utvrđuje se *model ekspozitornog izlaganja deklarativnih znanja* po kome se nastavni sadržaji prezentuju udžbeničkom naracijom, odnosno radi se o prevashodnom izlaganju informacija, koje treba da se utemelji na smislenom receptivnom (verbalnom¹⁵) učenju. U njemu se izlaže deklarativno znanje koje treba da bude raznoliko povezano sa prethodnim znanjima, iskustvima i sličnim konceptima. Govori se, dakle, o prezentovanim sadržajima koji su učenicima ponuđeni u gotovom, konačnom, obliku kroz smislenu recepciju, odnosno prijem. Receptivno učenje označava situacije učenja kada se sadržaj onoga što treba da se uči prezentuje, a ne otkriva samostalno od strane onoga koji uči, što znači da se od onoga koji uči traži da razume i osmisli gradivo, da ga internalizuje i učini dostupnim ili upotrebljivim u neko kasnije vreme (Ausebel, 1963, prema: Ivić, 1976). Dakle, ne radi se o prostom katalogisanju gotovih pojmova u postojeću kognitivnu strukturu, već o značenjskom dekodiranju i selekciji bitnog, razumevanju konteksta i odnosa u kojima su nove informacije pružene, te njihovom smeštanju u postojeće saznavne mape učenika koje je moguće i restrukturirati (Ivić i sar., 2001). „Žanrovska snaga udžbenika leži u izlaganju sistematizovanih znanja. Pisani tekst, kao osnovni medij udžbenika, ograničava mogućnosti za dijalog i svodi ga na brižljivo vođenje recepcije teksta i metakognitivnu podršku učenju“

¹⁵ Po klasifikaciji metoda učenja/nastave iz rojekta Aktivno učenje/nastava u nazivu pomenute metode je i odrednica „verbalno“, za koju smatramo da je po pitanju udžbenika možemo izostaviti.

(Pešić, 2005: 378). Primena modela ekspozitornog izlaganja koje uključuje smisleno-receptivno učenje za učenika znači da je materijal za učenje dat unapred, ali iako je sve što treba da se uči i nauči već tu, on mora aktivno da transformiše materijal da bi ga shvatio. Mora ga na različite načine elaborirati da bi ga zapamtio, mora da ga transformiše u kodove koji su kompatibilni s ranije izgrađenim kognitivnim shemama (Plut, 2003), te tako posmatrano i ovde imamo prisutan aktivan odnos učenika prema sadržajima učenja.

Po mišljenju mnogih teoretičara samo znanja do kojih sami dođemo su prava znanja, pa je o podsticanju samostalnog otkrivanja znanja potrebno voditi računa i prilikom izbora načina prezentovanja udžbeničkih sadržaja. „Svako iduće pokolenje prihvatiće i dalje razvijati društvenu organizaciju, vrednosne i normativne sisteme samo ako ih u procesu vaspitanja prihvati iznutra...najbolji način da u procesu nastave učenik nešto nauči jeste da to sam otkrije“ (Đukić, Đermanov; 2012: 611). Suštinske karakteristike učenja putem otkrića vezane su za razvijanje sposobnosti rešavanja problema i usmerenost prema heurističkom istraživanju, te ako učenika postavimo u situaciju da uz pomoć udžbenika, ili većinom sam, nešto otkriva, onda govorimo o samostalnom odnosno vođenom otkrivanju. Tom prilikom „sadržaji koji se uče nisu dati u gotovom vidu, već se mora izvršiti reorganizacija datih informacija, da bi onaj, koji uči izvršio transformaciju podataka i na nov način ih kombinovao i integrisao u postojeću kognitivnu strukturu“ (Španović, 2008a: 26). Specifična prednost učenja otkrivanjem (putem otkrića) u odnosu na receptivno učenje je neposredno iskustvo traganja za znanjem i ovladavanje načinima, umenjima i veštinama dolaženja do znanja, a pogodnim se smatra za učenje pojmova, zakonitosti, uočavanje pravila, principa povezivanja u celine i dr. (Trebješanin, 2001). Tokom učenja putem otkrića učenici se vode korak po korak, gradivo se deli na sekvence od kojih se svaka odvija na način da kod učenika razvija unutrašnju motivaciju za učenje, samopouzdanje i sposobnost otkrivanja.

U smislu navedenog, u okvirima smisleno-otkrivalačkog učenja određuje se *problemsko-heuristički model*. Posmatrajući heurističku nastavu kao sistem usmeren na konstruisanje znanja i razvijanje stvaralačkih sposobnosti učenika, ističe se da ona ne podrazumeva samo otkrivanje, već uključuje i problemsko učenje istraživačkog tipa, tokom koga se razvijaju kvalitativno viši nivoi znanja (Ristanović, 2007: 216). Problemsko-heurističkim modelom prezentacije udžbeničkog sadržaja apostrofira se učenje putem otkrića koje provocira određenu vrstu znanja (deklarativnih ili proceduralnih). Tokom učenja u

okvirima ovog modela uloga udžbenika je pretežno instruktivna i ogleda se u vođenju učenika do raspoloživih izvora, pronalaženja podataka, usmeravanja ka poređenju rezultata i izvođenju zaključaka. Dakle, neke od sadržaja u udžbeniku moguće je prezentovati tako da tokom otkrivanja odražavaju varijete rešavanja problema. S. Španović smatra da za ostvarenje učenja otkrivanjem udžbenik prvenstveno mora obezbediti da se kroz tekst učenik postavlja pred problemsku situaciju, da se suočava sa problemom, da ga autor usmerava da postavlja hipoteze, proverava i eksperimentiše, istražuje i isprobava moguća rešenja (Španović, 2008b). U zavisnosti od toga da li udžbenik vodi recipijenta kroz sve etape problemskog otkrivanja, ili ga instrukcijama usmerava na (većim delom) samostalno otkrivanje, razlikuje se vođeno ili samostalno otkrivanje. Tokom vođenog otkrivanja u udžbeniku radi se o problemu razumevanja gradiva, tokom kojeg se učenik vodi da otkriva odnose između pojedinih elemenata sadržaja, uvidi relacije, otkrije koji je opštiji pojam u koji treba smestiti nove sadržaje, i dr. Kroz tekst udžbenika treba jasno formulisati misaone operacije, upućivati učenike na analizu sadržaja zadatka (problema), na izradu plana rešenja, na praktične aktivnosti, posmatranje i analizu ilustrativnog materijala, a zaključke koji slede dati u vidu rešenja problema i uopštiti tako da imaju širu i opštiju upotrebu (Ibid: 79). Tokom prezentacije sadržaja oblikovane ka samostalnom otkrivanju, sadržaj se organizuje oko problema, i pri tome ukazuje na sve bitne faze i dileme kroz koje prolazi i nauka da bi ih rešila, a prezentuju se početne problemske situacije.

Na kraju, problemsko otkrivanje se svakako ne može ostvariti (i ne treba) kao glavni oblik učenja u udžbeniku. Na prvom mestu zato što je otkrivački proces teško voditi u udžbeničkom mediju (sporo se odvija, završetak je neizvestan), te daje mnogo bolje rezultate u nastavi vođenoj od strane nastavnika dok se tokom istraživanja odvija njihova stalna interakcija. Ipak, smatrali smo da prilikom rada na istorijskim temama, istraživanjima porodične prošlosti, otkrivanjima obeležja svoga mesta kroz vremensku osu i sličnim, može biti veoma dobro da se u udžbeniku pripremi materijal koji će da isprvocira ovakav oblik učenja, pokrene, i neke od faza učenja sprovede upravo kroz lična iskustva (Plut, 2003). U tom smislu ovaj model podstiče aktivno učenje i formuliše početne problemske situacije, nakon čega se učenici podstiču na samostalan rad. Kako se radi o aktivizaciji polaznih aktivnosti, koje će se zatim odvijati van udžbenika, ovaj model treba da sadrži veliki broj zadataka za samostalno rešavanje, potrebno je da duboko angažuje učenike i uputi ih u

istoriju nastanka znanja, prikazujući tok procesa saznavanja (a ne samo rezultate), metode rešavanja (a ne samo rešenja), te na taj način potvrdi osnovno načelo učenja putem otkrića – da je učenje reinvenција znanja (Radomirović, 2004).

3. PREGLED RELEVANTNIH ISTRAŽIVANJA

U razmatranju istraživačkog problema konsultovana je literatura u domenu nekoliko za rad relevantnih aspekata. Prvi se reflektuje kroz ulogu društvenih znanja i socijalnih veština u današnjem obrazovanju.

Novija istraživanja o razvojnim postignućima govore u prilog ranom učenju socijalnih veština i znanja o društvu (Rajs, 1966; Hes & Tornei, 1967; Atvud, 1986; prema: National Council for the Social Studies Elementary/Early Childhood Education Committee, 2002; Abbott, Lundin, Ong, 2008). Do polaska u školu radi se o sposobnostima pokretanja društvenosti vršnjaka, spontanoj saradnji sa drugima u igrama gde se poštuju pravila i dogovor (Vandell, Nenide & Winkle, 2006), dok je u rano školsko doba izražena sposobnost slušanja drugih, fleksibilnost, otvorenost, tolerantnost i povećano interesovanje za prošlost zajednice, briga za interes društvene grupe u kojoj se učenik nalazi i težnja da mu doprinese (National Council for the Social Studies Elementary/Early Childhood Education Committee, 2002; Landy, 2002). Škola se smatra okruženjem podsticajnim za veštine društvenog delovanja pojedinca (Cameron, Connor & Morrison, 2005), a interesovanje za učenje o zemljama i ljudima koji žive u drugim delovima sveta, o prošlosti, njenim junacima i događajima, posredovano razvojem apstraktnog mišljenja i razumevanjem uzročno-posledičnih veza i odnosa, povoljnom osnovom za proučavanje kulturnog i istorijskog aspekta društva (Džojs, 1970; prema: National Curriculum Standards for Social studies, 1988; Turner, 2003). U tom smislu je procesima učenja i poučavanja, nastavnim sadržajima i udžbenikom kao izvorom saznanja potrebno obezbediti plansko i sistematično delovanje na dalji razvoj društvenih znanja i veština, ne gubeći iz vida činjenicu da društvene sadržaje učenik ne usvaja, već se radi o postepenom i kontinuiranom uključivanju njegovih saznanja i

iskustava o svetu koji ga okružuje i komunikativnoj interakciji sa drugima o tom iskustvu (Chapman 1991, 1999; prema: Carpendale II, Lewis C., 2004).

U pogledu uključivanja znanja o društvenim obeležjima čovekovog života u školsko učenje, utvrdili smo savremeni obrazovni koncept, koji je u našoj zemlji počeo je da se ostvaruje školskom reformom iz 2003. godine. Utemeljen novim zakonskim aktima, pravilnicima i nastavnim programima koji su donošeni sukcesivno (vremenom sa određenim izmenama kojima se odstupalo od početnih zamisli – ideje o devetogodišnjem obaveznom osnovnom obrazovanju u trogodišnjim ciklusima, obrazovni ciljevi i ishodi, obavezni i posebni deo školskog programa), on je ipak oblikovao nov pogled na procese školskog učenja i poučavanja. Primarne predmete kojima se u našem obrazovnom sistemu danas započinje sa izučavanjem društvenih sadržaja čine Svet oko nas (u I i II razredu) i Priroda i društvo (u III i IV razredu osnovne škole), te bi upravo oni trebalo da uvode učenike u korpus društvenih pojmova, postupno prevodeći svakodnevnne, iskustvene i životne pojmove o društvu, u naučne. Istovremeno, mnogi društveni fenomeni izučavaju se i putem drugih nastavnih disciplina, prožimajući i njihove sadržaje (Srpski jezik i kultura izražavanja, Muzička kultura, Građansko vaspitanje, Narodna tradicija). U planovima i programima predmeta Svet oko nas i Priroda i društvo inovirani su sadržaji i utvrđen poseban deo: *Način ostvarivanja programa*, koji obrazlaže neophodnost pojmovnog učenja, koncepciju spiralnih krugova u izboru građe koji treba da omogućuje postavljanje mreže za sistem pojmova, dok globalna koncepcija odražava osposobljavanje učenika za korišćenje različitih izvora znanja i strategija učenja. Za naš rad bitne su dve novine: novi pristup pri izučavanju prošlosti na ovom uzrastu i uključivanje sadržaja nauke o društvu.

Sagledavani su programi obrazovnih sistema drugih zemalja, korelativnih sa predmetima Svet oko nas i Priroda i društvo (De Zan, 2001; Baranović, 2006; Blagdanić, 2008). Iako nema jedinstvenog stava o ustrojstvu nastave, nazivima predmeta i obimu časova na kojima učenici od sedme do jedanaeste godine stiču osnovne pojmove o društvenom okruženju, zajedničko je opredeljenje da se u razrednoj nastavi uči gradivo o društvenim temama, te se u svim kurikulumima fokusiraju sadržaji o pojedincu i okruženju (od porodice i vršnjačke grupe, preko škole, zavičaja i države, do globalnog svetskog prostora) koje je promenljivo (prošlost i razvoj) i u kome važe dogovorena pravila koja se poštuju (norme, prava, obaveze).

Pregled istraživanja o razvoju pojmova kod dece (Bruner, 1988, Klausmajer, 1978, 1985), potvrđuje da naučni (pravi) pojmovi počinju da se formiraju tokom ranog osnovnoškolskog uzrasta. Ovi rezultati bitni su za dalja proučavanja u ovom radu jer ističu da je razvojna osnova, na kojoj se zasniva školsko učenje, upravo sposobnost formiranja sistema pojmova. Razmatran je razvoj naučnih pojmova u nastavi (Pešić, 1995; Lazarević, 1999; Antonijević, 2000; Budić, 2011), a današnji teoretičari u našoj zemlji pokreću zahteve da školsko poučavanje implementira obrazovne modele koji podrazumevaju: pojmovnu organizaciju nastavnih sadržaja, korelaciju, problemsko-istraživački pristup i integraciju postojećih sa novim učeničkim saznanjima, izgrađujući na taj način sisteme pojmova. Autori istraživanja nastavne prakse (Đorđević, 1981; Cvetković, 1982; Božanović-Šaranović, 1994; prema: Budić, 2006) ukazuju da naši učenici na početku školovanja usvajaju ne naučno teorijska, već empirijski shvaćena znanja. Razloge ovoj činjenici vide u tome da su nastavni programi (kao i udžbenička i didaktičko-metodička literatura) još uvek oslonjeni na tradicionalnu shemu formiranja pojma: percepcija-predstava-pojam. Već odavno je jasno da se na temeljima tradicionalne empirističke teorije mišljenja ne može rešavati problem usklađivanja nastavnih sadržaja i procesa usvajanja znanja sa sve bržim razvojem nauke. D. Lazarević, koja se bavila istraživanjem razvoja naučnih pojmova kroz nastavu i školsko učenje smatra da je neophodno da učenici usvajaju znanja razvijanjem pravih (naučnih) pojmova (Lazarević, 1999). Rezultatima njenih istraživanja, u kojima je ispitivan proces sticanja naučnih pojmova na uzrastu IV, VI i VIII razreda, utvrđeno je da kod znatnog broja ispitivanih učenika proces sticanja pojmova ne rezultira razvojem naučnih pojmova. Do sličnih rezultata doveli su i rezultati ekperimentalnih ispitivanja u oblasti usvajanja pojmova fizičkih fenomena i uvođenja društvenih, prezentovanih nastavom i udžbenikom Prirode i društva. Utvrđeno da se radi o izlaganjima na nivou jednostavnih deskripcija, većinom slikovnih prezentacija pojma uz iznošenje gotovih formulacija i primera pojavnog u fenomenima. Tako se angažuju samo elementarne intelektualne sposobnosti učenika (neposredno opažanje i pamćenje) i ne omogućava restrukturacija intuitivnih znanja u naučnu pojmovnu organizaciju (Pešikan, 2001; Petrović, 2006). Autori ukazuju da je potrebno uvesti promene prvenstveno u nastavni proces. On mora biti organizovan tako da omogući učenicima usvajanje znanja razvijanjem pojmovnog sistema. U nastavnoj praksi to bi značilo: uvoditi pojmove primereno uzrastu učenika, postepeno upoznavati učenike sa definicijama

pojmovna, povezivati pojam sa ostalim pojmovima po različitim dimenzijama, određivati sadržaj jednog pojma preko drugih pojmova, sistemski graditi hijerarhijski organizovane mreže pojmova i voditi učenika kroz proces učenja tako da on uvidi veze među pojmovima i razume njihov smisao u strukturi pojmovnog znanja. U tom smislu, A. Pešikan (2003) iznalazi moguća rešenja koncepta nastave osnova nauka o društvu prevodeći ih u praktično upotrebljiv materijal za nastavu i razvoj društvenih pojmova kod dece.

Metodičke novine prezentovanja društvenih sadržaja u razrednoj nastavi sagledavane su sa aspekata planiranja (tematski interdisciplinarni plan – Ševkušić, Šefer, 2006), oblika rada (modeli kooperativnog rada - Ševkušić, 1993, 2006; Miščević-Kadijević, 2009; saradničko učenje u modelu ERR trodelnog sistema za razvijanje kritičkog mišljenja u nastavi o zavičaju - Buljubašić-Kuzmanović, 2003; Kostović-Vranješ i Goreta, 2008) i strategija nastavne problematizacije, kontekstualnog učenja, kreativnih igara, ilustracija epoha i kultura kroz različite medije i grupnog naučnoistraživačkog rada na malim školskim projektima (Šefer, 2003; Pešikan, 2003; Ševkušić, 2006; Šefer i Ševkušić, 2007). Istraživački rezultati, dobijeni uključivanjem navedenih novina u realizovanje društvenih tema, pokazali su da nastava u kojoj sadržaji nisu oblikovani kao tipične lekcije, već usmereni na opšte ideje i razvoj, a strategije rada zasnovane na kontekstualnom, saradničkom i aktivnom učenju, značajno doprinosi istinskom razumevanju gradiva, osećaju uspešnosti, zanimljivosti i korisnosti učenja. U Republici Sloveniji istraživane su didaktičke strategije u učenju ekoloških sadržaja u prvoj trijadi devetogodišnjeg sistema osnovne škole (Hus, Grmek; 2011), a rezultati su pokazali da tokom realizacije ovih sadržaja nastavnici koriste različite strategije kojima podstiču usvajanje iskustvenog znanja. Insistira se na uključivanju učenika u nastavni proces tokom koga učenici izražavaju svoje mišljenje, stavove, rešavaju jednostavne probleme i istražuju.

Uloga i mesto istorijskih sadržaja u nastavnim programima ispitivani su sa pozicija evropskih i svetskih iskustava, sa zaključcima da i dalje predstavljaju značajan element obaveznog obrazovanja (bez obzira što se u nekima zemljama nalaze u okvirima posebnog, a negde šireg predmetnog područja). Sadržaji kojima se učenici uvode u poimanje vremena sa pozicija prošlosti identifikuju se već u nižim razredima osnovne škole, a njihova sazajna vrednost ne doživljava se više samo kroz usvajanje faktografskih znanja, već značajnijim postaje razumevanje procesa kojima se do njih dolazi (pronalaženje i tumačenja istorijskih

izvora, razvoj istorijskog mišljenja), čime se učenici upoznaju sa prirodom istorije kao naučne discipline (Stradling, 2003, 2008; VanSledright, B.A., & Limon, M. 2006; Koren i Najbar-Agičić, 2007). Istraživačkim radovima afirmisana je teorija individualizacije (Đukić, 2003), i ispitivani novi oblici rada u nastavi o prošlosti (Ševkušić, Šefer, 2006). U eksperimentalnom istraživanju efikasnosti modela obrade sadržaja o stvaranju srpske države i njenom razvoju do modernog doba, kojim je obuhvaćeno 228 učenika četvrtog razreda, utvrđeni su značajni pozitivni efekti nastave u kojoj se istorijski sadržaji izlažu metodom simulacije, inscenacije, grafičke organizacije i pojmovnog strukturiranja gradiva (Trbojević, 2010a).

Kada je u pitanju nastava u kojoj se izlažu društveni sadržaji istraživanjima se afirmiše integrativni pristup, kao i nastava organizovana preoblikovanjem formalnog okruženja (učionica) u informalno. prostor muzeja, zavičajnih mesta, ustanova i institucija lokalne zajednice i dr. (Šimunović-Bešlin, 2001; Stradling, 2003; Milutinović, 2006; Miklošević, 2010). Konstatacija da je uporedo sa promenama u modernom društvu došlo i do promena u naučnim disciplinama, u istoriji je dovela do pomaka od „velike prošlosti“ prema kulturnoj istoriji i mikroistoriji, gde se „naglasak ne stavlja više na faktografiju koliko na opise konteksta i emocija i u kojima je znanstvena analiza povijesnog izvora popraćena inspiracijom, empatijom i razumjevanjem“ (Beier-de Haan, 2006; prema: Miklošević, 2010: 208). Potreba za razumevanjem društvenosti sveta oko nas obeležila je muzejske prostore kao posrednike u doživljaju prošlosti, pa oni danas postaju medijatori višestranih istorijskih priča i otvaranjem prema posetiocima na nove načine demokratizuju stvaranje muzejske poruke o prošlosti (Ibid: 213). U novom obrazovnom kontekstu, kada se fokus nastavnog rada sa pisane reči pomera na učeničku aktivnu participaciju, posebno u ovladavanju društvenim znanjima, formirao se i novi pristup muzejima. Oni od specijalizovanih ustanova za prezentovanje prirodne i kulturne baštine postaju ustanove od posebnog značaja za svaki vaspitno-obrazovni napor, pa I. Milutinović ukazuje na moguće raznovrsne obrazovne programe muzeja (različite pedagoške radionice kao primere dobre prakse) koji bi omogućili da ovi informalni prostori ostvare novu misiju – da postanu mesta na kojima učenici uče i uvećavaju znanja, stiču iskustva rada na istorijskim izvorima, ostvaruju kritičku refleksiju, razvijaju osećaj za međusobno razumevanje, dijalog, socijalnu i demokratsku angažovanost i stiču slobodan pristup dokumentima različite vrste (Milutinović, 2006).

Kada se govori o načinima kako dece treba da uče o prošlosti, potrebno je pomenuti neka svetska iskustva. Tako, na primer, Nacionalni standardi za istoriju SAD i opštu istoriju od 1. do 4. razreda osnovne škole ističu da učenici treba da postanu pažljivi čitaoci istorijskih priča kroz koje se razvija analitičko mišljenje i kritičnost u smislu da ne postoji jedan „pravi odgovor“. U studiji "Learning and teaching in social studies: Cognitive research on history and geography" (VanSledright & Limon, 2006), takođe se ističe da programi, po pitanju učenja prošlosti, učenike u SAD prevashodno orijentišu na upoznavanje „nacionalno izgrađenih priča“. Istovremeno, smatraju autori, u Engleskoj je već dugo prisutan akcenat na učeničkom razumevanju istorije kao praktične discipline. Britanski učenici bolje vladaju proceduralnim znanjima: u stanju su da osim identifikacije i opisivanja i procenjuju izvore, tumače ih u istorijskom konceptu i dr. Ipak, autori ističu da su istorijski pojmovi, ideje i suštinski koncepti sami po sebi teški za učenje (Carretero, Jacott, Limon, Lopez-Manjon, & Leon, 1994; Lee, Dickinson & Ashbz, 1997; Limon, 2002; Van Drie & Van Boxtel, 2003; prema: VanSledright & Limon, 2006), pa je način njihovog prezentovanja u školskom kontekstu veoma značajan i zaslužuje posebnu pažnju.

Drugi aspekt sa koga je sagledavan istraživački problem rada odnosio se na školski udžbenik, te je konsultovana relevantna literatura i u tom domenu. Analize udžbenika, spovedene i kod nas i u zemljama okruženja, pokazuju loše rezultate kada se govori o kvalitetu sadržaja, kao i o njihovom didaktičkom oblikovanju (Sveobuhvatna analiza obrazovnog sistema u SRJ, 2001; Matijević, 2004; Husremović i sar., 2007; Nogova, 2009). U izveštaju koji je 2001. godine sačinila ekspertska grupa UNICEF-a i Ministarstva prosvete u saradnji sa UNESCO-om predstavljeni su rezultati sveobuhvatne analize formalnog sistema osnovnog obrazovanja u našoj zemlji, i tom prilikom je utvrđeno da je osnovni problem vezan za udžbenike njihov kvalitet. Evidentirana je „neosnovanost nekih od prezentovanih činjenica, netačne definicije, izvesna zastarelost znanja, dominacija podataka uz nedovoljno insistiranje na veštinama, umećima i procedurama, zbog čega se nužnim određuje stvaranje nove generacije udžbenika“ (Sveobuhvatna analiza obrazovnog sistema u SRJ, 2001: 129).

Projekat *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Čemu učimo djecu?* (2007) imao je za cilj da odgovori da li (i u kojoj meri) udžbenici nacionalne grupe predmeta promovišu socijalnu koheziju i podstiču pozitivan stav prema sopstvenoj državi. Na uzorku od 145 udžbenika iz maternjeg jezika, geografije, istorije i veronauke utvrđeno je da je, i pored

prisutnosti sadržaja koji mogu biti primer poučavanja o pripadnosti BiH i zajedničkom nasleđu svih naroda u njoj, dominantan utisak da su udžbenici u osnovi jednonacionalni i nenakolonjeni multikulturnom društvu. Karakteriše ih „zastareo pristup poučavanju zasnovan na nekritičkom usvajanju sadržaja i reprodukciji nagomilanih činjenica, pri čemu se učenici ne motivišu za rad, a prezentacija sadržaja ne podstiče znatizeljnu niti istraživački duh“ (Husremović i sar., 2007: 13).

Istražena je literatura o novim ulogama udžbenika koje afirmišu podršku učenju kroz razvoj sistema primenljivog znanja i ponašanja (Kajonitz, 2007; Mayer, 2008; Arno, Reints and Wilkens, 2009, Hus, 2013) i osposobljavanje učenika za samoobrazovanje (Johnson, 2002; Španović, 2005). Konstatovani su teorijski koncepti udžbeničke strukture zasnovani na epistemologiji konstruktivizma, kognitivizma i socio-kulturnog razvoja (Pešić, 1998; Lazarević, 2003; Plut, 2003, Hus, 2011), eksperimentalno proveravani modeli njegovog didaktičkog oblikovanja (Španović, 2008; Ivić i sar., 2008; Pešikan, Antić, 2008), sagledavan je jezik udžbenika, mogućnosti problematizacije sadržaja, pokretanja kognitivnog konflikta i didaktičko-metodičkih instrukcija u udžbeničkom tekstu (Šefer, Lazarević, Stevanović, 2008; Lazarević, Šefer, 2009; Pešić, 2005a; Gajić, 2006).

Posebno smo se osvrnuli na: analize udžbenika Prirode i društva i modele u domenu uvođenja i prezentacije društvenih sadržaja, sa naglaskom na tzv. vrednosno osetljive (odnos između pojedinca i grupe, norme i pravila, poimanje prošlosti i razvoja društva, vaspitne i demokratske vrednosti, obrazovanje za prava deteta, rodne stereotipe), koji su pokazali da se udžbenicima mogu prenositi društvena znanja, vrednosti i veštine (Pešikan, 1997; Avramović, 2002; Marinković, 2004; Pešikan, Marinković, 2006); ispitivanja o dominantnim oblicima učenja i zadacima u udžbenicima (Pešikan, Janković, 1998, Nogova, 2009; Borić, Škugor, 2011); kao i o kompetencijama nastavnika za izbor udžbenika - koje se još uvek smatraju nedovoljno izdiferenciranim (Močinić, 2006; Horsley, 2007; Gajić, 2008; Arno, Reints & Wilkens 2009).

U našoj zemlji udžbenici su već nekoliko decenija predmet ozbiljnog teorijskog i empirijskog proučavanja. Rezultat tih proučavanja su detaljno razrađena merila i pravila konstruisanja svih bitnih komponenti udžbenika, kvantiteta i kvaliteta u njima iznetih informacija, obeležja osnovnog teksta, kao i ilustrativnog materijala. Relevantna literatura (Pešić, 1998; Pešikan, 2003; Plut, 2003; Ivić i sar., 2008; Španović, Đukić, 2006, 2008)

ukazuje da savremeni školski udžbenik može značajno da utiče na unapređenje i bogaćenje procesa učenja.

Rezultati istraživanja o kvalitetu postojećih udžbenika i standardima koje bi trebalo da zadovolje oni koji nastaju, objavljeni su u značajnom broju naučnih radova (Pešikan, 2003; Pešikan, Janković, 1998; Pešikan, Antić, 2008; Marinković, 2004). Iskristalisao se stav o udžbeniku kao knjizi koja je presudna za sticanje znanja i umenja, razvoj mišljenja, formiranje ličnosti, usvajanje navika i zadovoljenje obrazovnih potreba učenika (Ivić, 1976; Plut i sar., 1990; Marinković, Pešikan, 1999; Pešikan, 2001; Trebješanin, Lazarević, 2001; Plut i sar., 2002). Objavljene su monografije istaknutih autora (Ivić i sar., 2008; Španović, 2008; Plut, 2003; Pešić, 1998) koje su odgovorile na raznovrsna pitanja ustrojstva, strukture i didaktičkog oblikovanja udžbenika.

Prikazani pregled relevantne literature dozvoljava zaključak o značajnoj ulozi koju društvena znanja i socijalne veštine imaju u današnjem obrazovanju. Sadržaji društvenih nauka uključeni su u školske kurikulume, programe razredne nastave i u tom smislu nalaze se u udžbenicima. Specifičnosti njihovog usvajanja određene su prirodom samih društvenih pojmova i kognitivnim sposobnostima učenika koje su u razrednoj nastavi većinom oslonjene na empiriju. U tom smislu, za usvajanje društvenih sadržaja potrebno je aktivirati prirodnu radoznalost učenika i kroz otkrivanje, preispitivanje i razmišljanje o informacijama (koje su date ili ih je učenik istraživao) i povezivati školska znanja sa životnim iskustvom. Realizacija ovih sadržaja danas pretpostavlja i kritičko razmatranje, izlaganje ličnih iskustava u rešavanju društvenih pitanja, aktivno uključivanje u život zajednice kako bi se praktično upoznavalo sa demokratskim procedurama, novim društvenim znanjima i vrednostima i omogućilo formiranje stavova i uverenja koje obeležavaju moderno društvo. Navedene specifičnosti uslovljavaju i načine nastavnog rada, te je otvoren istraživački prostor da se razmatraju i u udžbeniku: postavlja se pitanje kako udžbenik može biti uspešan u učenju ovako posmatranih društvenih sadržaja.

Problematizacija pitanja prezentovanja gradiva započeta je istraživačkim aktivnostima u pogledu izvođenja opštih principa organizacije udžbeničkog teksta, dok je rezultatima empirijskih ispitivanja konstatovano prisustvo različitih društvenih tema u udžbenicima razredne nastave, i metodom analize sadržaja pokazano da se najvećim delom radi o izlaganju informacija u smislu ostvarenja nastavnih programa. Međutim, nema istraživačkih

rezultatata koji odgovaraju na pitanje kako specifične društvene sadržaje izložiti u udžbeničkom tekstu da bi se saznajni proces učenja društvenih sadržaja snažnije i efikasnije podstakao. Proces usvajanja društvenih znanja koja su složena, promenljiva i kontekstualna, podrazumeva komunikaciju u kritičkom preispitivanju društvenih pitanja i problemsko-istražujuće aktivnosti učenika u terminima individualnog razumevanja i usvajanja repertoara odgovarajućeg ponašanja. Zato je potrebno utvrditi nove modele izlaganja društvenih sadržaja kojima bi njihovo usvajanje bilo efikasnije, a stavovi i socijalne veštine koje se formiraju postali primenljivi u svakodnevnom životu i društvu u kome učenici žive.

4. MODEL PREZENTACIJE DRUŠTVENIH SADRŽAJA U UDŽBENIKU RAZREDNE NASTAVE

Dosadašnjim istraživačkim naporima nije odgovoreno na pitanje kako oblikovati udžbenik koji pokreće saznajni proces o promenljivim društvenim znanjima i pruža podršku učenju društvenih tema u terminima suštinskog razumevanja i usvajanja repertoara odgovarajućeg ponašanja. Osnovni problem ovog rada fokusiran je u didaktičkom oblikovanju društvenih sadržaja i načinu na koji se oni izlažu, te je potrebno istražiti odgovarajuća teorijska uporišta i koncipirati takve modele udžbeničke prezentacije koji će doprineti uspešnijem i funkcionalnijem usvajanju znanja o društvenosti sveta koji učenika danas okružuje, i njegovom osposobljavanju da u tom svetu društveno deluje. U tom smislu, očekuje se da će se modelima zasnovanim na kombinaciji strategija ekspozitornog i induktivnog izlaganja gradiva, pokretanja kognitivnog konflikta, problematizacije i vođenog otkrivanja pružiti odgovori na postavljeno pitanje.

Danas se u brojnim naučnim disciplinama, pa tako i u pedagogiji i didaktici, sve češće pominju i primenjuju modeli i modelovanje. „Kao jedan od bazičnih procesa u obrazovanju, modelovanje u najširem smislu predstavlja racionalno (u smislu metodike) korišćenje nečega (modela) umesto nečega drugog (realnog sistema) sa ciljem da se dođe do određenog saznanja“ (Nadrljanski, Đ., Nadrljanski, M., 2005: 58). Modelovanje se smatra jednim od

osnovnih procesa ljudskoga uma, usko vezanim za način razmišljanja i rešavanja problema, procesom čiji je rezultat inteligentno ljudsko ponašanje, opredmećeno kroz svakodnevnu aktivnost i veliki deo onoga što nas čini ljudskim (inteligentnim) bićima. Modelovanje izražava našu sposobnost da mislimo i zamišljamo, da koristimo simbole i jezike, da komuniciramo, da vršimo generalizacije na osnovu iskustva, da se suočavamo sa neočekivanim. Ono nam omogućava da uočavamo obrasce, da procenjujemo i predviđamo, da upravljamo procesima i objektima, da obrazložimo značenje i svrhu. Upravo zato, modelovanje se najčešće posmatra kao najznačajnije konceptualno sredstvo koje čoveku stoji na raspolaganju (Rothenberg, 1989; prema: Nadrljanski, Đ., Nadrljanski, M. 2005). Bazični pristup savremenog proučavanja obrazovanja zasnovan je na modelovanju i nastavi kao svojevrsnom modelu pomoću koga se izučavaju spoljašnja, objektivna delovanja na učenike koja se ostvaruju u nastavi (metode, postupci, nastavna sredstva), istražuju rezultati (povratne informacije-odgovori učenika, rešavanje zadataka) i utvrđuje veza između preduzetih didaktičkih akcija i njihovih efekata (Đukić, 2003: 34).

Sa aspekta teme koja se u radu problematizuje, relevantna su razmatranja o mentalnim modelima shvaćenim kao mreže različitih činjenica i koncepata koje treba da podrže ljudsko razumevanje društvenih (i fizičkih) fenomena. Mentalni model stvara se za vreme interakcije čoveka sa određenim fenomenom, tj. sistemom koji se posmatra, dakle on je u stvari mentalna percepcija nekog sistema, veza u sistemu i prema sistemima, kao i ponašanja proizvedena strukturom sistema (Nadrljanski, Đ., Nadrljanski, M., 2005). Tako, na primer, kada učenici razmišljaju o različitim pojavama realnog društvenog sveta (razvoju svoje porodice, zavičaja, poimanju prošlosti grada, države, ponašanju i odnosima u grupi, školi i slično), oni formiraju mentalne modele o tim pojavama, i oblikuju ih na osnovu prethodnog znanja i iskustva sa sličnim sistemima i na bazi njihovih sposobnosti da podatke obrade. Mentalni modeli koriste se u svakodnevnom životu, kod donošenja različitih odluka, u procesu učenja tokom kojeg se prethodna iskustva menjaju, ispravljaju, poboljšavaju ili odbacuju, pa su tako i polazište za modelovanje prezentacije društvenih sadržaja u udžbeniku. Svaki programski sadržaj nastave/udžbenika, ono što se uči, zasnovan je na određenoj metodici. Metodika određuje načine postizanja cilja koji postavljamo nastavom, a oni se istovremeno međusobno višestruko razlikuju po mnogim svojstvima. Zato se i način

organizacije i prezentacije društvenih sadržaja u udžbeniku, kao skup različitih svojstava, može opisati kao model.

Relevantna literatura ukazuje na različite klasifikacije modela u nastavi i učenju (Knežević, 1981; Krkljuš, 1986; Kvaščev, 1977; Nadrljanski, Nadrljanski, 2005). Prema kriterijumu funkcije nastave izdvaja se deskriptivni model¹⁶, koji se koristi kada se neka pojava ili objekat (programski sadržaj nastave), opisuje verbalnim ili nekim drugim simboličkim izražajnim jezikom. Drugi kriterijum je sa aspekta strukture modela nastave, po kome su za prezentaciju udžbeničkog sadržaja važni ikonički i analogni modeli. Ikoničko modelovanje se koristi kada se neka pojava ili objekat predstavlja u ilustrativno-grafičkom obliku (slike u „malom” ili u „velikom” koje sadrže fizičke sličnosti sa originalom, ali pružaju i ograničene mogućnosti za analizovanje uzročno-posledičnih veza na realnoj pojavi). Analogno modelovanje se koristi u slučajevima kada se na osnovu poznavanja neke pojave objašnjava nepoznata pojava. Pominju se i verbalni modeli, po svojstvima slični deskriptivnim, zatim grafički, teorijski (apstraktni), praktični (konkretni) i drugi.

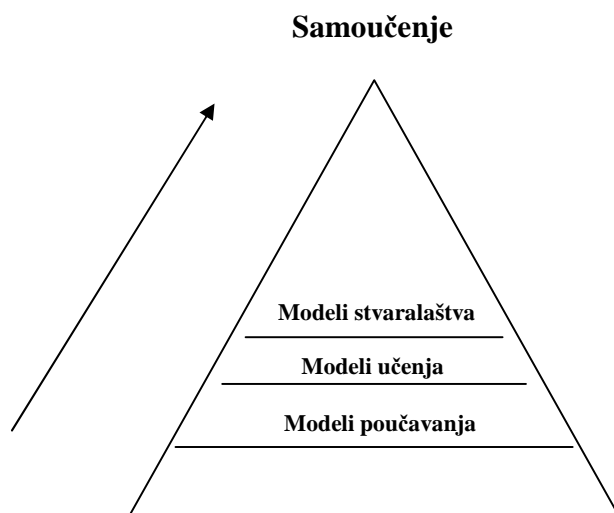
M. Đukić posebno se usmerava ka modelima učenja. Uže u odnosu na modele nastave, modele učenja zasniva na brojnim elementima psihološke prirode (psihologija mišljenja, psihologija stvaralaštva u najširem smislu) koji su bitni upravo zato što se modelovanje procesa učenja kroz aktivnosti učenika odvija u uslovima nerazrešenih protivurečnosti individualizacije tih aktivnosti u sistemu nastave. U konceptu njenog teorijskog modela individualizovane nastave, principi individualizacije utemeljuju sve savremene nastavne sisteme – počev od heurističke nastave, preko egzemplarne, programirane, problemske, nastave putem otkrića, mentorske nastave, do samoobrazovanja; sa zaključkom da „razvoj ličnosti učenika korespondira svojevrsna geneza nastavnih sistema tokom koje dolazi do postepene transformacije poučavanja u samostalno učenje“ (Đukić, 2003: 82).

Nastavne modele razmatrao je i M. Stevanović (2003). Kao klasične modele zasnovane na poučavanju i učenju koji se odvijaju pod direktnim vođenjem nastavnika/udžbenika, istakao je rigidne modele (verbalne, vizuelno-praktične, te grafičke i laboratorijske radove). No, ako se učenje i poučavanje posmatraju kao dve komponente nastave, primetićemo da one nisu više jednoznačne, već u velikoj meri različite. Suština

¹⁶ Po ovom kriterijumu izdvajaju se još: predikativni i normativni modeli nastave.

učenja nije formalno zapamćivanje podataka u smislu njihovog memorisanja, već rešavanje problema na osnovu očekivanja, utvrđivanje relacija između poznatog i nepoznatog, uočavanje i uviđanje bitnih veza i odnosa među podacima. Iako potrebno učenicima kao različita pomoć u obrazovno-vaspitnom procesu (naročito u nižim razredima osnovne škole), poučavanje, ipak, nije samo sebi cilj. Ono je tek prva faza u osposobljavanju za učenje i samostalan rad. Ključ trajnog individualnog razvoja jeste sposobnost za samoučenje i permanentno obrazovanje koje će biti zasnovano na stvaralaštvu. Odnos modela u nastavi, po M. Stevanoviću, prikazan je na slici 2.

Slika 2. Odnos modela u nastavi



M. Stevanović je u svojoj studiji utvrdio deset kreativnih stvaralačkih modela nastave. Oni „uključuju asocijativno-stvaralačku orijentaciju koja kod učenika nudi otvorenost ka gradivu, vlastito fokusiranje, samopercepciju, redefinisanje, fluentnost ideja, maštu, fleksibilnost i samostalno dolaženje do znanja faktorima divergentne produkcije“ (Stevanović, 2003, 272). Uvažavajući podelu ovog autora, a sa stajališta da prezentaciju društvenih sadržaja u udžbeniku posmatramo kao organizaciju i izlaganje informacija na načine usmeravanja učeničkih aktivnosti ka receptivnom, smislenom i otkrivalačkom učenju deklarativnog i proceduralnog tipa, u radu se utvrđuju: recepciono-estetički model,

egzemplarno-paradigmatski model, problemsko-otkrivajući i multimedijalno-višeizvorni model.

4.1. Recepciono-estetički model

Udžbenik je do sada bio predmet brojnih istraživanja, a u ovom radu akcenat je koncepciji njegove strukture. Autori su utvrdili da se radi o dva osnovna sistema, sistemu osnovnog teksta i sistemu didaktičko-metodičke aparature (Zujev, 1988; Đorđević, 1998; Kocić, 2001; Španović, 2008), u kojima udžbenik ostvaruje obrazovnu (usvajanje uzorka relevantnih i sistemski organizovanih znanja), razvojnu (razvoj mišljenja i drugih kognitivnih i metakognitivnih sposobnosti) i ulogu socijalne interakcije (Pešić, 1998). Ovako posmatrane uloge udžbenika impliciraju revidiranje njegove tradicionalne koncepcije – napušta se rigidna podela na osnovni tekst i didaktičko-metodičku aparaturu, i traže konstrukcijska rešenja kojima će ove dve glavne komponente strukture biti međusobno prožete tako da aktiviraju smisleno učenje, podstaknu kognitivni razvoj i ostvare efektivnu komunikaciju. „Postavljanje pitanja, izdvajanje bitnih pojmova, sistematizacija i povezivanje gradiva i slične funkcije ne realizuju se samo u okviru didaktičke aparature već mogu i treba da budu uključene u osnovni tekst“ (Pešić, 1998: 20). U tom smislu, u osmišljavanju modela prezentacije društvenih sadržaja zastupa se ideja da je sistem osnovnog teksta potrebno didaktički oblikovati na način prožimanja elementima didaktičko-metodičke aparature, na primer: motivacionim pitanjima, provokativnim životnim situacijama, podsetnikom na prethodno stečena znanja koja su bitna za usvajanje novih, dopunskim tekstom koji proširuje dati fond informacija, zaključcima, izvodima, bibliografskim podacima i dr. Važno je pri tome ne gubiti iz vida prirodu naučne oblasti, dakle obeležja društvenosti, kao ni uzrasne karakteristike učenika razredne nastave. Uspostavljeni teorijski okvir obrazložen u prvom delu rada dozvoljava da se na smisleno-receptivnom i smisleno-otkrivalačkom učenju deklarativnog i proceduralnog tipa utemelje modeli prezentacije društvenih sadržaja u udžbeniku. Sa navedenog stajališta utvrđen je recepciono-estetički model.

Recepciono-estetički model prezentacije društvenih sadržaja u školskom udžbeniku zasnovan je na postulatima teorije recepcije. Nastala u okvirima književnosti, teorija

receptije svako književno delo (tekst) posmatra kao nosioca poruka određenih informativnih, estetskih i etičkih vrednosti, ali i podstiče čitaoca na vrednovanje i vrednosne sudove koji ne nalaze objektivnost samo u materijalnom korelatu, već i u ličnom iskustvu, racionalnom i doživljajnom momentu u pristupu tekstu. „Uvođenjem odnosa tekst - čitalac kao primalac sadržaja (lat. *receptio* – primanje, prihvatanje) markirana je promena paradigme koja se ogleda u pomaku od estetike opisivanja i prikazivanja ka estetici receptije“ (Banaš, 1983; prema: Gajić, 2004: 109). Sa aspekta hermeneutike, receptija se ostvaruje jedino tokom hermeneutičke situacije (odnos dva subjekta u komunikaciji) i hermeneutičkog zadatka (zadatak razumevanja, tumačenja, analiziranja, postavljanja pitanja i tekstu i sebi). Radi se zapravo o primanju poruka iz teksta, njihovom tumačenju i vrednovanju koje se odvija različitim nivoima komunikacije – početna komunikacija je nivo receptije prvih utisaka, na drugom nivou započinje dekodiranje tekstualnog koda (recipijent aktivira svoj kod i identifikuje informacije teksta), dok se na trećem uključuje vrednosni kontekst pročitanih poruka (Rosandić, 1988). Još jedan element teorije receptije smatramo važnim za osmišljavanje načina na koji se izlažu društvene teme u udžbeniku, a on se odnosi na termin „horizont očekivanja“ (Jauss, 1978; prema: Gajić, 2004). Radi se o tome da recipijent svaki novi tekst prima u odnosu ranije pročitane, to jest, radi se o njegovoj spremnosti da na osnovu prethodnog iskustva prihvata, tumači i vrednuje informacije novog teksta. Fokusravajući se na istraživački problem rada, horizont očekivanja predstavlja nagoveštaje kojima se čitalac (učenik) usmerava na određen način receptije, odnosno najavljuje se ono što će se u tekstu izlagati. Opređenjenje je ka društvenim sadržajima, pa se u tom kontekstu najava za, recimo, pravila ponašanja u školi, može realizovati u vidu uvodnog pozivanja na doživljene situacije i iskustva, lepe ili ružno doživljene primere, možda ponuđenim setom prihvatljivih i neprihvatljivih reči među kojima učenik vrši izbor, i slično. „Učenici ne mogu pristupiti samostalnom sagledavanju vrednosti teksta dokle god ga prethodno ne dožive (dok ga „ne prime“), dok se ne ostvari proces *receptije* i dok ih ne pokrene na emotivno-misaona reagovanja, na uzajamna delovanja“ (Ilić, 1998: 177). Pri tome, težište predstavlja direktni odnos tekst – učenik (u kome se mora odraziti aktivna komunikacija), a gradivo se posmatra kao estetički problem koji se u tom odnosu dekodira. Dakle, delovanje gradiva (tekst udžbenika) uslovljeno je i kroz delovanje pisanja (načini izlaganja sadržaja), i kroz delovanje receptije učenika (estetički prijem). Ovo delovanje biće uspešnije ukoliko autor udžbenika

prezentuje gradivo kako u skladu sa prirodom oblasti (oblast društvenih nauka), tako i u skladu sa kognitivnim mogućnostima recipijenta (učenici razredne nastave).

Navedeni elementi teorije recepcije ugrađeni su u model i povezani su sa estetičkom dimenzijom – gradivo se posmatra i kao estetički problem koji učenik treba da dekodira. Sadržaje nastave kojima se predstavlja univerzalna briga o društvenom okruženju, pravdi, našoj međusobnoj zavisnosti i uslovljenosti, poštovanju pravila, propisa i dogovora, nenasilnom rešavanju konflikata, negovanju kulture komunikacije, razvijanju svesti o postojanju i uvažavanju različitosti – obeleženi su estetskim, i podložni vrednovanju i vrednosnim sudovima. Zato se moraju izlagati na načine kojima se otvara više mogućnosti za tačan odgovor (*opseg tačnog odgovora* – prema: Pešikan, 2003). Društveni fenomeni¹⁷, podrazumevaju važnu poruku „da se na istu ljudsku potrebu može odgovoriti na bezbroj načina - koji će biti izabran zavisice od sociokulturnih i istorijskih uslova, društvenih okolnosti i individualnih osobenosti i menjaće se u različitim vremenima“ (Ibid: 81). Pri tome se od njih takođe očekuje da razvijaju sposobnosti za kritičko opažanje i estetsko doživljavanje, i utiču na procenu estetsko-vrednosnih stavova i ponašanja.

Recepciono-estetički model uspešno se može primeniti prilikom usvajanja istorijskih sadržaja, odnosno u procesu učeničkog poimanja prošlosti. Dok je tradicionalni pristup u ovoj tematskoj oblasti zahtevao poznavanje gradiva na nivou reprodukcije (memorisanje činjenica), i učenika stavljao u pasivnu poziciju posmatrača čija su znanja bez sistemskog pojmovnog razumevanja i zato sa tendencijom brzog zaboravljanja, danas se govori o razvoju veština traganja, promišljanja i kontekstualizacije raznih istorijskih izvora (Koljanin, 2008). Noviji istraživački rezultati ukazuju da učenje istorijskih sadržaja ne treba da se svodi na usvajanje činjenica i pojmova vezanih za istorijsku nauku (deklarativno znanje), već akcenat treba da bude na sažimanju gradiva i insistiranju na onim tipovima nastavnih aktivnosti koji su proceduralno orijentisani (istorijsko istraživanje, interpretacija dokaza, primena prethodno naučenog). U istraživanju u kome je ispitivan uticaj primene novih modela u obradi tematske celine *Stvaranje srpske države i njen razvoj do modernog doba* (IV razred), utvrdili smo da se nastavom koja uključuje raznovrsne učeničke aktivnosti (pronalaženje informacija, njihovu interpretaciju sa različitih stanovišta, korišćenje više

¹⁷ Pešikan (2003) društvenim fenomenima smatra, na pr. društvene institucije, kao što su država, zakoni i dr.

istorijskih izvora, demonstraciju kritičkog promišljanja) omogućuje veći uspeh učenika u znanju o dalekoj prošlosti, od onog koji se postiže na tradicionalan način (Trbojević, 2010a).

Saznanja koja se odnose na daleku prošlost treba izlagati kroz tekstove usmerene na ličnu, porodičnu i prošlost svoga naroda, kroz tekstove o razvoju sela/grada, razvojnu priču o zavičaju i državi, o životu dece u prošlim vremenima. Takvi sadržaji nalaze se u književnim delima, posebno u našoj narodnoj književnosti. Za programsku temu *Srbija Nemanjića i život u njoj* predložimo stranicu udžbenika koja će učenika motivisati uvodnom pričom o najstarijem članu porodice (recimo prabake, nekog zamišljenog čukun-dede), u tekstualnoj ili ilustrativnoj formi (na primer strip). Nakon toga izlaže se štivo *Lov*¹⁸ (S. Velmar-Janković) koji tematski usmerava na konstrukciju priče o detinjstvu Rastka Nemanjića. Iz opisa dvora, ponašanja vlastele, odnosa župana Stefana Nemanje i njegove žene Ane, igara kojima se igraju Stefan, Vukan i Rastko učenici formiraju svoje viđenje o načinu života u dalekom srednjem veku. U ostvarenoj recepciji teksta dalje se pokreće proces vrednovanja – Rastkov odlazak u šumu i susret sa strašnim vukom oblikuje poruku da je pobeda nad ljudskim strahovima i slabostima moguća, a ljudske vrline prepoznatljive u odnosu ljubavi, odanosti i poverenja, čime ovaj tekst ostvaruje i estetičku dimenziju. Lekcija se može završiti pozivom učenicima da se jednim pismom, u zamišljenom susretu između sadašnjosti i prošlosti, obrate junacima koje su u tekstu upoznali, izdvoje svoje viđenje i zaključe o odlikama istorijskog vremena Nemanjića.

Recepciono-estetički pristup predložimo i tokom predstavljanja tema *Snalaženje u vremenu - kada je šta bilo* i *Naše nasleđe*. Za upoznavanje srpskog modernog društva početkom dvadesetog veka, u udžbeniku se mogu izložiti segmenti naučnopopularnog dela *Kroz vasionu i vekove*¹⁹. Ono je prepoznatljivo po komunikaciji ostvarenoj tokom svih trideset i sedam pisama, i uspešnom oslikavanju iluzije dijaloga između likova: pripovedača i njegove neimenovane prijateljice kojoj priređuje imaginarna putovanja kroz civilizacijske vekove. „Strukturiranje sadržaja u manje tematske celine (podela na pisma), zaokupljenost problemima naučnoestetske prirode, uz asocijativno povezivanje različitih mesta (iz radne sobe beogradskog Univerziteta, sa putovanja po svetu ili iz porodične kuće u Dalju) i vremenskih planova pripovedanja (duž vremenskih osa prošlosti, sadašnjosti i budućnosti)

¹⁸ Svetlana Velmar-Janković, *Knjiga za Marka* (2010), Beograd: Stubovi kulture.

¹⁹ Milutin Milanković, *Kroz vasionu i vekove* (2008), Beograd: Zavod za udžbenike

smatraju se avangardnim postupcima u srpskoj književnosti s početka dvadesetog veka. Tokom pohoda kroz svetove nauke i istorije, *putnici* (recipijenti) usvajaju naučna znanja kroz etape saznanog procesa u kome se podstiču da analiziraju, razmatraju činjenice, osmišljavaju moguća rešenja, doživljavaju i oživljavaju slike daleke prošlosti na osnovu iznete građe. Takođe se uče istrajnosti, doslednosti i strpljivosti, pomoći i saradnji sa drugima, poštovanju svog i tuđeg rada, te se u tom smislu delo *Kroz vasionu i vekove* sagledava i kao primer „književne pedagogije“ (Opačić, 2007; prema: Trbojević, 2010).

U udžbeniku je moguće prezentovati priču (pismo) Salzburg²⁰, kojom M. Milanković „utemeljuje beskonačnu ljudsku misao kao najlepšu od svih molitvi, iskrenu, onu koja se ne uči napamet, onu, čijom se zahvalom možemo vinuti kroz vasionu i vekove i mladoj generaciji kazati da ljudski um i saznanje nemaju granica ni kraja puta“ (Trbojević, 2010: 99). Mlečnu stazu i zvezdana jata junaci teksta pohode obmotani nevidljivim Arijadninim koncem, da bi ih on sigurno vratio iz nepreglednog Galaktičkog sistema. Time fantastični elementi odlomka poprimaju sjaj mitske prošlosti, kojom je nekada, veoma davno, objašnjavan postanak sveta. Istorijsko vreme, učenicima mladeškolskog uzrasta apstraktno i teško za poimanje, ovde se doživljava na lakim krilima misli koja su brža od munje, razbuktavajući kod čitaoca radoznalost koja je u osnovi svakog saznanja. Dok na poziv pisca zajedno preleću vasionom, učenici u svom umu mogu da kreiraju i oživljavaju raznolikost i mnoštvo vizija o dalekim svetovima, učeći da se i oni pokoravaju istim zakonima koji vladaju na Zemlji: zakonima prirode. Njih može sagledati jedino beskrajna naučna misao, začeta na našoj sitnoj planeti. Nove naučne misli pripadaju novim generacijama, a tekstovi kao što je ovaj rasplamsavaju maštu, razvijaju fleksibilnost dečijeg mišljenja i podstiču zanos naukom kojoj će možda jednoga dana dati i svoj doprinos.

Za učenje gradiva o prošlosti, osnovne istorijske pojmove udžbenik adekvatno može predstaviti kroz priču *Razne uspomene iz detinjstva*, u kojoj čitalac upoznaje Milankovićev primer susretanja sa ozbiljnim školskim lekcijama²¹. Odbacivši metod učenja napamet, od

²⁰ U čitanci Z. Opačić i D. Pantović odlomak je imenovan pod nazivom *Zvezdani prah vasionu* (Opačić-Nikolić, Z., Pantović, D. (2006). *Priča bez kraja*, čitanka za četvrti razred osnovne škole. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

²¹ „Pronađoh i nabavih knjige, proučih, razradih, prikupih i prepisah učisto, kao za štampu, sav taj materijal; uradih skoro sve ono što je moj profesor pri sastavljanju svojih predavanja radio. Kad se prijavih za ispit, znao sam mnogo više i temeljnije no ostali slušaoci, a ne mnogo manje no što je moj profesor o tim stvarima znao...Metod samouke primenio sam, sa istim uspehom, i na ostale predmete.“ (Milanković, M., *Kroz vasionu i vekove*, Beograd: Zavod za udžbenike, 2008, 216-217)²¹

reči do reči ponavljanja onog što je na predavanjima čuo ili pročitao, učio je lekcije tako što se trudio da razume njihov sadržaj i o njemu profesorima saopštava svojim rečima. Za široko polje njegovog interesovanja u to uzrasno doba, od presudne važnosti je bilo da uči sa razumevanjem, istražujući postavljene probleme na svoj način, najčešće pomoću mnoštva različite literature i primera koje je pronalazio. Tako je mladi Milutin počeo graditi svoj posebni stil učenja, te se upravo na njegovom primeru učenici mogu ohrabrivati da pronalaze svoje stilove kognitivnih postignuća. Opisanim tekstovima koji prelaze putevima vasiona i vekova čitaoci se vode kroz etape procesa poimanja prošlosti na način primeren uzrastu, podstiču na razmišljanje, maštanje, analiziranje i osmišljavanje plodotvornih pitanja koja su preduslov njihovog aktivnog i stvaralačkog učešća u nastavi.

Primer stranice udžbeničkog teksta po recepciono-estetičkom modelu izložen je u Prilogu broj 1. Stranica je oblikovana za lekciju²² pod nazivom „Školovanje na početku 20. veka“ (programska celina *Srbija novog doba*²³).

Nakon isticanja naslova, povezivanje sa prethodno naučenim sadržajima obezbeđuje lenta vremena, dopunjena centralnim pojmovima koji obeležavaju određene periode (vizuelno su u pitanju različito obojena polja sa nazivima „vladavina Stefana Nemanje“, „Srbija postaje kraljevina, a crkva samostalna“, „Kosovska bitka“, i dr) i sličicama (utvrđenja, srednjovekovnog zamka, grada iz 19. veka, moderne zgrade). Učenik se podseća na istorijsko vreme stvaranja Srbije, i signaliziraju se vekovi koji obeležavaju najznačajnije istorijske događaje. Potom se jasno usmerava na cilj lekcije, a to je školovanje u novostvorenoj modernoj Srbiji na razmeđu devetnaestog i dvadesetog veka.

Prema stavovima Vigotskog, da je za uspeh procesa učenja neophodno uspostavljanje interakcije između deteta i odraslog kojom bi se dete uspešno vodilo do višeg stepena kognitivnog razvoja (Vigotski, 1983), proces recepcije pokrenut je pripovedanjem u „ja-formi“ (naracija u prvom obliku jednine). Ličnost koja izlaže gradivo je sam naučnik, a kako bi se priča „smestila“ u vremenski i prostorni okvir, učenici se prvo upoznaju sa njegovim biografskim podacima. Živeo je i stvarao u drugoj polovini 19. i prvoj polovini 20. veka, a izabran je kao predstavnik pomenutog razdoblja ne samo kao izuzetni naučnik, već i kao

²² Lekcija: „Funkcionalna celina (lekcija) sadrži strukturalne komponente: osnovni tekst i didaktičku aparaturu (izdvojene ključne reči, primere, naloge, rezime lekcije, ilustracije – slike, sheme, mape, grafikone i sl.)“, prema: Pravilnik o standardima kvaliteta udžbenika i uputstvo o njihovoj upotrebi, Nacionalni prosvetni savet, 2010.

²³ Programska celina za četvrti razred, tema: Osvrt unazad-prošlost, (prim.aut.)

neposredni učesnik tada značajnih događaja: stvaranja moderne države u kojoj se uspostavlja i moderni obrazovni sistem, utvrđivanje konačnih granica - balkanski ratovi, prvog svetskog rata, osnivanja Beogradskog univerziteta.

Pokretanje emotivno-misaonih reagovanja pri učenikovo recepiji teksta (Ilić, 1998), obezbeđuje se pozivom učeniku da pročita odlomak pisma pod nazivom „Dalj“, u kome su izložena autobiografska sećanja na prve oblike učenja u biblioteci porodičnog doma. U direktnom odnosu tekst – učenik podstaknuta je aktivna komunikacija, a od čitaoca se traži da zamisli, opiše i iskaže svoj doživljaj. Slede osnovne informacije kojima udžbenik saopštava ono što je o školovanju na početku 20. veka potrebno naučiti. Tekst prate prikladne ilustracije i fotografije²⁴ čija je uloga da vizualizuju sadržaj: izgled škola i učionica u daleko istorijsko vreme. Priču o tome kako se nekada učilo nastavlja Milutin Milanković. Komunicira sa učenikom izgovarajući odlomke iz tekstova o osnovnoj školi i učitelju, kojima se promovišu svestremenske vrline prosvetnog radnika²⁵, ali i večita dečija znatiželja, potreba za igrom i otkrivanjem koja takođe poučava²⁶. Ističe se kako stilove učenja vremenom menjamo, pa Milutin Milanković kao student ima drugačiju poruku: čitanje knjiga je put za otkrivanje naučnih tajni²⁷. Potrebno je ukazati na pitanja koja prate komunikaciju, a podstiču učenika da razmisli koji su njegovi posebni kognitivni stilovi (Kako ti učiš? Imaš li i ti svoj poseban način? Koliko si u tome samostalan?). Takođe, izlaganje u udžbeniku prošireno je pozivom naučnika u vasionu - na zanimljivo putovanje, na koje učenik može poći klikom na navedenu elektronsku adresu i upoznati planete Sunčevog sistema, posmatrati njihovu rotaciju oko Sunca, pratiti „protok“ vremena, i dr.²⁸. Na kraju lekcije učenik se upoznaje sa

²⁴ Ilustracija učionice nekada preuzeta je iz udžbenika „Priroda i društvo za četvrti razred osnovne škole“, 2006, Kovačević, Bečanović, Klett; fotografije preuzete sa sajta www.pedagoskimuzej.org.rs

²⁵ „On je pronašao u meni moje stvarne sposobnosti i razvio ih sa puno ljubavi i truda. On me je naučio da cenim knjigu, uputio me kako se iz nje uči i osvedočio me da, kao samouk, laganim, ali temeljitim radom mogu daleko dospeti...“ (Milanković, 2008: 197).

²⁶ „Čim bih se vratio iz škole, bacao sam knjige u zapećak, čitao Žila Verna i sve drugo što me je više interesovalo od školskih predmeta, pravio razne zbirke: maraka, čeličnih pera, leptira, insekata, bilja i vršio fizičke i hemijske eksperimente“ (Ibid: 195).

²⁷ „Pronađoh i nabavih dela na koja me je uputio moj profesor. Prikupih i pripisah učisto, kao za štampu, sav taj materijal. Uradih skoro sve ono što je moj profesor pri sastavljanju predavanja radio. Kad se prijavih za ispit, znao sam mnogo više i temeljnije no ostali... Metod samouka primenio sam, sa istim uspehom, i na ostale predmete“ (Ibid: 216-217).

²⁸ Radi se o programu Solar System (mali program za opuštanje), u kome se simulira rotacija u Sunčevom sistemu, a slobodnim izborom korisnik može da prati kretanje određene planete.

savremenicima Milutina Milankovića, kako onima sa kojima je delio samo isto vreme (Tesla, Pupin), tako i onima sa kojima je bio kolega na Beogradskom univerzitetu i blizak prijatelj (Cvijić, Petrović). Učenici treba da istraže zanimljive podatke o školovanju ovih ličnosti, i da na osnovu svega iznetog zakluče o sličnostima i razlikama školovanja nekad i sad. Na ovaj način, posle etape primanja poruka iz udžbeničkog teksta, njihovog tumačenja na nivou prvih utisaka, kao i dekodiranjem tekstualnog koda u smislu doživljenih i oživljenih značenja, obezbeđuje se i treći komunikativni nivo teksta– vrednosni kontekst pročitanih poruka, odnosno sadržaja lekcije (Rosandić, 1988). Težište lekcije usmereno je upravo vrednosnim elementima navedenih odlomaka. Primerima upornosti koju je naučnik pokazivao prilikom učenja i traganja za naučnim saznanjima, i porukama da nema uspeha bez velikog rada i odricanja, u lekciji udžbenika se ističe učenje u duhu poverenja u sopstvene snage i saznajne moći, i utiče na formiranje naučnog pogleda na svet. Takođe, smatramo da je ovo jedna od mogućnosti da udžbenik prezentacijom sadržaja na način estetske recepcije književnog teksta izvrši uticaj na usvajanje univerzalnih, svestremenih vrednosti materijalnog, duhovnog i moralnog reda na kojima je potrebno istrajati vaspitavajući i obrazujući nove generacije (Trbojević, 2010).

Predstavljenim konkretnim primerima obrazložena je mogućnost primene recepciono-estetičkog modela tokom udžbeničkog izlaganja društvenih sadržaja. Pokazano je da je prezentaciju društvenih tema u udžbeniku moguće zasnovati na recepciji (prijemu) teksta, koja će nadalje usmeravati na kognitivnu preradu i transformaciju podataka, odnosno dekodiranje u smislu estetskih i etičkih vrednosti. U aktivnostima istraživanja teksta, doživljavanja i promišljanja o pročitanoj, recipijenti će usvajati nove informacije, selekcionisati, izdvajati i fokusirati ih, i na taj način oblikovati sopstvenu sliku o nastavnim temama iz društva koje uče.

4.2. Egemplarno-paradigmatski model

Egemplarni model²⁹ uvodi se u nastavu sa težnjom redukcije didaktičkog materijalizma i enciklopedizma programskih sadržaja, a sa druge strane, da bi se njegovom

²⁹ U literaturi se prepoznaje i kao paradigmatički (*paradigma*, lat., izuzetno bitno, primer za ugled).

primenom doprinelo osamostaljivanju učenika u procesu učenja (Bandur, 2007). Termin uzoran (lat. *exemplaris, exemplum*) definiše onog koji „služi kao primer, za pohvalu, služi kao model“ (Klajn, Šipka, 2008), i ukazuje na takvo oblikovanje nastave u kojoj će se na osnovu uzora samostalno usvajati novi sadržaji. Radi se o modelu u kome se udžbenik fokusira na nekoliko tipičnih, odnosno za određeno naučno područje reprezentativnih tema (delova gradiva), predstavljajući ih na egzemplaran način, koji onda postaje uzor za samostalni rad. Po usvojenom modelu učenik samostalno rešava analogne sadržaje, odnosno na osnovu manjeg broja činjenica (egzemplara) formira opšte koncepte, rasuđuje i ostvaruje generalizaciju. Tokom tih procesa ostvaruje se povećana misaona aktivizacija, podstiče se (relativno) nezavisno učenje i razvijaju individualni intelektualni potencijali.

Za obrazloženje egzemplarno-paradigmatskog modela u radu se oslanjamo na postulate teorije nastave kao potpomognute delatnosti, i modeliranja u procesu učenja i poučavanja (Galimor, Tarp; 1990, 1991; Bandura 1977; prema: Pešić, 1998). Predstavljenim modelima ponašanja, tehnikama i strategijama mišljenja, rešavanja problema i dr., udžbenik može da utiče na model kognitivnog funkcionisanja učenika. „Rad po uzoru (modelu), dešava se tokom zajedničke aktivnosti koju kreira i vodi odrasli (autor udžbenika), kompetentniji učesnik interakcije, s ciljem da ponašanje modela bude internalizovano u intrapsihički standard za vođenje i evaluiranje vlastite aktivnosti“ (Pešić, 1998; 154). Tokom rada iz udžbenika na egzemplarnim sadržajima, učenik ne usvaja samo sadržaj, nego i model ponašanja (metodološki, misaoni, tehnički), i tako stiče iskustvo za sledeću etapu – samostalne aktivnosti na analognim sadržajima koje će usvajati po prikazanom modelu, uzoru, paradigmi. Može se reći da se radi o analogiji, „preslikavanju (engl. *mapping*) s predmeta i odnosa na nekom nepoznatom području (osnova) na predmete i odnose u području koje se želi spoznati (cilj). Poznate činjenice o osnovi zatim se koriste za predviđanje o dotad nezamijećenim odnosima u problemu koji predstavlja cilj“ (Hunt, 1991; prema: Stevanović, 2003: 303). Pri tom treba voditi računa da analogni sadržaji koji se samostalno istražuju ne budu podvedeni pod sadržaje iz primera (egzemplara, osnove), već moraju zadržati svoju specifičnost. U suprotnom bi se mogla dogoditi doslovna sličnost, koja sputava samoinicijativu i stvaralaštvo. Potrebno je još upozoriti da pri osmišljavanju egzemplarno-paradigmatskog modela autor udžbenika ima pred sobom važan zadatak izbora analogija. „Da bi mogao ocijeniti neku analogiju, čovjek je se mora prvo dosjetiti“ (Ibid:

305), zato se dosećanje mora produbiti do mere da proizvede prave analogije, za čega nije dovoljna samo površinska struktura, već dobro poznavanje kako obeležja sadržaja, tako i kognitivnih mogućnosti recipijenata.

Uspostavljanje egzemplarno-paradigmatskog modela u udžbeniku moguće je na razrešenju onih društvenih pitanja sa kojima se učenik u životu često susreće, a iskustveno još nema odgovarajući uporišni model za njegovo rešavanje. To su programske teme o pojedincu i drugima, odgovornom odnosu prema sebi i drugima, grupama i pravilima ponašanja u njima, praznicima i proslavama, dečijim pravima, korišćenju različitih izvora informacija, poimanju prošlosti, i dr. U tom smislu, model bi mogao uspešno poslužiti prilikom obrade gradiva o društvenim grupama, različitostima i sukobima koji u grupama i između grupa često nastaju. Da bi se realizovali ciljevi predmeta Svet oko nas i Priroda i društvo, učenici (između ostalog) treba da uče o pojedincu i društvenim grupama, da upoznaju društveno prihvatljive načine ponašanja, stiču i koriste razne socijalne veštine i osposobe se da rešavaju probleme u grupama kojima pripadaju. Prezentovanje navedenih sadržaja u drugom razredu udžbenik bi mogao da započne egzemplarnim primerom dečijeg sukoba unutar zamišljenog razreda neke zamišljene škole – osmišljava se model-priča. Tokom ove priče udžbenik treba da ponudi načine rešavanja sukoba, i pri tom jasno naznači sve relevantne aspekte: koje (kakvo) ponašanje je dovelo do sukoba, kako su ga doživele obe strane, koji su bili argumenti i jednih i drugih, šta je društveno prihvatljivo i zašto. Odgovaranjem na pitanja zašto se ljudi sukobljavaju, kako se možemo ponašati da se do sukoba ne dođe i kako ih treba rešavati, udžbenik naznačava put kojim će učenik učiti analogne sadržaje. U ovom razredu mogao bi se postaviti problem sukoba na izletu, sportskom susretu sa drugom školom ili slično, koji bi učenici rešavali analogijom. U četvrtom razredu mogao bi se posmatrati sukob u državi kao društvenoj grupi (bune, ratovi). Udžbenik bi mogao da vodi učenike kroz period života pod turskom vlašću, usmeravajući ih da se „dosete“ analogije kroz obeležja sadržaja, a to su uzroci sukoba, različita viđenja problema i njegovog rešenja. „Cela politička istorija naše civilizacije može se posmatrati kao istorija sukoba interesa različitih grupa, i važno je znati koje i kakve su te grupe da bi se razumeli njihov interes i sukob sa drugima“ (Pešikan, 2003: 97). Učenicima bi se moglo sugerisati da u zamišljenom susretu sa, recimo, Karađorđem³⁰, u formi stripa i pored

³⁰ Tematska celina *Osvrt unazad – prošlost*: Prvi srpski ustanak; IV razred.

ilustracije ove istorijske ličnosti, istraže i zapišu koji su argumenti naveli Srbe da podignu oružani ustanak, kakve su bile društvene prilike - koji istorijski događaji su ih obeležili, kao i da uoče motive (borba za oslobođenje svoje zemlje i svog naroda, s jedne, i osvajačke težnje, sa druge).

Iako se smatra da je egzemplarni nastavni model teško ostvarljiv u prvom razredu, predložimo da se sadržaji o značajnim datumima egzemplarno izlože i u udžbeniku za ovaj uzrast. Konkretna tema *Praznici i običaji* pogodna je kao uzor kojim bi se predstavilo da različite društvene grupe, od porodice kao primarne grupe kojoj i sami pripadaju, obeležavaju neke značajne datume - slave određene praznike. Imajući u vidu uzrasne karakteristike, udžbenik treba da se osloni na vizuelna sredstva, te da pogodnim ilustracijama koje „nose“ značenje, predstave: šta se slavi (koji događaj), ko učestvuje u porodičnim proslavama, koja su obeležja svečanog, kako se tada ponašamo, ko su nam gosti i, naročito, kako se prema njima ponašamo, koje su lepe reči, koji su lepi gestovi. U postavljanju zadatka analognog sadržaja (recimo: Rođendan u porodici / Slava kod rođaka na selu / Božić - Uskrs sa našim susedima / Dan mesta / Dan škole) treba posebno insistirati na zajedničkim (opštim) i posebnim obeležjima, kojima se ističe da nismo svi isti i naznačava bogatstvo različitosti i kultura koje nas okružuju.

Izložiće se primer stranice udžbeničkog teksta koji je zasnovan na egzemplarno-paradigmatskom modelu. Sadržinom je prilagođen učenicima prvog razreda. Osnovni tekst pretežno je dat slikovno, jezičke formulacije su jednostavne, kratke, a uputstva konkretna. U Prilogu broj 2 prikazan je izgled udžbeničke stranice za lekciju pod nazivom „Lepo se ponašam u grupi“ (programska celina³¹ *Grupacije ljudi u okruženju i moje mesto u njima: porodica, rođaci, susedi, vršnjaci, sugrađani...*). Namera je da se na primeru ponašanja u porodici koje doprinosi boljem i lepšem zajedničkom životu, učenik uvede u samostalno učenje analognih sadržaja o ponašanju u školi i naselju.

Podsticajno pitanje, koje učenika treba da motiviše na razmišljanje, formulisano je kao *Zamisli da čovek mora da živi sam*. Strip-sličica³² na kojoj dečak razmišlja o pustinjaku na pustom ostrvu, treba da doprinese izgrađivanju stava da je čovek društveno biće koje ne može da opstane bez drugih ljudi. Osnovna informacija objašnjava da nam je povezivanje u

³¹ Program predmeta Svet oko nas za prvi razred, nastavna tema „Ja i drugi“.

³² Slika preuzeta iz udžbenika „Čitanka za prvi razred osnovne škole“, 2007, Marinković, S., Marković, S. Kreativni centar.

grupe potrebno da bismo lakše živeli, a zatim su te grupe i imenovane kao porodica, škola³³ i naselje. Stranica udžbenika nastavlja se egzemplarom ponašanja u porodici. Autor se čitaocu obraća u prvom licu i saopštava mu ko čini njegovu porodicu (*Moju porodicu čine mama, tata, brat, deka, baka i ja.*), a zatim upućuje prvaku pitanje „Ko čini tvoju porodicu?“ Nakon određenja sastava porodice, dato je kratko usmerenje: „Dobro pogledaj slike. Ispričaj šta na njima nije lepo“. Narednih pet sličica ilustruje primere ružnog i neprihvatljivog ponašanja (skakanje dečaka po nameštaju, neurednu dečiju sobu, kuhinju punu neopranog suđa), koji su odabrani jer su bliski učeničkom iskustvu, zbog čega možemo očekivati da će sa lakoćom navesti na uočavanje grešaka i traženje prihvatljivih rešenja.

Nakon isticanja rečenice *U porodici svi pomažemo*, dati su slikovni i tekstualni primeri odgovarajućih procedura i postupaka lepog ponašanja u porodici („Iznosim smeće u kontejner“, „Idem sa tatom u nabavku“.), a zatim je posebno istaknuto da u porodici izgovaramo lepe reči i o svemu se dogovaramo („Zajedno delimo poslove u kući“, „Zajedno se odmaramo i provodimo slobodno vreme“.). Sledeći teorijske stavove da tekstovi koji se izlažu u udžbeniku treba da navode na procedure kojima zadovoljavamo pravila, kao i primere i neprimere ponašanja koja su prihvatljiva za funkcionisanje određenih društvenih grupa kako bi one opstale (Pešikan, 2003), izdvojene su tri osnovne postavke - međusobno pomaganje, međusobno lepo ophođenje i međusobno dogovaranja. Na obrascima ovih primera, zasnovana je obrada analognih sadržaja: škole i naselja kao društvenih grupa u kojima se živi. U udžbeniku se eksplicira: „O lepom ponašanju u školi pokušaj da naučiš sam“. U dodatnom boksu sa strane ističe se da „Bonton znači lepo ponašanje“, a odmah zatim upućuje da je u daljem učenju potrebno slediti primer lepog ponašanja u porodici.

Slikom na kojoj je predstavljen susret prvaka i njegovog oca sa učiteljicom u hodniku škole, čitaocu se sugeriše da iako se oseća malim i nesigurnim u novoj sredini, prvak u školi nije sam – sa njim su njegova učiteljica i njegovi drugovi („U školi nisi sam“.). Zato su važne lepe reči, dogovor i međusobno pomaganje. U ovom delu udžbenik prezentuje učeniku smisleno povezan materijal sa kojim on uspostavlja potencijalno smisleni odnos: osmišljava nastalu situaciju, povezuje svoje iskustvo i saznanja iz egzemplara – odnosno, naglašavajući postojeće relevantne pojmove sa kojima će novi biti u vezi, udžbenik „uvezuje“ stare i nove

³³ Iako smo u dosadašnjem delu rada grupe učenika u školi određivali kao „odeljenje“, ovde kao društvenu grupu navodimo „školu“ – pridržavajući se zvaničnog nastavnog plana i programa.

ideje i podstiče da ih učenik integriše ih u više kognitivne strukture. Smatramo da su na taj način u udžbeniku stvoreni i preduslovi ostvarenja smislenog učenja (Ausebel, 1968; prema: Stanley, 1998).

Stranica udžbenika završava podnaslovom „Naselje“. Takođe po uzoru na sadržaje lepog ponašanja u porodici, učenika pitamo kako se ostvaruje međusobno pomaganje, dogovaranje i ophođenje između stanovnika naselja („Objasni pravila lepog ponašanja u naselju. Šta znači kad si pažljiv prema drugima? Kako pozdravljamo ljude koje srećemo? Kako pomažemo jedni drugima?“). U posebnim oblačićima razmišljanja se navode u dva pravca: šta te ljuti u tvom, i ponašanju drugih u naselju, a šta je ono čime se ponosiš ili podržavaš u ponašanju drugih. Usmeravanjem učenika na procedure upotrebe veština ponašanja, pokreće se dinamička priroda društvenih znanja (znanja „kako da“), te ona kao lično proživljena i konkretno situaciona mogu da posluže kao “uzica prisećanja koja se poziva u slučajevima nedostatka semantičkih znanja“ (Plut, 2003: 110). Tako usvojena društvena znanja mogu postati operativna i u praksi.

Uključivanjem egzemplarno-paradigmatskog modela kao načina kojim je u udžbeniku moguće predstaviti navedena društvena pitanja, učeniku se omogućava upoznavanje bitnih karakteristika sadržaja i „jedne opšte sheme njihovog rešavanja“ (Stevanović, 2003), kojom će samostalno usvajati nove, srodne, ili istovrsne sadržaje. U tom pogledu egzemplarno-paradigmatski model treba da nađe svoje mesto u udžbeniku, čak iako je njegova moć ograničena (jer se mnoge društvene teme ne mogu rešiti po postojećim, prihvaćenim modelima), te se na njega udžbenik (kao i nastava) ne može osloniti u celosti. Na osnovu istaknutih prednosti egzemplarno-paradigmatskog modela, od kojih je osnaživanje učenika za samostalno učenje društvenih sadržaja prema obrađenom primeru najizraženija, ovaj model prezentacije autori treba značajnije da uključe tokom didaktičkog oblikovanja udžbenika.

4.3. Problemsko-otkrivajući model

Rezultati teorijskih i empirijskih istraživanja obrazovno-vaspitnih efekata u našim školama ozbiljno ukazuju na potrebu napuštanja tradicionalne nastave i uključivanja novih

nastavnih modela. Učenje zasnovano na procesu problemskog otkrivanja smatra se primenljivim u raznim vrstama nastave, te se afirmiše i u teorijama udžbenika.

Nakon što se duže vremena bavila istraživanjem odnosa ekspozitornog - deduktivnog ili direktnog (odgovara mu receptivno učenje), i induktivnog poučavanja (odgovaraju mu različite varijante učenja putem otkrića), pedagoška psihologija izdvojila je dva važna stava. Prvi se odnosi na nepostojanje superiornosti između jednog od njih - dakle induktivni i deduktivni pristup nisu međusobno isključivi, a drugi govori u prilog potrebi kombinovanja ovih metoda nastave i učenja (Ausubel, 1968; Cronbach, 1977; prema: Pešić, 1998). U tom pogledu, „udžbenik ne treba da počiva samo na učenju putem otkrića, niti se sme svesti samo na sholastičko prezentovanje gotovih znanja – udžbenik treba da otvara probleme različite po logičko-psihološkoj prirodi, i da pri tome vodi i usmerava učenike pažljivo programiranim materijalom“ (Pešić, 1998: 172). U radu je do sada obrazložena važnost uključivanja smisleno-otkrivalačkog učenja u udžbenik, a problemsko-heuristički model određen kao jedan opšti model, koji (usmeren na konstruisanje znanja i razvijanje stvaralačkih sposobnosti učenika) uključio otkrivanje i problemsko učenje istraživačkog tipa. Nakon preciziranja značenja samog termina heurističan – onaj koji vodi do otkrića, podstiče mišljenje na istraživanje, nalazi nepoznato (Đukić, 2003: 44), određuje se opšti pristup otkrivalačkom istraživanju problema postavljenih u udžbeniku, a onda će se način njihovog rešenja konkretizovati uspostavljanjem konkretnog problemsko-otkrivajućeg modela.

Polazišna tačka za učenje putem otkrića tokom učenja društvenih sadržaja iz udžbenika je teorijska koncepcija Brunera sa aspekta učenja kao aktivnosti otkrića. Tokom otkrivalačkog učenja učenik je vođen od strane odrasle osobe (udžbenika), do etape kada je sposoban da samostalno usvaja najdublja načela određenog domena stvarnosti, potom primenljiva i na određene pojedinačne slučajeve (Bruner, 1976). Autori su saglasni da je prednost učenja putem otkrića, u odnosu na receptivno učenje, u podsticanju neposrednog iskustva traganja za znanjem, uz ovladavanje načina i veština dolaženja do znanja (Trebješanin, 2001), pa je u tom smislu predstavljanje sadržaja u udžbeniku opravdano osmišljavati induktivnim putem. Učenje putem otkrivanja opisuje se kao induktivna delatnost učenika u procesu rešavanja problema u kome se „željeni stepen osposobljenosti i potpune doživljenosti ostvaruje aktom otkrića tokom sticanja naizgled neponuđenih, neplaniranih znanja“ (Krkljuš, 1977: 39). Pri tome se ne sme izgubiti iz vida da se problematizacija ne

može ograničiti samo na rešavanje problema i induktivno dolaženje do saznanja (na aktivnosti karakteristične za učenje putem rešavanja problema), već ona mora obuhvatiti i intelektualne aktivnosti vođenog istraživanja problema - radi se o tome da se problemi ugrade u sam način izlaganja gradiva (Pešić, 2005a).

Određujući problemsko učenje kao „oblik efikasnijeg učenja koji se oblikuje postojanjem teškoća, novinom situacija i protivurječnostima između poznatog i nepoznatog, svjesnom, usmjerenom i što samostalnijom aktivnošću pomoću koje učenik teži da, prije svega uviđanjem odnosa između dato i zadatog, nalaženjem novih puteva rješenja, usvoji nova znanja i stvori nove generalizacije primjenljive na novim situacijama“ (Prodanović, Ničković; 1974: 358), teorija ukazuje da se pitanje problemskog učenja svodi na učenikovu stvaralačku aktivnost u otkrivanju novih rešenja. Pretpostavka da do novih rešenja zaista dođe, jeste učešće misaonih aktivnosti učenika u različitim kombinacijama. One se podstiču pažljivo strukturiranim nastavnim materijalom (radi se o delovima nastavnog programa čija je logička struktura sadržaja takve prirode da se može transponovati za problematizaciju) i stvaranjem povoljnog nastavnog ambijenta, u kome udžbenik može pružiti brojne mogućnosti. U prilogu za *Pedagošku enciklopediju* V. Poljak je elaborirao problemsku nastavu utvrdivši da se „u nastavi pojedinih predmeta nameću i brojni saznajni problemi, prije svega između onoga što se zna i što se još ne zna. U problemskoj nastavi treba spoznajne protivurječnosti kao probleme da rješavaju učenici, dakako, uz stanovitu pomoć nastavnika. Pomoć nastavnika odnosi se na psihološko pridobivanje učenika za rješavanje problema, osiguravanje izvora koje će učenici proučavati radi pronalaženja rješenja, pomoć u formulaciji i izoštavanju problema, savjet u organizaciji i tehnici rada i sl.“ (Poljak, 1989: 255). U tom kontekstu, S. Španović smatra da bi autori udžbenika trebalo da ponude takve obrasce zaključivanja i rešavanja problema koji učenike mogu motivisati, koji se mogu oponašati, i koji mogu da usmere pažnju na efikasnu primenu. Ona ističe da udžbenik uspešno može da vodi učenika na putu otkrivanja znanja ako se tokom izlaganja definiše: redosled aktivnosti rešavanja problema (problemska situacija ili pitanje, postupak rešavanja problema, zaključak), ako su koraci u izvođenju misaonih aktivnosti predstavljeni u određenom redosledu (postavljanje pitanja ili problema, zapažanje, otkrivanje zajedničkog bitnog svojstva, rešenje problema), i ako postoje ugrađene smernice da se učenik vrati na neko gradivo ili uputi i na druge izvore (Španović, 2008b: 80-81).

U jednom od novijih udžbenika za peti razred uočili smo zanimljiv primer problemsko-otkrivajućeg pristupa koji obeležava izlaganja osnovnog teksta sa temom *Informatička tehnologija*. Izborom nadahnutog odlomka iz dela „Moji izumi – Nikola Tesla“³⁴ autori su veoma spretno prikazali proces nastanka naučnog saznanja, i istovremeno ostvarili pokretanje kognitivnog konflikta (Popov, Petrović, 2012: 28). Prikazana konkretna ideja nastanka automatske mašine koja će imati sopstveni razum, uobličena je u misaonom rešenju puta koji vodi do realizacije. Istovremeno, u izlaganju naučnika (postavljeno u prvom licu – naučnik se obraća učeniku koji čita udžbenik, čime se ostvaruje neposredni kontakt) pokrenut je kognitivni konflikt: i sam naučnik ukazuje na nesaglasje između novih i postojećih znanja, ali veruje u svoju ideju. Učenik se zatim uvodi u gradivo o računarstvu provokativnim pitanjem o ljudskim strahovima pred novim i nepoznatim (kakav je računar za sve one koji ga ne umeju koristiti). Slika prikazuje svet prenatrpan binarnim kodovima nule i jedinice, provocirajući maštu postavljenjem problemskim pitanjem: „Zatrpali smo gomilom informacija, od kojih veliki deo ne razumemo i ne znamo da koristimo - zašto nas to može uplašiti?“ Odgovori na postavljeno pitanje dalje otkrivaju segmente gradiva kroz manje tekstualne sklopove (definisane računarstva, rad računara – koraci rešavanja problema, stvaranje algoritma i dr). Oni su eksplicitno problemski strukturisani u obrascu dijaloške naracije (pitanje-odgovor), i uz prisustvo različitih elemenata strukture (isečci iz istorije nauke - etimologija reči informatika, boks u kome je „Za one koji žele da znaju više“, šaljivi strip – razgovor devojčice i dečaka o abakusu, prvom mehaničkom sredstvu za računanje). Na ovaj način su u udžbeniku ostvareni obrasci problemskog otkrivanja kroz rešavanje problema i zaključivanje, obrasci koje učenici mogu oponašati, i koji ih usmeravaju na efikasnu primenu naučenog.

U udžbeniku razredne nastave primena problemsko-otkrivajućeg modela adekvatna je prilikom izlaganja sadržaja koji tematizuju lične, kao i potrebe i osećanja drugih, zatim sadržaja o društvenom okruženju (od porodice, preko naselja i zavičaja, do domovine),

³⁴ „Svi automati koji su do sada konstruisani imali su, da tako kažemo, pozajmljeni razum, jer je svaki od njih predstavljao samo sastavni deo udaljenog operatora koji mu je zadavao razumne naredbe. Ova oblast tehnike je još u povoju. Ja želim da pokažem da je, ma koliko to u ovom trenutku izgledalo neverovatno, moguće konstruisati automat koji poseduje „sopstveni razum“ ... On će biti sposoban da deluje prema zadatoj proceduri i da izvršava instrukcije koje su mu zadate znatno ranije, biće u stanju da odluči da li neku operaciju treba da obavi ili ne treba, i da ističe iskustva ili, drukčije rečeno, da memoriše podatke koji će zatim na precizno definisani način uticati na njegove dalje aktivnosti. U stvari, ja sam već razradio i tehničku koncepciju takvog automata“ (N. Tesla, juni 1990).

pravima i obavezama u raznim društvenim grupama (porodica, škola, dečija i ljudska prava), stanovništvu Srbije i demokratskim odnosima građana koji u njoj žive. U prvom razredu obrađuje se tema Zadovoljavanje svojih potreba i osećanja, uvažavajući potrebe i osećanja drugih. Slikom devojčice i dečaka koji predstavljaju sebe kroz karakteristična lična obeležja (lično ime, karakteristike spoljnog izgleda – boja očiju, kose, visina, zanimljivi detalj na licu, isticanje neke lepe lične osobine i slično) čitalac se motiviše da po tom uzoru istraži, i u predviđenom boksu predstavi svoja obeležja (crtežom, kraćom rečenicom). Može se upotrebiti zadatak doctavanja, gde bi na ponuđenoj skici devojčice/dečaka učenik obojio svoju kosu, oči, doctao omiljenu odeću, i na kraju ostavio otisak svog kažiprsta (ukazuje se da ne postoje dva ista otiska prstiju). Problemska situacija može se postaviti kraćim tekstom³⁵ koji bi sadržavao životnu situaciju koja tematizuje sreću, tugu, strah, zadovoljstvo ili razočaranje, poraz ili uspeh; sa isticanjem da svi imamo i slična i različita osećanja. Udžbenik zatim treba da predstavi problem: kako ispoljavamo svoje potrebe i osećanja, kako ih prepoznamo kod drugih. Prijemčljiv je obrazac dijaloške naracije, koji se može ostvariti pitanjima: Šta te plaši? Kako to pokazuješ? Znaš li šta plaši tvoju drugaricu/druga? A tvoje roditelje? Udžbenik u ovom delu treba da vodi i usmerava učenike pažljivo programiranim materijalom, od kojih je najpogodnija ilustrativna forma (slika, strip, fotografija). Celokupno izlaganje može se izvesti i u obliku stalnih učenikovih zapažanja/komentara o navedenim tvrdnjama, na primer: U redu je plakati, Imaš pravo da se naljutiš, Pokaži da nekoga voliš, i slično. Na ovaj način, učenik bi uz pomoć udžbenika mogao da otkriva i prepozna načine ispoljavanja postojećih, kao i novih potreba i osećanja, koje do tada nisu bile osveščene.

Sadržaji o porodici kao primarnoj društvenoj grupi u kojoj se grade određeni odnosi i poštuju utvrđena pravila, takođe se u udžbeniku mogu izložiti problemsko-otkrivajućim modelom. U prvom razredu problemska situacija može se naznačiti zadatkom posmatranja fotografija iz porodičnog albuma. Udžbenik predstavlja niz karakterističnih fotografija na kojima su zabeleženi značajni događaji u porodici: mama i tata na venčanju, bolnica-beba/rođenje, proslava rođendana uz tortu, porodično letovanje na moru, kićenje jelke/Nova godina, i dr. Dijalog se ostvaruje problemskim zadatkom da se naznačene slikovne poruke stave u kontekst: porodica, značajni datumi, nekad i sad - kada sam veliki. Zapažanja učenici

³⁵ Razni su književni tekstovi koji bi bili provokativni - ograničenje bi se odnosilo na njihovu dužinu, jednostavnu formu i blizak jezik (jer su prvaci, većinom, još nedovoljno uspešni čitaoci).

moгу da daju slikom – nacrtati običan i praznični dan u porodici, predstaviti svoju porodicu kad su bili sasvim mali, i sad. U drugom razredu temu treba proširiti iz ugla različitosti porodica, pri čemu posebno treba problematizovati mogućnost različitih struktura porodica. Udžbenik eksplicitno treba da istakne problem: postoje porodice sa jednim detetom, porodice mogu biti nepotpune – čini ih samo jedan roditelj (deca žive samo sa majkom, ili samo sa ocem), porodice mogu činiti roditelji različitih ljudskih rasa, i dr. Potrebno je ukazati da porodicu, osim u užem smislu, mogu činiti i drugi članovi (osim roditelje i dece), te da se ona tada naziva šira porodica. Stvaralačkim zadatkom „Nacrtaj omiljenog rođaka“, lako se može utvrditi da li su učenici shvatili pojam porodica u užem i širem smislu. Objedinjavanje informacija tokom problemskog otkrivanja moglo bi činiti popunjavanje tabele u kojoj je dat broj dece i odraslih u nekoliko različitih porodica. Potrebno ih je uporediti sa svojom, sabirati ukupan broj članova (samo odraslih, samo dece), pri čemu se u rešavanju matematičkih problema odvija i korelacija sa tim predmetom. Završni korak u ovako problematizovanom nastavnom sadržaju mogao bi biti Pojmovnik – isticanje ključnih pojmova za lekciju: *porodica, rodbina, rođak*, uz objašnjenje njihovog značenja, dok bi se stvaralački zadaci na kraju odnosili na obaveze članova porodice u toku dana (kako pomažeš u svojoj porodici, dogovarate li se ko će šta da radi, zašto je potrebno da se poslovi podele, i sl).

Sadržaji o zavičaju i domovini kao širim društvenim grupama (u trećem i četvrtom razredu) takođe su pogodni za problemsko otkrivanje. „Ako učenje u udžbeniku želimo posmatrati kao potragu za smislom, onda otkrivanje tog smisla može teći u, recimo, prikupljanju podataka o različitim društvenim fenomenima: komparacijom podataka o strukturi stanovništva mesta, grada, republike; započetom zbirkom podataka o zajedničkom životu naroda i dr.“ (Španović, Trbojević; 2010: 184). U udžbeniku se može problematizovati značaj raznih brojevanih podataka za posmatrani društveni pojam, koji vodi otkrivanju značenja statistike u društvenim naukama. Pojmovi: broj stanovnika, struktura stanovništva (po polu, uzrastu, obrazovanju, mestu stanovanja, pripadnosti narodima, verskom opredeljenju, jeziku), gustina naseljenosti i dr., deo su programskih sadržaja prirode i društva u četvrtom razredu. Oni se usvajaju tokom problemskog istraživanja vođenog pitanjima iz udžbenika, a prezentuju uz što više konkretnih informacija prikazanih tabelarno i grafički. Treba podsticati razvoj veština pronalaženja informacija i navoditi učenika na korišćenje različitih izvora – linkovima do elektronskih adresa, isticanjem naziva knjiga,

opštih enciklopedija i dr. Nakon pronalaženja, u udžbeniku treba pokazati različite načine tekstualnog, numeričkog i grafičkog predstavljanja podataka. Pravilnim čitanjem tabela i grafikona, unošenjem podataka, uspostavljanjem beležaka, pisanjem izveštaja i sl., udžbenik može da insistira na vidovima funkcionalne pismenosti i razvija tehnike intelektualnog rada.

Izložićemo kako nastavni sadržaj o stanovništvu kraja u kome učenik živi prezentovati problemsko-otkrivajućim modelom. Prikaz je dat za stranicu udžbeničkog teksta pod nazivom „Stanovnici moga kraja“³⁶ i nalazi se u Prilogu broj 3.

Stranica vizuelno započinje kolom dece u narodnim nošnjama. Kroz njihovo držanje za ruke i položaj jednih uz druge, simbolizuje se zajedništvo, a različitost delova nošnje ukazuje da ne moramo biti isti – u ovom slučaju, po oblačenju, odnosno pripadnosti određenom narodu. Na taj način motivaciono pitanje pretočeno je u motivacionu sliku³⁷. Ostavljena bez kolorita, slika se može završiti – učenik je može obojiti, može doctavati, dodavati detalje, šare i dr., te na taj način ona prerasta u pokretača procesa učenja. Kao autor stranice udžbenika, odrasla osoba koja prepoznaje strategije kojima učenika uvodi u problematizaciju, ovde se oslanjamo na prethodna iskustva učenika, otvarajući mogućnost stvaralaštva kojim započinje put do višeg stepena kognitivnog razvoja (Vigotski, 1983). Ispod naslova *Stanovnici moga kraja*, u udžbeniku se izlaže da „Svako ima svoj kraj. Domovina nam je zajednička!“. Razmišljajući o odnosu lično (moj kraj) – zajedničko (domovina), učenik se uvodi u kognitivni konflikt, za koji autori danas imaju novi termin: *društveno-kognitivni konflikt* (W. Doise & G. Mugny i A. N. Perret-Clermont; prema: Gontije-Pešić, 2009). Posmatrajući kognitivno usklađivanje kroz dualizam individualnog i društvenog, saznajni konflikt dobija obeležja intra-individualnog (jer dovodi u protivrečnost dva interna sistema pojedinca) i društveno inter-individualnog (jer se pojavljuje između različitih osoba), a mi smo ovo teorijsko shvatanje primenili i u narednom koraku: postavljanju problemske situacije. Čitaocu je prezentovana slika učionice u koju dolazi novi učenik³⁸. Učiteljica ga predstavlja rečima: „Nandor je naš novi drug“, nakon čega učenici postavljaju pitanja: „Koji je tvoj maternji jezik?“, „Koji su praznici u tvojoj porodici?“,

³⁶ Programska tema *Ljudska delatnost*, celina „Stanovništvo našeg kraja (sličnosti, razlike, suživot)“, treći razred.

³⁷ Slika preuzeta iz udžbenika „Priroda i društvo za četvrti razred osnovne škole, 2006, Kovačević, Bečanović, Klett.

³⁸ Slika preuzeta iz udžbenika: „Priroda i društvo – udžbenika za 4. razred osnovne škole, 4a“, 2006, Matanović, V. i dr, Eduka.

„Kako izgleda nošnja tvog naroda?“. Da bi se problem rešio, odnosno da bi se upoznao novi drug, u udžbeniku je postavljen sledeći zadatak: „Pođite sa učiteljicom u zajedničku posetu u Nandorov dom. Pripremite se za posetu: istražite i upoznajte obeležja mađarskog naroda!“

Rešavanje problemske situacije moguće je ako se u udžbeniku jasno ekspliciraju koraci rešavanja problema (oni koji se mogu oponašati, efikasno primeniti), naravno tako da vode učenika na putu otkrivanja znanja (Španović, 2008b). Zato je u udžbeniku izložena tabela strukturirana da čitalac u nju unese podatke koje je istražio: o jeziku i pismu, nošnji, igrama i praznicima. Dakle, u posetu novom drugu polazi se uz otkrivene informacije o obeležjima naroda kome on pripada. U posebnom boksu koji prati ovaj deo udžbeničke stranice dat je dopunski tekst: „Naša država je višenacionalna sredina. U njoj se neguju i poštuju različite kulture, tradicije i običaji“, uz ilustraciju dečaka i devojčica koji se međusobno pozdravljaju na slovačkom, mađarskom i srpskom jeziku³⁹.

Nakon izlaganja o našim međusobnim različitostima, na stranici udžbenika se prezentuje sadržaj čija je uloga da istakne zaključke, odnosno informacije koje je potrebno zapamtiti: „Najveće bogatstvo svakog kraja su njegovi stanovnici. Osim Srba, u krajevima naše zemlje žive i: Mađari, Rumuni, Rusini, Slovaci, Bošnjaci, Romi, Hrvati i drugi. Svi stanovnici našeg kraja su dobri susedi, školski drugovi, prijatelji. Međusobno se posećuju, druže i pomažu“. Zatim sledi uključivanje novog znanja u sistem postojećeg: odabrali smo formu stripa i kome učitelj izgovara da su u prethodnim razredima naučena prava, odgovornosti i obaveze dece i odraslih u društvenim grupama kojima pripadaju (porodici, školi, naselju). U polju za odgovor učiteljevih đaka, oni izgovaraju: „Na tim pravima i obavezama zasnivaju se i uzajamna prava, odgovornosti i obaveze države i ljudi koji žive u toj državi. Poštovanjem prava i obaveza grade se demokratski odnosi između ljudi“. Objašnjenje istaknutih formulacija ponudili smo izborom nekoliko važnih tvrdnji koje se odnose na moguće različitosti između stanovnika društvenih zajednica: *Ne moramo svi da mislimo isto, Ne moramo svi da se ponašamo isto, Ne moramo svi da govorimo na isti način, Ne moramo da se oblačimo isto, Ne moramo svi da verujemo u isto, Imamo pravo da budemo svoji!* Rečenice su zapisane latiničnim pismom i različitim oblicima fontova (rukopisima), čime se takođe naznačava različitost, odnosno individualnost. Na stranici udžbenika slede

³⁹ Preuzeto iz udžbenika: „Priroda i društvo za četvrti razred osnovne škole“, 2006, Vuković, B., Vuksan, J., Šeperec, B., Draganić.

ilustracije muške i ženske nošnje iz Banata (19. vek), devojaka iz Srbije u igri buđenja proleća, jedne romske igre i rumunske narodne nošnje. Ovi prilozi dati su kao fotografije, sa namerom da se u njihovoj životnosti potvrdi kako su deo praktičnog, svakodnevnog života.

Na završetku stranice učenicima su postavljena pitanja „Razmisli i odgovori“ i „Osmisli, predloži i uradi“. Radi se o stvaralačkom razmišljanju koje treba da poveže izložene sadržaje sa praksom i svakodnevnim životom. Od učenika se traži da identifikuju osobine koje treba imati, i navedu ponašanja koja treba ispoljavati prema onima koji se od nas razlikuju – da bismo bili dobri susedi, prijatelji, stanovnici Srbije. Prenošenje opštih pravila na lični, iskustveni plan nastavili smo i u zadatku „Napiši poruku onima koji se podsmevaju i kritikuju različite od sebe“, dok smo upućivanjem na zajedničku akciju postavljanja odeljenjske izložbe tradicionalnih instrumenata, fotografija nošnji i recepata iz kraja želeli da istaknemo snagu bogatstva različitosti koja odlikuje zajednički suživot. Lekcija završava razmišljanjem devetogodišnje Anđelke, predstavljeno ilustracijom i rečima, koja se nalazi u publikaciji Rečnik prijateljstva: „Prijatelj je čovek bez koga se ne može“⁴⁰.

Prezentovanim primerima obrazložena je primena problemsko-otkrivajućeg modela tokom izlaganja društvenih sadržaja u udžbeniku razredne nastave. Predstavljeno je kako se društvene teme, koncentrisane oko pojmova: pojedinac i drugi, sličnosti i razlike, osećanja, potrebe i njihovo društveno prihvatljivo ispoljavanje, društvene grupe i pravila ponašanja, razvoj društva i odnosi u njemu, mogu oblikovati u procesu rešavanja problema i vođenim otkrivanjem. Problematizacija društvenih sadržaja uvedena je tokom izlaganja (motivaciona problemska situacija, problemsko strukturiranje osnovnog teksta, prikaz nastanka znanja), uključivanjem problemskih pitanja i vođenim otkrivanjem, najčešće po obrascu dijaloške naracije (pitanje-odgovor).

Iako je potpuno razumljivo da vođeno otkrivanje i rešavanje problema ne mogu (i ne treba) da postanu osnovne strategije didaktičkog oblikovanja udžbenika, značaj problematizacije udžbeničkog diskursa u izlaganju društvenih fenomena je neosporan. U tom smislu, uključivanjem problemsko-otkrivajućeg modela potvrđeno je da „udžbenik ne sme propustiti priliku da postavi relevantno pitanje, da otvori problem, saznajni konflikt ili

⁴⁰ Preuzeto sa sajta: www.joyofeurope.rs/sr/produkcija/kampanje.html

dilemu“ (Pešić, 2005: 226), odnosno da je tokom izlaganja društvenih sadržaja moguće uključiti problemsko otkrivanje kao način na koji učenici dolaze do celovitih i sistematizovanih znanja.

4.4. Multimedijalno-višeizvorni model

Utemeljenje multimedijalno-višeizvornog modela predstavljaju nove kognitivne teorije multimedijalnog učenja. Jedna od njih je kognitivno-afektivna teorija učenja sa medijima, koju su krajem dvadesetog veka začeli Majer i Moreno. Po toj teoriji multimedija podržava način na koji ljudski mozak uči (Mayer, prema: Sorden, 2005: 271). Proces učenja odvija se dok učenik od slika i reči izgrađuje mentalne predstave - slike mogu biti u bilo kom grafičkom obliku, uključujući ilustracije, fotografije, animacije ili video, a reči izgovorene ili napisane. Smislaono učenje po njima se dešava ako učenik angažuje pet kognitivnih procesa: izbor odgovarajućih reči za preradu u verbalnoj memoriji, izbor relevantnih slika za obradu u vizuelnoj memoriji, organizaciju izabranih reči u verbalnom modelu, organizaciju izabranih slika u likovnom modelu i integracijom verbalne i slikovne predstave sa predznanjem. Glavno sredstvo kojim se ostvaruje multimedijalna prezentacija nastavnih sadržaja jesu uputstva - ona podstiču učenika na izgradnju njihove koherentne mentalne zastupljenosti: predstavljeni materijali aktivnošću učenika dobijaju smisao i doprinose izgradnji novih znanja (Mayer, Moreno, 1998; Mayer, 2003; prema: Sorden, 2012).

Sa aspekta školskog udžbenika, pod uticajem obrazovne tehnologije došlo je do redefinisane njegove uloge u nastavnom procesu: “Danas se sve više uči uz pomoć više medija koji se međusobno dopunjuju. Multimedijalno obrazovanje ne podrazumeva bilo kakvu kombinaciju medija, već didaktički osmišljenu kombinaciju radi ostvarivanja određenih vaspitnih, obrazovnih i razvojnih ciljeva” (Španović, 2005: 181). Potrebno je da se izvori znanja u nastavi posmatraju u kombinaciji, odnosno integraciji nastaloj u procesu izrade multimedijalnih nastavnih paketa ili višeizvornih sklopova. Prema Pedagoškoj enciklopediji, takvi sklopovi sadrže više raznovrsnih i adekvatnih nastavnih sredstava za pojedine nastavne celine (ili nastavne predmete u celini) jer singularni izvor ne može biti dovoljan za različite sadržaje i njihove različite sazajne elemente (Pedagoška enciklopedija,

1989: 95). U multimedijalnom, odnosno višeizvornom nastavnom paketu udžbenik ostvaruje ulogu agensa koji stupa u interakciju sa učenicom i koji ga upućuje na druge izvore, u okvirima njihove medijske prednosti: tekst, slika, govor, zvučni ili vizuelni efekti (Španović, 2005). Uz udžbenik, te izvore mogu činiti: priručnici, rečnici, enciklopedije, dečiji listovi i časopisi, razni književni, istorijski, naučno-popularni i drugi tekstovi, nastavni listovi, aplikacije, tematske grafofolije, dijapozitivi, dijafilmovi i filmovi, programirani materijali, multimedijalni CD-romovi i dr. Čak i ako se posmatra kao komplementarni medij multimedijalnog paketa, pri čemu nije jedini, već jedan od izvora znanja, udžbenik i dalje mora biti posebno didaktički oblikovan. To znači da se u njemu sažeto obrađuje nastavna tema i učenici ukratko informišu o sadržajima, da bi se potom dalje uputili na druge adekvatne medije.

Na kraju, u strukturu višeizvornog udžbenika potrebno je ugraditi adekvatan model koji, osim funkcije izlaganja i usvajanja sadržaja, uspešno integriše i funkciju samoobrazovanja (Španović, 2008). Birajući izvore znanja nakon opštih uputstava iz udžbenika, učeniku se omogućuje da gradi veštine dolaženja do informacija prema medijima koje sam preferira, one koji za njega kao individuu predstavljaju značajno spoljašnje pomagalo, amplifikator, odnosno odgovarajući spoljašnji analog za unutrašnje delovanje na saznanje procese (Korać, 1992: 110). Realizovan kao raznovrsni multimedijalni sklop, udžbenik uspešnije nego u kasičnom obliku može da ostvari samoobrazovnu funkciju. Ovo stanovište dovodi nas na prag praktičnog ostvarenja teorijskog modela individualizovane nastave, koji je postavila M. Đukić. Model definiše statičke i dinamičke parametre individualizacije, koji se sa aspekta višeizvornog udžbenika prepoznaju u: obezbeđivanju raznovrsnih nastavnih sadržaja, didaktičkih materijala, multimedijalnih izvora znanja i najrazličitijih nastavnih sredstava; uvođenju u procedure nastave i didaktičko-metodičkih postupaka; kao i u stvaranje bogate baze podataka u vezi sa individualnim interesovanjima, sposobnostima, aspiracijama i kognitivnim stilovima učenika (Đukić, 2003: 94). Posmatran u multimedijalnom sklopu, udžbenik ima mogućnost da angažuje širok dijapazon različitih sposobnosti i potencijala svakog individualnog učenika, te da putem tih angažovanja doprinese nastavnoj individualizaciji.

U udžbeniku razredne nastave teme kao što su ljudska naselja, njihov razvoj i načini funkcionisanja, društvene organizacije, razvoj društva, ljudska zanimanja, komunikacija

među ljudima, znakovi i mediji koji u njoj posreduju; posebno je važno oblikovati uz uključivanje višeizvornih sklopova. Radi se o nastavnim sadržajima čije se usvajanje fokusira na proceduralnom, te se prilikom izlaganja oslanjamo na iskustvena znanja i interesovanja, učenike motivišemo svakodnevnim životnim situacijama, a samo udžbeničko izlaganje usmeravamo na više izvora znanja i integraciju različitih medija. U tom kontekstu od udžbenika bi se očekivalo da izloži osnovne informacije, a potom dizajnira zadatke daljih samostalnih aktivnosti. Tokom tih aktivnosti učenici treba da imaju mogućnost povezivanja sa spoljašnjim resursima - u skladu sa specifičnostima socijalnog okruženja (na primer, mesta stanovanja, naselja i lokalne zajednice kojoj pripadaju), kao i mogućnost individualnog bavljenja postavljenim problemima, tokom kojih biraju između ponuđenih izvora i medija, i na taj način iskazuju samostalnost i inicijativu (u skladu sa prethodnim socijalnim znanjima i iskustvima). Nakon toga sledi povratak u udžbenik i njegovo vođenje kroz eksplikaciju postupaka koji su doveli do novog saznanja, kao i predstavljanje rezimea - zaključaka.

U udžbeniku bi se, na primer, lekcije *Naselja-pojam i vrste naselja nekad i sad, i Selo-grad, njihova povezanost, zavisnost i međuslovljenost* (drugi i treći razred) mogle predstaviti multimedijalno-višeizvornim modelom. Udžbenik prvo treba da obrazloži termin po kome su „naselja kao društvene kategorije nastale dogovorom, društvenom konvencijom“ (Pešikan, 2003: 203), i odredi ga kao manje ili veće mesto u kome ljudi žive, rade i zajednički ga uređuju i razvijaju. O svom naselju učenik se dalje može uputiti da pogleda video, ili audio-video zapis. Recimo, za Sombor se na određenoj elektronskoj adresi⁴¹ može videti zvanična Internet-prezentacija Muzeja grada. Iz nje se učenik usmerava na najvažnije izvore koji prikazuju geografski položaj grada (Google-mapa), na najvažnije pisane istorijske izvore o njemu, na odlomke iz pojedinih predstava o svom gradu, ili recimo na načine organizacije i funkcionisanja lokalne samouprave. Društvene kategorije selo/grad, njihove različitosti i međusobne povezanosti učenik bi funkcionalnije usvojao ako bi u udžbeniku, uz definiciju i jasno izložene kriterijume razlikovanja (veličina teritorije, broj stanovnika, njihova zanimanja, izgled, način života, ustanove), u rubrikama kao Istraži, Otkrivaj sa nama ili slično, pošao na zamišljena putovanja raznim selima i gradovima. Upućivanjem na

⁴¹ https://www.google.rs/?gws_rd=cr&ei=T24UU85ohc-yBuGMgOgM#q=muzej+grada+sombora-pro%C5%A1lost+mesta

tekstualne ili izvore vizuelnog (fotografije, tematske slajdove, reljefe, makete, dvodimenzionalne ili trodimenzionalne mape) i audiovizuelnog tipa (sekvence naučno-popularnih filmova, obrazovnih ili dokumentarnih tv-emisija, filmova ili multimedijalnih CD-romova), učenici bi mogli da otkrivaju u čemu su razlike, a šta to praktično povezuje sela i gradove u kojima ljudi žive.

Prilikom upoznavanja sa pojmom opštine kao administrativno-teritorijalne jedinice, učenici bi trebalo da se upoznaju sa praktičnim potrebama njenog formiranja (administracija - dokumentacija o stanovnicima i njihovim materijalnim dobrima; komunalni poslovi koji olakšavaju zajednički život) i funkcionisanja, od izbora poslanika u njoj, preko poslova koje oni obavljaju da bi građani lakše i bolje živeli. Kako je u praksi teško izvodljivo povesti odeljenje učenika u gradsku skupštinu, udžbenik bi mogao da usmeri na neke od sledećih izvora: video snimak dela sednice Skupštine (opštinske, pokrajinske ili republičke), tonski zapis o proceduri kojom se odvija glasanje o nekom predlogu (izgradnja dečijeg igrališta, organizacija sportske manifestacije u mestu i slično), pregled lokalne štampe u kome se ističe šta se novo događa u opštini - čime bi se omogućilo da posredstvom navedenih medija učenici izgrade celovitu sliku opštine (pokrajine, republike), načina njenog neposrednog funkcionisanja, kao i praktičnog značaja za razvoj društva u celini.

Određivanje specifičnosti svog mesta sa aspekta prošlosti, recimo upoznavanjem značajnih istorijskih ličnosti moguće je, osim neposredne, i tokom virtuelne posete muzejima. Zanimljivo bi bilo kombinovati odlazak u muzej svog grada, za koji udžbenik treba da osmisli problemsku situaciju i istakne istraživačke aktivnosti, sa dizajniranjem malih projekatskih zadataka koji bi se usmerili na upoznavanje sličnosti i razlika u nastanku i razvoju drugih gradova. Za takve projekte udžbenik bi trebalo da naznači izvore znanja – recimo da se kroz ilustrativne, tekstualne, auditivne i simulacione forme osmisli virtualni „obilazak“ srednjovekovnih gradova Evrope; da ponudi model intelektualnog funkcionisanja koji bi demonstrirao problemsku situaciju, kao i moguće načine rešavanja problema. Nakon „povratka“ u udžbenik, potrebno je eksplicitno naznačiti da prošlost ima svoj kontekstualni okvir, da o njoj zaključujemo na osnovu istorijskih izvora i tumačimo ih u okvirima vremena i društvenih okolnosti u kojima su se dešavali (Pešikan, 2003: 223). Objedinjavanjem prikaza iz raznih izvora udžbenik bi mogao da ponudi pitanja i zadatke kojima učenici upoređuju razvoj svog grada i velikih evropskih gradova, kao i istorijske prilike koje su taj razvoj

omogućavale ili stagnirale. Na kraju, udžbenik treba da izvede kratak rezime o razvoju društva u miru, za razliku od razvoja koji se dešavao ometan sukobima i borbama za slobodu zemlje i naroda. Na ovaj način udžbenik bi mogao da doprinese sveobuhvatnom razumevanju različitih uslova koji su, u istom vremenskom razdoblju, ali na različite načine oblikovali društveni razvoj.

Izložiće se kako bi se nastavni sadržaj o naseljima nekad i sad mogao prezentovati multimedijalno-višeizvornim modelom. Prikaz stranice udžbeničkog teksta za lekciju pod nazivom „Moje mesto – nastanak i razvoj“⁴² nalazi se u Prilogu broj 4. Stranica je postavljena u ramu mirnih linija, dizajnirana u tonovima teget-plave boje, pri čemu je osnovni tekst eksplicitan i u minimalnom obimu, a preovladavaju linkovi ka raznovrsnim medijima u kojima je potrebno pronaći nove i šire informacije o temi. U tonovima okvira lekcije izabrana je ilustracija zvezdice koja poziva učenika na podsećanje o prethodno naučenom pojmu naselja („Podseti se šta smo do sada naučili“), a zatim je u plavom pravougaoniku prezentovana tekstualna i slikovna informacija: *Naselja su mesta u kojima ljudi žive i rade. Svako naselje ima svoje ime, teritoriju koju zauzima i stanovništvo.* Ispod teksta postavljena je slika na kojoj preovladavaju stambene zgrade, a bočno su istaknuti nalog („Potraži podatke o mestu u kome ti živiš“) i pitanje („Da li je tvoje naselje selo ili grad?“). Sledeći teorijske postavke da je glavno sredstvo multimedijalne prezentacije nastavnih sadržaja uputstvo koje vodi do materijala koji učenika motivišu i aktiviraju u izgradnji novih znanja (Mayer, Moreno, 1998; Mayer, 2003; prema: Sorden, 2012), na stranici su navedene adrese mogućih izvora. Udžbenik upućuje čitaoca da napravi virtualni obilazak svog grada, uz naznačavanje elektronske adrese: „Na elektronskoj adresi <https://www.google.rs/maps/place/> napravi obilazak svoga grada. Klikom na *Istražite* upoznajte najznačajnije delove svoga mesta. Zabeležite najznačajnije“. Kada je vizuelno naznačeno geografsko prostiranje mesta u kome učenik danas živi, dalji tekst usmerava se na dimenziju prošlosti. Odabrali smo direktno obraćanje čitaocu i realizovali ga kroz dijalog devojčice i dečaka⁴³, u kome se eksplicira da sve ima prošlost („Moju prošlost čine moj polazak u prvi razred, proslava mog petog rođendana, prvi dan u četvrtom razredu, proslava Savindana, školske slave u drugom razredu...“), i postavlja problemsko pitanje („Imaju li i

⁴² Programske teme *Gde čovek živi*, drugi razred i *Ljudska delatnost*, treći razred.

⁴³ Ilustracija devojčice i dečaka preuzeta iz udžbenika „Priroda i društvo za četvrti razred osnovne škole“, 2006, Kovačević, Bečanović, Klett.

mesta u kojima živimo prošlost?"). U nastavku udžbeničke stranice istaknuto je *Sve ima prošlost*, a zatim se stranica diferencira na dva dela. S jedne strane se tekstom („SELA su naselja koja su nastala pre gradova“) i slikom (ilustracija predstavlja ljude koji rade na njivi oko zidina utvrđenja) prezentuju sela u dalekoj prošlosti, a sa druge strane se isto čini za gradove („GRADOVI su veća naselja koja su u prošlosti nastajala na raskrsnicama puteva, na obalama reka, ispod tvrđava“) Kada su u pitanju sela, višezvornost smo obezbedili linkom ka bibliotekskom mediju: „U biblioteci potraži i pročitaj knjigu Vesne Brkić *Srednjovekovno selo*. Kada su u pitanju gradovi, opredelili smo se da istraživanje prošlosti usmerimo pitanjem: „Znaš li da su se na prostoru naše zemlje nekada nalazili delovi Rimskog carstva?“ Učenika motivišemo crno-belom strip ilustracijom rimskog ratnika: obliven graškama znoja, jer je na njemu teška oprema - on je zagledan u daljinu, odnosno sliku Caričinog Grada⁴⁴. Dok posmatra ovu sliku, učeniku se upućuje poziv: „Želiš li da vidiš kako je izgledao prvi rimski grad na našem prostoru? Pođi u šetnju Caričinih Gradom!“ Link na elektronsku adresu vodi u virtualni svet: tokom petominutnog video zapisa učenik razgleda spoljašnjost, a zatim ulazi u unutrašnji deo ovog rimskog grada, pri čemu vizuelizacija potpomaže izgradnju mentalnih predstava i tako omogućava uspešnije učenje (Mayer, Moreno).

Nakon upoznavanja sa naznačenim primerom, učenik se poziva da samostalno istraži prošlost svoga grada. Linkovi upućuju na muzej („Poseti gradski Muzej“), razgovor sa starijim, ili značajnim ličnostima svoga mesta („Raspitaj se ko su značajne ličnosti grada – po čemu će se pamtiti?“), a onda ikonica zvučnika vodi ka muzičkom mediju („Poslušaj pesmu dečijeg hora Kolibri *Najlepša je zemlja moja*“). Na stranici se zatim izlaže tekst „Vremenom se sve menja, pa tako i tvoje mesto“, čime učenika uvodimo u sadašnje vreme i razvoj svog mesta. Namera je da se priča o mestu, započeta na početku lekcije, iz opšteg plana (na vrhu strane od učenika se zahtevalo da na Google-mapi pogleda svoje mesto iz šire perspektive) prevede na pojedinačan i konkretan – zbog čega se sada čitalac usmerava na geografsku kartu Srbije. Zadatkom „Na geografskoj karti obeleži tvoje naselje (selo ili grad)“, utiče se na umeće prostorne orijentacije i izgradnju kartografske pismenosti. Sledi uputstvo da se rečima opiše današnji izgled mesta u kome učenik živi, a u njegovoj realizaciji se predlažu izvori kao što su fotografije, knjige, časopise ili elektronske adrese. Da bi se

⁴⁴ Caričin Grad (Justiniana Prima), arheološki lokalitet iz 6. veka (nalazi se 7 km od Lebane, i 30 km od Leskovca), predstavlja jedan od najvećih i najznačajnijih vizantijskih gradova u unutrašnjosti Balkana; http://sr.wikipedia.org/wiki/Царичин_Град

informisali o novostima iz života svoga mesta, učenici se usmeravaju na prezentacije mesta na Internetu. „Pronađi šta se u tvom mestu novo gradi. Poseti zvaničnu Internet-prezentaciju, na primer: <http://www.sombor.rs/> “. Na ovaj način mogla bi se „posetiti“ sednica Skupštine grada, pročitati zapisnik ili odluka o izgradnji novih ili rekonstrukciji postojećih ustanova i objekata u mestu (ulica, škola, parkova, pijace, sportskih terena, bazena i dr), te se tako zaokružuje priča o njegovoj prošlosti i današnjem razvoju.

Izložene ideje za praktično predstavljanje izabranih društvenih sadržaja zasnovane su na kognitivno-afektivnoj teoriji učenja sa medijima (Mayer, Moreno, 1998; Mayer, 2003), po kojoj se proces učenja odvija dok učenik od slika i reči izgrađuje mentalne predstave (slike mogu biti u bilo kom grafičkom obliku, uključujući ilustracije, fotografije, animacije ili video, a reči izgovorene ili napisane). Prikazani su primeri kako se u višeizvornim sklopovima, koje sadrži ili na koje upućuje udžbenik, mogu dizajnirati sadržaji o društvenim zajednicama, teritorijalnim jedinicama, njihovoj funkciji u olakšavanju zajedničkog života građana, o razvoju gradova i sela sa aspekta prošlosti i sadašnjosti, kao i o njihovoj međusobnoj povezanosti i uslovljenosti. Posle verbalnog, odnosno tekstualnog određenja navedenih društvenih pojmova, udžbenik treba da uputi na moguće druge izvore znanja i pruži opšta uputstva za samostalni rad. Potom učenik bira izvore saznanja prema medijima koje sam preferira – u našim primerima predlažu se Google-snimci mesta i naselja, makete i planovi gradova, književni i naučnopopularni tekstovi, odlomci dokumentarnih i istorijskih filmova, pozorišnih predstava, virtualna putovanja naseljima iz prošlosti, kao i „posete“ selima i gradovima današnjeg vremena, video zapisi iz rada lokalne uprave - opštine, ili pokrajine i republike. Ovi udžbenički modeli treba da iniciraju učenje putem otkrića, formulisanjem početnih problemskih situacija treba da usmere na efikasnu intelektualnu preradu informacija koje mogu biti izložene vizuelno, auditivno, ili audiovizuelno, i na kraju treba da postanu oslonac učeniku u samovođenju procesa saznavanja društvenih sadržaja. Na taj način udžbenik obezbeđuje da svaki učenik, podstaknut na odgovarajući način, u procesu učenja pruža najviše od svojih individualnih mogućnosti, u čemu se i sagledava prednost uključivanja multimedijalno-višeizvornog modela tokom udžbeničke prezentacije društvenih sadržaja.

U dosadašnjem delu rada utvrđena je potreba takvog didaktičkog oblikovanja društvenih sadržaja kojom bi udžbenik značajno pospešio proces njihovog usvajanja i

usmerio ih ka suštinskom razumevanju i životnoj primeni. Teorije razvoja i učenja Pijažea i Vigotskog, teorijska razmatranja o vrstama znanja i oblicima školskog učenja, teorije komunikacije, informacije, kao i metakognitivne aktivnosti koje može da podrži udžbenički medij, utemeljile su izložene modele. Konceptijski su zasnovani na kombinaciji ekspozitornog i induktivnog izlaganja gradiva, pokretanja kognitivnog konflikta, problematizacije i vođenog otkrivanja, i predstavljeni u dva opšta okvira: ekspozitorno izlaganje deklarativnih znanja (po kome se nastavni sadržaji prezentuju udžbeničkom naracijom, odnosno izlaganjem informacija zasnovanom na smislenom receptivnom učenju); i problemsko-heuristički pristup koji uključuje i proceduralna znanja, i ostvaruje se u okvirima smisleno-otkrivalačkog i vođenog učenja. U smislu navedenog, konačno su precizirani i praktično predstavljeni sledeći modeli prezentacije društvenih sadržaja u udžbeniku razredne nastave: recepciono-estetički, egzemplarno-paradigmatski, problemsko-otkrivajući i multimedijalno-višeizvorni model prezentacije društvenih sadržaja. Radi se prevashodno o mentalnim modelima, koje autori vide kao najčešće upotrebljavane upravo u situacijama društvenog života (donošenje različitih odluka, proces učenja tokom kojeg se prethodna iskustva menjaju, ispravljaju, poboljšavaju ili odbacuju), i tokom kojih se sistemi znanja izgrađuju u procesima razmišljanja, povezivanja sa prethodnim iskustvima, sličnim sadržajima, a na bazi individualnih sposobnosti učenika da primljene informacije obrade (Nadrljanski, Đ., Nadrljanski, M., 2005). Posmatrano sa stanovišta učenja, modeli se zasnivaju na elementima psihološke prirode (psihologija mišljenja, psihologija stvaralaštva u najširem smislu), dok su u konkretnom teorijskom modelu individualizovane nastave (Đukić, 2003) aktivnosti učenika posebno apostrofirane, bez obzira u kom savremenom sistemu se nastava organizuje (počev od heurističke, preko egzemplarne, programirane, problemske, nastave putem otkrića, mentorske nastave, do samoobrazovanja). Posmatrano sa stanovišta poučavanja, govori se o modelima nastave i izdvajaju se stvaralački modeli (Stevanović, 2003), u okviru kojih smo za prezentaciju društvenih sadržaja identifikovali recepciono-estetički, egzemplarno-paradigmatski, problemsko-otkrivajući i multimedijalno-višeizvorni model. Izložene su mogućnosti njihove praktične primene tokom prezentovanja raznih društvenih sadržaja koji se obrađuju u udžbeniku razredne nastave. Isticanjem prednosti kojima svaki ponaosob može doprineti uspešnijem učenju društvenih tema, obrazloženo je zašto recepciono-estetički, egzemplarno-paradigmatski, problemsko-otkrivajući i

multimedijalno-višeizvorni model treba da nađu svoje mesto u savremenom udžbeniku razredne nastave.

III EMPIRIJSKI DEO

1. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

1.1. Problem i predmet istraživanja

Pedagoška reakcija na globalne društvene promene i nastanak društva modernog doba ogleda se u razvoju obrazovanja koje utemeljuje društvenu svest učenika, oblikuje poželjne obrasce njihovog ponašanja i pruža modele delovanja u vrednosnom sistemu društva i kulture kojoj pripadaju, a zatim i šireg – evropskog i svetskog prostora. U procesu nastave treba da se prezentuju relevantne informacije o društvenoj sredini, pravilima i merilima vrednosti koja u toj sredini egzistiraju, treba da se ukazuje na njenu prošlost i nasleđe, s ciljem izgrađivanja celovitog i sistematskog znanja o društvenosti sveta kome pripadamo. U tom smislu, problemsko polje ovog rada predstavlja teorijsko proučavanje mogućih pristupa realizaciji društvenih sadržaja na mladeškolskom uzrastu, i konstrukcija modela kojima bi se oni uspešno prezentovali u udžbeniku.

Odabrani problem razmatra se u svetlu savremene pedagoške, psihološke i metodičke teorije i nastavne prakse. Rezultati dosadašnjih ispitivanja pokazuju da ima osnove da se postave pitanja: da li učenici u našim osnovnim školama uče uzrastu primerene sadržaje društvenih nauka, da li nastavni proces odgovara uzrasnim karakteristikama, a posebno individualnim sposobnostima učenika, da li se u nastavi zaista usvajaju društveni pojmovi koje karakteriše svesnost, voljnost upotrebe i postavljanje u sistem - ili se ipak radi o preobilju sadržaja, nedovoljno strukturiranih i neselekcionisanih, a usvojenih bez aktivnog učešća učenika. Posebnu pažnju, dakle, posvećujemo razmatranju specifičnosti u nastavnom radu sa društvenim sadržajima. U nižim razredima osnovne škole pojmovna priprema za proučavanje društvenih sadržaja primarno se realizuje predmetima Svet oko nas i Priroda i društvo. Zato nas je zanimalo kako se u okvirima te nastave mogu prezentovati osnove nauke o društvu⁴⁵. Akcenat je stavljen na novu ulogu koju u modernom dobu ima udžbenik. Pošto se u nastavnom procesu prepoznaje i kao izvor znanja, i kao sredstvo sa više obrazovnih, vaspitnih i praktičnih funkcija, u radu se pošlo od pretpostavke da, posebno koncipiran u pogledu društvenih sadržaja, udžbenik može uspešno da doprinese učeničkom razumevanju

⁴⁵ Reformskim zamislima iz 2003. godine školski programi oblikovani su kroz obrazovne oblasti - jednu od njih predstavljale su Društvene nauke i filozofija, uvedene sa ciljem da pruže osnovu za razumevanje nauke o društvu. (*Opšte osnove školskog programa*, 2003, Ministarstvo prosvete i sporta RS).

društvenosti sveta u kome živi i osposobi ga za aktivno učestvovanje u njemu. Dizajniranje udžbenika sa pozicija društvenih sadržaja autori zasnivaju na recepciji koja će biti pokrenuta kognitivnim konfliktom, usmeravana vođenim otkrivanjem i principima problematizacije (Pešić, 1998; Plut, 2003; Pešikan, 2003; Španović, Đukić, 2006; Španović, 2008a), ali nedostaju istraživanja koja bi pružila praktična rešenja. U skladu sa navedenom pretpostavkom, ovim radom se želi sagledati kako su društveni sadržaji bili prisutni u školskim udžbenicima do sada, prema čemu će se ustanoviti koncept savremenih modela prezentovanja društvenih sadržaja.

Problem istraživanja definiše se kao ispitivanje zastupljenosti društvenih sadržaja i načina njihove prezentacije u udžbenicima razredne nastave, na osnovu kojih se koncipiraju posebni didaktičko-metodički modeli kojima savremeni udžbenik može uspešnije doprinosti usvajanju društvenih znanja, razvijanju socijalnih veština i usvajanju vrednosti i stavova koji obeležavaju današnje društvo. Namera je da se empirijskim ispitivanjem formulisano problema pruži pregledna analiza društvenih sadržaja dosadašnjih udžbenika za predmete čiji programi predviđaju upoznavanje društvenih tema; sagledaju mišljenja učenika u pogledu učenja društvenih sadržaja iz udžbenika; i ispituju stavovi nastavnika o načinima njihovog prezentovanja u udžbenicima koji se danas koriste u nastavi.

Na osnovu postavljenog problema, za predmet istraživanja određeno je utvrđivanje novih modela prezentacije društvenih sadržaja, zasnovano na ispitivanjima: prisutnosti društvenih sadržaja i načina na koji su izlagani u udžbenicima razredne nastave od 1945. do danas, sagledavanje mišljenja učenika o usvajanju društvenih sadržaja iz udžbenika po kome uče, i ispitivanje stavova nastavnika o uspešnosti prezentovanja društvenih tema u udžbenicima koje trenutno koriste u nastavi. Smatra se da će odgovori na pitanja kako su društveni sadržaji izlagani u dosadašnjim udžbenicima, koliko su učenici danas zadovoljni svojim udžbenikom Priroda i društvo i kako procenjuju njegovu korisnost za učenje društvenih sadržaja, kao i ispitivanje stavova nastavnika o načinima prezentacije društvenih sadržaja u udžbenicima; ukazati na uspešnija praktična rešenja. Ona se koncipiraju u kombinaciji ekspozitornog i induktivnog izlaganja gradiva, pokretanju kognitivnog konflikta, problematizacije i vođenog otkrivanja, i to kroz dva opšta okvira: ekspozitorno izlaganje deklarativnih znanja (po kome se nastavni sadržaji prezentuju udžbeničkom naracijom, odnosno izlaganjem informacija zasnovanom na smislenom receptivnom učenju); i

problemsko-heuristički pristup koji uključuje i proceduralna znanja, a ostvaruje se u okvirima smisljeno-otkrivalačkog i vođenog učenja.

1.2. Cilj i zadaci istraživanja

Postavljeni problem istraživanja, određen kao ispitivanje zastupljenosti društvenih sadržaja i načina njihove prezentacije u dosadašnjim udžbenicima razredne nastave, i utvrđivanje novih modela kojima bi savremeni udžbenik uspješnije doprinosa usvajanju društvenih znanja, razvijanju socijalnih veština, stavova i vrednosti – zahtevao je da se istraživački ciljevi i zadaci grupišu u odgovarajuće celine.

Prva grupa istraživačkih ciljeva predstavlja empirijsko utvrđivanje zastupljenosti društvenih sadržaja i identifikaciju načina na koji su izlagani u udžbenicima razredne nastave za predmete čiji programi predviđaju upoznavanje društvenih tema, od 1945. godine do danas. Iz navedenih ciljeva definisani su sledeći zadaci.

1. Identifikovati razvojne etape osnovnoškolskog sistema sa aspekta predmeta razredne nastave koji predviđaju upoznavanje društvenih tema, prema kojima će se izvršiti analiza;
2. Identifikovati društvene teme u planovima i programima predmeta razredne nastave u posmatranim etapama;
3. Izvršiti kvantitativnu i kvalitativnu analizu prisutnih društvenih sadržaja u udžbenicima:
 - 3.1. Definirati kategorije⁴⁶ društvenih sadržaja po kojima će se izvršiti analiza;
 - 3.2. Utvrditi domene sistema osnovnog teksta u čijim okvirima će se izvršiti analiza;
 - 3.3. Utvrditi jedinice analize⁴⁷ i jedinice registrovanja⁴⁸ sadržaja;

⁴⁶ Kategorije sadržaja – kriterijumi prema kojima je klasifikovan položaj jedinica sadržaja

⁴⁷ Jedinica analize – deo sadržaja koji je uzet u obzir u sukcesivnom toku analize

- 3.4. Kvantifikovati broj nastavnih lekcija u udžbeniku u kojima su društveni sadržaji prisutni prema definisanim kategorijama;
- 3.5. Registrovati načine na koje je osnovni tekst izložen u svakom od domena;
- 3.6. Izvršiti kvalitativnu deskripciju definisanih kategorija po posmatranim domenima i njihovim obeležjima.

Druga grupa ciljeva odnosi se na sagledavanje mišljenja učenika o udžbeniku Priroda i društvo iz koga uče društvene sadržaje i utvrđivanje mišljenja učenika u pogledu usvajanja društvenih sadržaja i načina na koji su oni u njihovom udžbeniku izloženi. Iz navedenog cilja određeni su sledeći zadaci:

1. identifikovati mišljenja učenika o izgledu udžbenika, njegovoj tehničkoj opremljenosti i prisutnim elemenima orijentacije u lekcijama sa društvenim sadržajima;
2. ispitati koliko su učenicima razumljivi društveni sadržaji izloženi u udžbeniku (odnose se na jezik izlaganja: stil, jasnoća teksta, objašnjenja); i kako procenjuju njegovu efikasnost za učenje društvenih sadržaja;
3. ispitati mišljenja učenika o upotrebljivosti društvenih znanja koja se usvajaju iz udžbenika sa aspekta primene naučenog u životnim situacijama, savladavanja društvenih veština i snalaženja u socio-okruženju.

Trećom grupom ciljeva istraživanja određeno je ispitivanje stavova nastavnika o načinima prezentacije društvenih sadržaja u udžbenicima SON/PD. Strukturu čini pet ciljeva i njima odgovarajućih zadataka.

1. Prvi cilj definiše utvrđivanje udžbenika koji nastavnici koriste. Iz ovog cilja određeni su zadaci:
 - 1.1. utvrditi koje udžbenike nastavnici biraju za nastavu;
 - 1.2. utvrditi stavove nastavnika o učestalosti korišćenja udžbenika u nastavi.

⁴⁸ Jedinica registrovanja (jedinica sadržaja) – tekstualni ili ilustrativni deo koje predstavlja osnovu analize

2. Drugi cilj definiše utvrđivanje stavova nastavnika o prisutnosti strukturnih elemenata u postojećem udžbeniku sa aspekta društvenih sadržaja. Iz ovog cilja proističu sledeći zadaci:
 - 2.1. utvrditi prisutnost elemenata uvođenja u temu i povezivanja sa ranije učenim gradivom;
 - 2.2. utvrditi prisutnost elemenata prezentacije osnovnog teksta;
 - 2.3. utvrditi prisutnost elemenata podrške osnovnom tekstu (vizuelnih simbola, dopunskog teksta, upućivanja na druge izvore znanja).

3. Treći cilj je utvrđivanje mišljenja nastavnika o važnosti osnovnih elemenata strukture udžbenika tokom izlaganja društvenih sadržaja. Iz ovako definisanog cilja proističu sledeći zadaci:
 - 3.1. utvrditi mišljenje o važnosti povezivanja novih društvenih sadržaja sa ranije usvojenim znanjima;
 - 3.2. utvrditi mišljenje o dominantnom obliku prezentovanja društvenih sadržaja;
 - 3.3. utvrditi mišljenje o značaju ilustrativno-grafičke podrške.

4. Četvrti cilj je utvrđivanje stavova nastavnika o opšteljudskim i demokratskim vrednostima koje tokom prezentacije društvenih sadržaja treba da podrži udžbenik. Iz ovog cilja proističu sledeći zadaci:
 - 4.1. ispitati stavove o važnosti održavanja individualnih i grupnih različitosti;
 - 4.2. ispitati stavove o važnosti isticanja nacionalnog identiteta;
 - 4.3. ispitati stavove o važnosti isticanja kulturnog bogatstva.

5. Peti cilj je procena stavova nastavnika o poželjnim načinima prezentacije društvenih sadržaja. Iz ovako definisanog cilja proističu sledeći zadaci:
 - 5.1. ispitati stavove o važnosti problematizacije sadržaja za grupne diskusije;
 - 5.2. ispitati stavove o važnosti primera za procenu društvenih pojava;
 - 5.3. ispitati stavove o značaju podsticanja različitih aktivnosti učenika tokom prezentacije društvenih sadržaja.

1.3. Hipoteze istraživanja

Opšta istraživačka hipoteza glasi: Pretpostavlja se da oblikovanjem ekspozitornog i induktivnog izlaganja u kojima su kombinovani elementi vođenog otkrivanja, problematizacije i pokretanja kognitivnog konflikta udžbenik može da pruži podršku učenju društvenih sadržaja.

U skladu sa strukturisanim grupama istraživačkih ciljeva i zadataka, hipoteze glase:

- a) Pretpostavlja se:
 - da su u udžbenicima razredne nastave koji su važili do obrazovne reforme iz 2003. godine društveni sadržaji ideološki determinisani, izloženi prostom akumulacijom faktografskih činjenica i opredeljeni ka nekritičnom usvajanju i reprodukciji;
 - da je liberalizacija udžbeničke produkcije od 2003. god. doprinela izvesnim pokušajima inoviranja pristupa prezentaciji društvenih sadržaja na osnovu kojih učenici usvajaju društvena znanja i razvijaju socijalne veštine, stavove i vrednosti, ali da oni nisu dovoljni.

Posebne hipoteze glase:

- H-1: Pretpostavlja se da su društveni sadržaji programski značajno prisutni u predmetima razredne nastave, u svim razvojnim etapama osnovnoškolskog sistema;

- H-2: Pretpostavlja se značajna prisutnost društvenih sadržaja u udžbenicima razredne nastave koji su važili do 2002. godine;
- H-3: Pretpostavlja se da su društveni sadržaji u udžbenicima, do liberalizacije udžbeničke produkcije, prisutni u smislu formalnog ostvarenja nastavnih programa i dominantno predstavljeni izlaganjem informacija koje treba usvojiti;
- H-4: Pretpostavlja se da su društveni sadržaji u udžbenicima razredne nastave značajno prisutni i u udžbenicima razredne nastave od 2003. godine;
- H-5: Pretpostavlja se da, od etape liberalizacije udžbeničke produkcije, načini prezentovanja društvenih sadržaja delimično uključuju nove pristupe didaktičkom oblikovanju udžbeničkog teksta (problematizaciju sadržaja, veću aktivizaciju učenika i dr.).
- b) Pretpostavlja se da učenjem iz udžbenika koji danas koriste, učenici mogu reprodukovati društvene sadržaje, ali udžbenik nedovoljno pospešuje primenljivost znanja, razvijanje društvenih veština i praktičnih sposobnosti snalaženja u socio-okruženjima.
- c) Pretpostavlja se da nastavnici procenjuju da su načini prezentacije društvenih sadržaja u udžbenicima nedovoljno primereni specifičnostima gradiva u kome se usvajaju društvena znanja, razvijaju socijalne veštine i usvajaju društvene norme, vrednosti i stavovi.

Posebne hipoteze glase:

- H-1: Pretpostavlja se da nastavnici upotrebljavaju udžbenike raznih izdavačkih kuća, ali da se oni ne koriste sa jednakom učestalošću u nastavi;
- H-2: Pretpostavlja se da nastavnici uočavaju prisutnost elemenata uvođenja, ali da elemente izlaganja sadržaja i podrške osnovnom tekstu u izabranom udžbeniku ne procenjuju značajno prisutnim;
- H-3: Pretpostavlja se da nastavnici uočavaju važnost povezivanja društvenih sadržaja, problematizovanje teksta i značaj ilustrativno-grafičke podrške;

- H-4: Pretpostavlja se da nastavnici kroz isticanje individualnih i grupnih različitosti, nacionalnog identiteta i kulturnog bogatstva podržavaju opšteljudske i demokratske vrednosti u udžbeničkoj prezentaciji društvenih sadržaja.
- H-5: Pretpostavlja se da nastavnici uočavaju važnost problematizacije društvenih sadržaja u tekstu udžbenika, primere procenjivanja i prosuđivanja društvenih pojava, i podsticanje različitih aktivnosti učenika.

1.4. Varijable u istraživanju

U postupku analize sadržaja nominalnim, odnosno, kategorijalnim varijablama smatra se prisustvo i način izlaganja društvenih sadržaja, dok nezavisnu varijablu predstavlja udžbenik razredne nastave.

U sagledavanju mišljenja učenika o udžbeniku iz koga uče društvene sadržaje, za nezavisnu varijablu utvrđen je udžbenik prirode i društva koji se koristi u nastavi. Status nezavisne varijable imaju i uzrast, pol ispitanika (dihotomna varijabla, ženski-muški), i polugodišnja ocena učenika iz nastavnog predmeta Priroda i društvo. Zavisnu varijablu predstavljaju mišljenja učenika o udžbeniku priroda i društvo, a iz nje proizilaze i ostale zavisne varijable:

- mišljenja učenika o izgledu, tehničkoj opremljenosti i prisutnim elementima orijentacije u lekcijama sa društvenim sadržajima;
- mišljenja učenika o tome koliko su im razumljivi društveni sadržaji izloženi u udžbeniku;
- mišljenja učenika o upotrebljivosti usvojenih društvenih sadržaja u životnim situacijama.

U ispitivanju stavova nastavnika o načinima prezentacije društvenih sadržaja nezavisna varijabla je udžbenik predmeta Svet oko nas/Priroda i društvo koji se koristi u nastavi. Status nezavisne varijable imaju i:

- godine života;
- pol ispitanika (dihotomna varijabla, ženski-muški);

- dužina nastavnog staža;
- demografska sredina radnog mesta (selo, priogradska sredina, grad).

Zavisnu varijablu predstavljaju stavovi nastavnika o načinima prezentacije društvenih sadržaja u udžbenicima, iz kojih proizilaze i sledeće zavisne varijable.

- Stavovi nastavnika o izloženim društvenim sadržajima u postojećem udžbeniku:
 - varijabla merena upitnikom procene sa 18 ajtema (subskala 1) koji obuhvataju: procenu prisutnosti elemenata uvođenja u temu i povezivanja sa ranije učenim, procenu prisutnosti elemenata prezentacije osnovnog teksta i procenu prisutnih elemenata podrške osnovnom tekstu;
 - iskazuje se petostepenom skalom procene: neodvoljno, malim delom, znatnim delom, najvećim delom, u potpunosti.
- Stavovi nastavnika o poželjnim načinima prezentacije društvenih sadržaja u udžbeniku:
 - varijabla merena upitnikom iz dva dela - u prvom se kroz tri ajtema ispitanici zaokruživanjem opredeljuju za jednu od ponuđenih tvrdnji, dok drugi čini subskala od šest ajtema petočlane skale Likertovog tipa sa zaokruživanjem odgovora od 1 do 5 (1 označava „potpuno nevažno“, 2 – „delimično važno“, 3 – važno“, 4 – „veoma važno“, 5 – „izuzetno važno“).

1.5. Metode istraživanja

Iako provera i verifikacija postavljenih hipoteza zahtevaju primenu i kvantitativnih i kvalitativnih naučno-istraživačkih metoda, posebno treba naglasiti značaj kvalitativne istraživačke metodologije, jer reč i smisao koristi više nego brojeve i merenja (Gojkov, 2007), i u ovom radu omogućuje ostvarenje dubljeg uvida u razumevanje istraživnog problema. Utemeljeni na logici istraživača i naglašenom značenju, i izvedeni na osnovu

analize kategorija (Verčić-Tkalac, Ćorić-Sinčić, Vokić-Pološki, 2010), rezultati kvalitativnih istraživanja više se koncentrišu na jezik i njegova značenja. Ipak, s obzirom da istraživanje udžbenika predstavlja i naučnu aktivnost čiji je cilj objektivno, sistematično, opšte i metodski izvedeno znanje (Pešić, 1998), u metodologiji kojoj pristupamo prisutni su i kvantitativni elementi.

Metodom teorijske analize razmatraju se teorijski i praktični radovi o ulozi savremenog udžbenika u usvajanju znanja iz oblasti društvenih nauka, razvoju socijalnih veština, kao i o oblikovanju udžbenika koji bi uspješnije prezentovao društvene sadržaje. Ova metoda posebno se apostrofira tokom sagledavanja geneze razvoja sistema vaspitanja i obrazovanja u našoj zemlji, i istorijskog razvoja predmeta razredne nastave u kojima se uče društveni sadržaji. Deskriptivno-analitičkom metodom sa kvantitativnog i kvalitativnog aspekta izvršiće se:

- analiza sadržaja izabranih udžbenika - u postupcima analize, komparacije i generalizacije izvršiće se deskripcija načina na koji su u posmatranim udžbenicima izlagani društveni sadržaji;
- sagledavanje mišljenja učenika,
- i utvrđivanje stavova nastavnika o načinima predstavljanja društvenih sadržaja u udžbenicima koje koriste u nastavi.

1.6. Tehnike i instrumenti istraživanja

Struktura istraživanja, koju čine analiza sadržaja udžbenika, sagledavanje mišljenja učenika i utvrđivanje stavova nastavnika o načinima prezentovanja društvenih sadržaja u udžbenicima, uslovlila je primenu raznovrsnih istraživačkih tehnika i njima pripadajućih instrumenata.

U nameri da se ispita zastupljenost društvenih sadržaja i načina njihove prezentacije u udžbenicima razredne nastave, primenjuje se tehnika analize sadržaja. Praktično nastala još tokom Drugog svetskog rata i perioda tzv. Hladnog rata, (iako je istraživanja povezanih sa ovom tehnikom bilo i pre tog vremena), analiza sadržaja naučno se utemeljuje knjigom Bernarda Berelsona *Analiza sadržaja u istraživanju komunikacija (Content analysis in*

communication research, Berelson, 1952), i podrazumeva istraživačku tehniku za objektivnu, sistematski i kvantitativan opis manifestnog sadržaja komunikacije. Tokom vremena došlo je do kvalitativnog razvoja prvobitne koncepcije, a danas je smatraju tehnikom ravnopravnog neposrednog posmatranju i svim ostalim, zasnovanim na verbalnoj ili pisanoj komunikaciji relacije istraživač-ispitanik⁴⁹. Po nekim metodološkim shvatanjima, analiza sadržaja pripada istraživačkoj metodi posmatranja (Milosavljević, 1995), dok je neki autori (Branković, 2008) smatraju samostalnom naučnom metodom⁵⁰. Fajgelj objedinjuje stavove primetivši da je teško reći da li se po pitanju analize sadržaja radi o metodi prikupljanja podataka, vrsti istraživanja ili metodi analize podataka⁵¹. U svakom slučaju, i pored nesaglasja u pogledu svojstava opredeljujućih za terminološko određenje, analiza sadržaja u okvirima naučnog diskursa danas se primenjuje višestruko (u medijskim istraživanjima, sociologiji, već pomenutoj socijalnoj psihologiji, politikologiji, istorijskim studijama, lingvistici, a naročito u komunikologiji, odnosima sa javnošću, marketingu), a sve je učestalija i u okvirima pedagoških nauka. U problemskom polju školskog udžbenika, koje je predmet našeg istraživanja, analizu sadržaja vidimo kao podesnu za prikupljanje objektivnih podataka o

⁴⁹ Umesto prostog prebrojavanja reči nekog komunikativnog sadržaja i izvođenja zaključaka, razvoj analize sadržaja vodio je u pravcu eksperimentisanja sa složenijim pojmovima kao osnovnim jedinicama analize - što je već ukazivalo na značenjske aspekte celokupnog teksta koji se proučava i otvorilo vrata kvalitativnom procenjivanju. Kako se sam postupak od Berelsonove definicije do danas raznovrsno određuje, Ilić (2011) izdvaja nekoliko najznačajnijih gledišta: nastojanja Stejsijeve da ga demistifikuje - „za nju je analiza sadržaja suštinski tehnika za redukovanje kvalitativnih podataka na kvantitativne pojmove“ (Stacey, 1969; prema: Ilić, 2011: 456), zatim određenje Deesa da se radi o skupu tehnika za obezbeđivanje interpretacija tekstova, a onda i na stavove Krippendorfa, koji ističe da „moderna analiza sadržaja zahteva detaljnu operacionalizaciju, prevedenu u pojmove i testiranu“ (Krippendorff, 1969; prema: Ilić, 2011: 457). Izvestan broj autora (Mayntz, Holm, Haubner) definiše analizu sadržaja kao istraživačku tehniku koja objektivno i sistematski identifikuje i opisuje lingvistička svojstva teksta, kako bi se sačinili zaključci o nelingvističkim svojstvima ljudi i socijalnih agregata (1979). Na našim prostorima značajni su teorijski radovi Kaljevića (1972), Gredelja (1986), Fajgelja (2005) i Grubačića, koji analizu sadržaja vidi kao podesnu za ispitivanje minulih događaja, procesa i društveno-istorijskih lanaca uzročnosti, jer njena primena je uvek „iskušenje multiplikacije mnogih prošlosti“ koje je potrebno tumačiti (Grubačić, 2006; prema: Ilić, 2011). U oblasti socijalne psihologije, autori analizu sadržaja vide kao tehniku za prikupljanje podataka proizvoda nastalih u procesima socijalne interakcije (poruke, iskazi, književna i druga umetnička dela i sl.), i proizvoda kojima možemo pripisati status socijalno relevantne dokumentacije - zakoni, propisi, svedočanstva i dr. (Havelka, Kuzmanović, Popadić, 1998).

⁵⁰ „Analiza sadržaja je metod istraživanja medijskog materijala, različitih dokumenta, slovni, zvučnih ili slikovnih zapisa i drugih oblika usmenog ili pismenog opštenja među ljudima. Njen cilj je da 1) opiše sadržaj pojedinih oblika komunikacije, 2) da ga klasifikuje, 3) da ga, dovodenjem u vezu sa socio-demografskim, biografskim, biografskim, kulturnim i drugim obeležjima autora dokumenta, kao i onih kojima su namenjeni, objasni ili razume u kontekstu vremena i prostora u kome je nastao i bio u upotrebi, kao i da pronikne u njegovu značenja i smisao koji ima za one koji ga proizvode i one kojima je namenjen“ (Branković, 2008: 53).

⁵¹ „Verovatno se za nju može reći da je sve to zajedno. Kao prvo, jedinice posmatranja su kod analize sadržaja sasvim specifične. To nisu ljudi, nego ljudski proizvodi, i to takvi proizvodi koji su nosači simbola“ (Fajgelj, 2005: 367).

prisutnosti društvenih sadržaja u udžbenicima, kao i za proučavanje načina kojima su oni prezentovani.

U naučnim istraživanjima plan analize sadržaja je standardizovan⁵², pri čemu je od posebne važnosti precizno određenje podataka koji se uzimaju za analizu. „Moramo, dakle, odrediti, pobrojati i opisati sve kategorije koje ćemo u tekstu pretraživati. Potom moramo da odlučimo šta uključujemo u analizu: da li je to čitava populacija, ili ćemo se odlučiti za uzorak podataka“ (Branković, 2011: 67). Sledi izbor metoda analize podataka (najvećim delom usmeren na konstrukciju teorijskih kategorija - u tu svrhu koristi se za istraživanje relevantna teorijska literatura). Osnovni sistem kategorija često je potrebno raščlaniti na uže pojmovne odrednice (oblasti, polja, teme), pomoću kojih se onda posebno obeležava svaka reč ili sintagma, a posebno implicitni sadržaj problema koji se istražuje. Podaci o pojavljivanju klasifikuju se na posebnim listama⁵³. Poslednji korak istraživačkog postupka odnosi se na tumačenje dobijene empirijske evidencije (kvantitativnih podataka). Ako se istražuje tekst kao oblik prenošenja poruka, kao što je slučaj u udžbenicima, onda iskaz (a ne, na primer, ponašanje) ima ključnu ulogu u oblikovanju značenja⁵⁴. Možemo zaključiti da nas kvalitativni metod uvodi u tumačenje ispitivanog problema, i to čini otkrivajući smisao, značenje predmeta koji se istražuje. Kako je istraživanje usmereno ka analizi udžbeničkog teksta u čijem središtu je prezentacija društvenih pojmova, nastojanja su da se ispituju načini njihovog prezentovanja, jer oni posredno utiču ne samo na znanja o društvenosti okruženja, nego oblikuju i modele društveno prihvatljivog ponašanja učenika u njemu.

U radu je postupak analize sadržaja podrazumevao sačinjavanje liste raspoloživih izvora, dakle primeraka udžbenika razredne nastave, te njihovu kategorizaciju u smislu posmatranih etapa i važećih nastavnih programa. Nakon toga definisane su jedinice analize i određeni kriterijumi njihovog klasifikovanja i sređivanja. Istraživačke instrumente

⁵² Strukturne faze plana analize sadržaja: Kvalitetan istraživački nacrt morao bi da sadrži bar četiri dela: opis problema koji će se istraživanjem rešavati, definisanje ciljeva, određivanje predmeta (odgovar na suštinsko pitanje o osnovnom skupu koji će biti ispitivan i vrste podataka koji se prikupljaju), te izbor metoda analize podataka. Nakon opisa naučne upitanosti koja se namerava rešavati, potrebno je definisati ciljeve i ukazati na koje načine će se pojave ispitivati: kvalitativnim metodama, ili pak samo merenjima, hoće li pojava biti razmatrana samo u vremenskom, ili možda i u istorijskom kontekstu, da li će biti uvedena komparativna perspektiva ili će se ostati u granicama neposrednog predmeta istraživanja.

⁵³ U analizi udžbenika, to mogu biti: lista naslova, lista za razumevanje pojma, lista o saznanjnoj usmerenosti, lista o semantičkoj strukturi, lista o realizaciji koherentnosti teksta, lista o didaktičko-metodičkom aparatu.

⁵⁴ „Znanja i vrednosti istraživanog problema mogu se izraziti jasno, transparentno, ali i na implicitan način. U postupku tumačenja koristi se jezički kontekst teksta, teorije o predmetu ispitivanja, istorijska uslovljenost značenja, društveno političko značenje upotrebljenog jezika“ (Avramović, Vujačić, 2009: 451).

predstavljaju: istraživačka matrica za udžbenike, istraživačka matrica kvantitativne analize i istraživačka matrica kvalitativne analize, sa pripadajućim evidencionim listovima⁵⁵.

Ispitivanje kako učenici sagledavaju načine na koje se društveni sadržaji izlažu u udžbeniku, kao i primenljivost društvenih znanja koja se njihovim učenjem iz knjige usvajaju, ostvaruje se tehnikom fokus grupa. Priroda ovako dobijenih nalaza obezbeđuje sveobuhvatno sagledavanje mišljenja učesnika grupnih razgovora koje, upotpunjeno velikim brojem izjava i ličnog viđenja, kao i iznošenjem grupnog stava o posmatranom problemu, mogu da doprinesu njegovom rešavanju. Korišćenjem tehnike fokus grupe u primarnom prikupljanju podataka istraživanja, obezbeđuje se potpunija slika o praktičnim aspektima upotrebe udžbenika prirode i društva u školskoj praksi. S obzirom da je reč o istraživanju čiji su ispitanici deca mlađeg školskog uzrasta, pažnja je posebno posvećena prilagođavanju pitanja, podsticanju atmosfere poverenja, otvorenosti i saradnje, kao i ostvarenju dvosmerne personalne komunikacije (Bognar, Matijević, 2002). Sa ciljevima istraživanja i metodologijom rada u fokus grupama detaljno su upoznati pedagozi, psiholozi, direktori (koji odobravaju učešće škola u istraživanju), kao i učitelji odeljenja čiji su učenici predstavljali uzorak. Postupak ispitivanja odvijao se u nekoliko etapa, utvrđenih nakon teorijskog razmatranja o fokus grupama kao istraživačkoj tehnici (Đurić, 2005; Milošević-Đorđević; Aleksić, 2005; Pavlović, Džinović, 2007; Grunig, 2008, prema: Skoko, Benković, 2009).

Posle utvrđivanja cilja i formulacije grupa istraživačkih pitanja, sledio je izbor uzorka, a zatim:

- Utvrđivanje Vodiča za razgovor;
- Postupak izvođenja fokus gupa;
- Transkripcija odgovora (inicijalno kodiranje) i indeksiranje podataka;
- Mapiranje odgovora (redukcija podataka)⁵⁶ i utvrđivanje kategorija;
- Interpretacija rezultata.

Dakle, tehnikom primarnog prikupljanja podataka utvrđena je tehnika fokus grupe kao specifičnog vida grupnog intervjua. Fokus grupnim intervjuom ispitana su mišljenja o udžbeniku prirode i društva koji se koristi iz perspektive učenika kao krajnjeg korisnika.

⁵⁵ Navedeni instrumenti prikazani u Prilozima broj 1, 2 i 3.

⁵⁶ Redukcija podataka: metodom upoređivanja i kontrasta, i metodom „reži/ lepi“ slične izjave zajedno (Morgan,1995; Stewart&Shamdasani, 1990, prema: Skoko, Benković, 2009).

Osim toga, namera je da se saznaju njihova iskustva o usvajanju i primenljivosti društvenih sadržaja izloženih u udžbeniku, kao i da se upoznaju eventualni, učenicima podsticajni i efikasniji, oblici izlaganja gradiva. Instrument za prikupljanje podataka predstavlja delimično strukturisan vodič fokus grupnog intervjua⁵⁷ (određen unapred definisanim grupama pitanja), koji ispitanicima omogućuje da objasne svoj stav, mišljenje ili očekivanje u punom kontekstu posmatranog problema. Takođe, delimična strukturiranost omogućuje učenicima slobodu da se izraze na način kako im je najprikladnije, da učestvuju u razgovoru kada, i u kolikoj meri žele, dok dovoljno čvrsta struktura, sa druge strane, omogućava da se u svakoj fokus grupi dobiju uporedivi i dovoljno konzistentni podaci. Procenu o slaganju sa ponuđenim tvrdnjama koje su se odnosile na dopadljivost i funkcionalnost udžbenika, procenu njegove korisnosti u učenju društvenih sadržaja i njihovoj primenljivosti u životnim situacijama, učenici su davali nakon zajedničkog dogovora, zaokruživanjem jedne od ocena na skali od 0 do 10⁵⁸.

U radu se ispituju stavovi nastavnika o primerenosti načina prezentacije društvenih sadržaja u udžbenicima SON/PD. Pojam *stav* koristi se u radovima autora različitih naučnih oblasti i različito definiše: kao skup verovanja koja imamo u odnosu na neki objekat stava - osoba, stvar, događaj, pojam (Crisp, 2006), kao „relativno trajna organizacija verovanja, osećanja, i tendencija u ponašanju u odnosu na društveno značajne objekte, grupe, događaje ili simbole“ (Hogg & Vaughan, 2005: 150); dok Kreč, Kračfeld i Balaki određuju da je stav trajni sistem pozitivnog ili negativnog ocenjivanja, osećanja i tendencije da se u odnosu na različite objekte preduzme akcija za ili protiv (Krech, Cratfield & Ballachoy, 1972; prema: Rot, 1994). Pomenuta definicija implicira složenost stava kao pojma, jer naznačava istovremenu prisutnost njegove kognitivne, emocionalne i konativne funkcije, dok se u „trajnosti sistema“ naglašava dispozicioni karakter stavova, odnosno relativna doslednost ponašanja osobe koja izražava određeni stav (Rot, 1994). U ispitivanju stavova nastavnika u ovom radu, kognitivnu komponentu sačinjavaju određena znanja, shvatanja i vrednosni sudovi koji su izgrađeni o objektu na koji se odnosi stav - načinima prezentacije društvenih sadržaja u udžbenicima. Kognitivna komponenta neodvojiva je od emocionalne dimenzije, odnosno uključuje osećanja o objektu na koji se stav odnosi (pozitivna, negativna, prijatna,

⁵⁷ Vodič za razgovor prikazan u Prilogu broj 5.

⁵⁸ Evaluacioni list za procenu slaganja sa tvrdnjama prikazan u Prilogu broj 6.

neprijatna), dok se konativna komponenta prepoznaje u težnjama da se učini nešto, neka akcija u odnosu na objekat prema kome postoji stav.

U nameri da se ispitaju stavovi nastavnika koristi se tehnika anketiranja. Instrument za procenu stavova je upitnik⁵⁹, koji je sastavio autor za potrebe istraživanja. Osnovna opredeljenja pri izradi upitnika determinisali su novi teorijskim pristupima didaktičkom oblikovanju udžbenika (Antić, 2009; Arno, J.C. Reints & Hendrienne J. Wilkens, 2009; Pešić, 2009; Ivić i sar., 2008; Horsley, 2007), te se iz strukturnog sistema udžbenika (Španović, 2008a) posebno izdvoja prezentacija sadržaja. U prvom delu upitnika ispitanici odgovaraju na pitanja koja se odnose na socio-demografske varijable: godine života, pol, stepen obrazovanja, zanimanje, dužina radnog staža, društvena sredina u kojoj je većinom stečeno radno iskustvo, kao i sredine u kojoj se trenutno radi. Pitanjima drugog dela upitnika ispituju se opšti podaci o izabranom udžbeniku koji se koristi u nastavi. Treći deo upitnika procenjuje:

- stepen prisutnosti strukturnih elemenata u postojećem udžbeniku kroz:
 - procenu prisutnosti elemenata uvođenja u temu i povezivanja sa ranije učenim gradivom,
 - procenu prisutnosti elemenata prezentacije osnovnog teksta,
 - procenu prisutnosti vizuelnih simbola, dopunskog teksta i upućivanja na druge izvore znanja kao podrške osnovnom tekstu;
- utvrđuje se mišljenje o:
 - važnosti povezivanja novih društvenih sadržaja sa ranije stečenim znanjima,
 - dominantnom obliku izlaganja društvenih sadržaja,
 - značaju ilustrativno-grafičke podrške;
- procenjuje se važnost tvrdnji o poželjnim načinima prezentacije društvenih sadržaja u udžbeniku.

⁵⁹ Upitnik prikazan u Prilogu broj 8.

1.7. Populacija i uzorak istraživanja

Empirijskim ispitivanjem formulisanog problema u istraživanju odgovora se na pitanja kako su društveni sadržaji izlagani u dosadašnjim udžbenicima, koliko su učenici danas zadovoljni svojim udžbenikom iz prirode i društva i kako procenjuju njegovu korisnost za učenje društvenih sadržaja; i ukazuje na stavove nastavnika o načinima prezentacije društvenih sadržaja u udžbenicima koji su u upotrebi. U tom smislu, uzorak istraživanja odabran je iz: populacije udžbenika u kojima su integrisani društveni sadržaji, učenika četvrtog razreda osnovne škole koji iz udžbenika uče društvene sadržaje, i nastavnika razredne nastave koji koriste udžbenik u nastavi.

1.7.1. Uzorak udžbenika

Populaciju koja je predmet naučnog interesovanja u ovom delu analize čine udžbenici za nastavni predmet Priroda i društvo, odnosno predmete koji su, sa sličnim programima, ali drugačijim nazivima, primarni nosioci društvenih sadržaja od 1945. do školske 2011/2012. godine.

Produkciju školskih udžbenika od godine 1945. do danas obeležilo je nekoliko etapa. Za njihovo koncipiranje bilo je neophodno utvrditi najvažnije promene tokom istorijskog razvoja školskog sistema u Srbiji, pri čemu je u posmatranoj problematizaciji udžbenika fokusirana osnovna škola, odnosno prisustvo društvenih sadržaja u nastavnim programima predmeta nižih razreda. Autori ističu da su završetkom Drugog svetskog rata nasleđeni različiti školski sistemi (Ivić i sar., 2001; Klemenović, Milutinović, 2002; Bondžić, 2008; Koljanin, 2011; Hebib, Spasenović, 2011), od kojih prvi odnosi na posleratno školstvo⁶⁰. Posmatrani uzrast učenika u ovom periodu je društvene sadržaje izučavao u nastavi Maternjeg jezika, u tematskom okviru pod nazivom Početna stvarna nastava (prvi i drugi razred), a zatim u izdvojenim predmetima Zemljopis i Istorija (treći i četvrti razred). Objedinjeno izučavanje prirodnih i društvenih pojava uvedeno je predmetom koji je

⁶⁰ Posleratno školstvo bilo je organizovano kao četvorogodišnje. Prvo je radilo po Privremenom nastavnom planu i programu iz 1944. god., i istovremeno se pripremalo uvođenje obaveznog sedmogodišnjeg, a zatim i osmogodišnjeg školovanja.

ustanovljen 1958. godine, pod nazivom Poznavanje prirode i društva (od prvog do trećeg razreda), odnosno Poznavanje društva (četvrti razred). Ovi nazivi ostali su sve do reforme iz 2003. godine, dok su se programima donekle osavremenjavali sadržaji, a planom menjao nedeljni broj časova (kretao se od tri do dva časa nedeljno). Školske 2003/4. godine u prvom i drugom razredu uveden je predmet Svet oko nas, a u trećem i četvrtom razredu predmet Priroda i društvo.

Sledi period uvođenja promena u jugoslovenski posleratni sistem vaspitanja i obrazovanja, i identifikuje se kao: vreme adaptacije i idejne preorijentacije – od 1945. do 1957. godine, vreme jedinstvenog sistema školstva – od 1958. do 1990. godine, i vreme državne tranzicije od 1991. do 2000. godine (Trnavac, 2000; prema: Klemenović, Milutinović: 2002). I dalje prisutan nedostatak kvaliteta (pedagoški proces, obrazovna postignuća, školsko okruženje) i efikasnosti obrazovanja u smislu obezbeđivanja sticanja trajnog i korisnog skupa znanja i veština (Ivić i sar, 2001), počinju se prevazilaziti reformom⁶¹ iz 2003. godine. U pogledu udžbenika, autori apostrofiraju monopolizaciju udžbeničkih izdanja, koja je u potpunosti prisutna od 1945. do 1988. godine, dok se prelazak sa samoupravnog socijalizma na model kapitalističkog ekonomskog sistema karakteriše izvesnom liberalizacijom (Simović; 2007)⁶². Reforma obrazovnog sistema iz 2003. godine doprinosi značajnijem uključivanju većeg broja izdavača⁶³, naročito u produkciji od I do IV razreda osnovne škole.

Udžbenici za mladeškolski uzrast oduvek su bili specifični, na više načina. To su prve školske knjige sa kojima se deca susreću i pomoću kojih u najvećoj meri uče o osnovama društvenih nauka. Njihov sadržaj često je pojednostavljen primereno dečijem uzrastu, posebno kada se predstavljaju apstraktniji pojmovi i društveni odnosi kao, na primer, odnosi u porodici, pripadnost grupi, ravnopravnost, zatim međuzavisnost lokalnog, nacionalnog i globalnog, promenljivost i razvojnost sebe i sveta kome pripadamo. S druge strane, nauke o društvu utemeljuju se od početka školovanja i svojim sadržajima doprinose razumevanju nastanka i funkcionisanja društvenih pojmova, te je u tom pogledu uloga udžbenika da ostvaruje sponu između logike društvenih fenomena i učeničkih kognitivnih sposobnosti. U

⁶¹ *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2003, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 62/2003.

⁶² *Zakonom o udžbenicima i drugim nastavnim sredstvima*, koji je proglašen 1.11. 1988. godine, poslove pripremanja i izdavanja udžbenika, osim do tada potpuno monopolizovanog Zavoda, mogu da obavljaju i Naučna knjiga, Geokarta (Beograd) i Nota (Knjaževac) – prim.aut.

⁶³ Trenutno je na tržištu prisutno više desetina licenciranih izdavača školskih udžbenika – prim.aut.

prvom razredu društveni sadržaji usmereni su na pojedinca (ličnost), dom i porodicu. U drugom razredu govori se o mestu, u trećem o zavičaju, a u četvrtom o domovini. Ovo je koncepcija kojom se „prate“ kognitivne sposobnosti učenika: oni prvo ovladavaju nastavnim sadržajima koji su bliski svakodnevnom životu i vezani za dom i porodicu, u manjoj meri za mesto i zavičaj, pa tek onda može biti govora o apstraktnim sadržajima vezanim za lokalne institucije vlasti i domovinu. Princip koncentričnog, teritorijalnog i spoznajnog širenja, otkako je uspostavljen nastavnim programima, nije se menjao upravo zbog uticaja argumenata o kognitivnoj nekompetenciji učenika da uče obrnutim redom (Marković, 2006).

U smislu navedenog, uzorak analize ovog ispitivanja čine udžbenici prirode i društva, odnosno predmeta koji su primarni nosioci društvenih sadržaja od 1945. do školske 2011/2012. godine. To su: čitanke (u svim posmatranim etapama), zemljopisi i udžbenici Istorije (u prvoj etapi), udžbenici Prirode i društva, odnosno Poznavanja društva, Poznavanja prirode i društva, Prirode i društva, i Sveta oko nas (u drugoj, trećoj i četvrtoj etapi), kao i udžbenici Muzičke kulture, koji su od 2003. godine počeli da se izdaju i za niže razrede osnovne škole.

Po etapama, uzorak čine sledeći udžbenici:

- etapa od 1945. do 1957. godine – 11 udžbenika (7 Čitanke, 2 udžbenika Zemljopisa, 2 udžbenika Istorije);
- etapa od 1958. do 1984. godine – 12 udžbenika (4 Čitanke, 8 udžbenika Poznavanja prirode i društva, i Poznavanja društva);
- etapa od 1985. do 2002. godine – 10 udžbenika (4 Čitanke, 6 udžbenika Prirode i društva, i Poznavanja društva);
- etapa od 2003. do školske 2011/2012. godine – 27 udžbenika (4 Čitanke, 4 udžbenika Muzičke kulture, 19 udžbenika Svet oko nas i Priroda i društvo).

Konačno, naš namerni uzorak za analizu čini 60 udžbenika. Lista analiziranih udžbenika data je u Tabeli broj 1, koja se nalazi u Prilozima.

1.7.2. Uzorak učenika

Za razliku od uzorkovanja u kvantitativnim istraživanjima u kojima se jedinice biraju na osnovu slučajnog uzorka (*random sampling*), u kvalitativnim istraživačkim pristupima ispituju se delovi populacije prema unapred određenim karakteristikama, te istraživači najčešće nisu u mogućnosti da projektuju i realizuju sasvim slučajan izbor ispitanika. Zato je u fokus grupama dominantan način izbora ispitanika namerni uzorak (*purposeful sampling*)⁶⁴. Dakle, birajući najrelevantnije i najpogodnije ispitanike za izvor potrebnih podataka u ovom istraživanju, ovaj uzorak ima odlike namernog uzorka. Homogenost uzorka obezbeđena je činjenicom da ispitanici koriste udžbenik za učenje.

Uzorak je odabran iz populacije mlađeg školskog uzrasta i čine ga učenici IV razreda osnovnih škola na teritoriji grada Sombora (izbor škola je slučajan). Potrebno je obrazložiti opredeljenje da upravo učenici IV razreda budu obuhvaćeni uzorkom. To je učinjeno prvenstveno zato što su u navedenom dobu učenici zreliji za izražavanje sopstvenih mišljenja i iskustveno bogatiji u učenju iz udžbenika od mlađih đaka. Uzorak čini ravnomeran broj devojčica i dečaka, i ravnomeran broj učenika sa svakom od zaključnih ocena iskazanih na polugodištu (nedovoljan-1, dovoljan-2, dobar-3, vrlo-dobar 4 i odličan-5). Karakteristike uzorka su uzrast, pol učenika i ocena iz nastavnog predmeta Priroda i društvo na kraju prvog polugodišta 2012/13. god.

U istraživanju se realizuje ukupno 5 fokus grupa po 12 učesnika, što čini ukupan broj od 60 učenika. Pri izboru učesnika, osim o polu i iskazanoj polugodišnjoj oceni iz Prirode i društva, vodilo se računa da fokus grupe čine učenici koji koriste udžbenik i iz njega uče. Dakle, homogenost je obezbeđena na osnovu obeležja: koristi udžbenik iz Prirode i društva u učenju ovog predmeta.

1.7.3. Uzorak nastavnika

U delu istraživanja u kome je utvrđivana primerenost načina prezentacije društvenih sadržaja u udžbenicima, uzorak čine nastavnici zaposleni u osnovnim školama na teritoriji

⁶⁴ Prema: Đurić, S. (2005): Metodologija fokusgrupnog istraživanja, *Sociologija*, 47(1), 15-16.

pokrajine Vojvodine, od kojih su neke nalaze u seoskoj sredini, neke u manjim gradovima, prigradskim naseljima, a neke u većim gradovima.

Metodologija uzorkovanja utvrđena je karakteristikama uzorka (godine života, pol, dužina nastavnog staža, demografska sredina radnog mesta - selo, prigradska sredina, grad), predmetom i ciljevima istraživanja i uslovljena objektivnim uslovima pod kojima se istraživanje realizuje. Populacija je definisana u odnosu na zajedničku karakteristiku – nastavnici koji izvode razrednu nastavu u osnovnoj školi.

Konačan uzorak čini 237 ispitanika, i on je nameran i prigodan. Uzorak se smatra adekvatnim jer svojom veličinom omogućava da se ostvare cijevi i zadaci istraživanja.

1.8. Organizacija i tok istraživanja

Istraživanje je realizovano u nekoliko etapa. U prvoj etapi razmatrana je relevantna literatura i dostupni istraživački rezultati, na osnovu kojih se utvrđuju novi modeli prezentacije društvenih sadržaja u udžbeniku razredne nastave. Drugu etapu su činili: izrada instrumenata za analizu sadržaja, izvođenje fokus grupnih intervjua i anketiranja nastavnika; a zatim izvođenje navedenih empirijskih ispitivanja i obrada dobijenih podataka. Završna etapa predstavljena je diskusijom rezultata i izvođenjem zaključaka.

1.8.1. Postupak analize sadržaja

Na opredeljenje za tehniku analize sadržaja kojom su analizirani udžbenici, uticalo je nekoliko bitnih elemenata koji su odredili njenu kvalitativnu i kvantitativnu dimenziju.

I kvantitativne i kvalitativne metodologije temelje se na principima sistematičnosti, opštosti, objektivnosti, nastojanjima da se postigne sadržinska potpunost izvorne građe uzorkom, i principom preciznosti - kako u toku prikupljanja podataka, tako i u postupku njihove analize (Avramović, Vujačić, 2009). Dok su osnovne karakteristike kvantitativne metodologije standardizacija i formalizacija istraživačkog postupka s ciljem proverljivosti podataka (Milić, 1965), kvalitativne metodologije češće se koriste rečima i njihovim

značenjima, koncentrišući se na semantiku ljudskog ponašanja, manje su strukturisana i naglašavaju ličnost istraživača (Gojkov, 2007). „Zato ćemo razlikovati: čisto ili pretežno kvantitativnu, čisto ili pretežno kvalitativnu, i mešovitu, tj. onu u kojoj se kombinuju ta dva pristupa“ (Branković, 2011: 55). Posmatrajući reč kao osnovnu jedinicu sadržaja, kvantitativnom analizom moguće je meriti učestalost njenog pojavljivanja u istraživačkom materijalu (i eventualno korelacije sa sličnim jedinicama, socijalnim i vrednosnim indikatorima), ali se teško može izbeći problem značenjske prirode: koliko je reč valjan indikator vrednosnog usmerenja teksta, namera autora, opšteg stanja posmatrane grupe, zajednice i sl. Drugo, kako su reči nekad homonimi, nekad sinonimi, i to može da dovede do pogrešnog tumačenja u kontekstu, odnosno ne mora da bude valjani indikator iskazanih vrednosti. Kvalitativna analiza, usredsređuje se na razumevanje značenja pojedinačnih pojava u kontekstu „primenjuje logiku i metodologiju posmatranja...i kreće se po tekstualnom/zvučnom zapisu kao posmatrač kroz događaje, procese i pojave koje posmatra: neopterećen predrasudama, otvoren za inpute, pažljiv, sistematičan“ (Ibid: 60). Kako je i ovde uverljivost navoda uslovljena različitim značenjima onoga što je opisano (u smislu rekonstrukcije sistema vrednosti koji se primeni u tumačenju), razložno je govoriti o uključivanju mešovitog, tj. kvantitativno-kvalitativnog oblika. U smislu navedenog, analiza društvenih sadržaja u posmatranim udžbenicima sagledavana je kroz kvantitativno-kvalitativnu dimenziju .

U postupku analize sadržaja pošlo se od određenja složenih pojmova – kategorija⁶⁵, koje se identifikuju u tekstu udžbenika, a zatim se meri učestalost njihovog pojavljivanja i korelacija sa drugim kategorijama. Kriterijum za analizu predstavljalo je društveno obeležje programskih sadržaja u udžbenicima razredne nastave. Kategorije društvenih sadržaja u analizi su: Pojedinac i društvene grupe; Sporazumevanje među ljudima (komunikacija); Norme i pravila; Značajni datumi; Poimanje prošlosti i Razvoj društva (društvene organizacije)⁶⁶. Navedene kategorije posmatrane su u sistemu osnovnog teksta⁶⁷. Osnovni

⁶⁵ Primetno je da su kategorije ovde po pravilu manje složene od onih koje bi se izvodile na čisto kvalitativan način – prim.aut.

⁶⁶ Osnovu za formiranje kategorija pružio je teorijski koncept za novu nastavu Prirode i društva, A.Pešikan (2003).

⁶⁷ Opredeljenje da društvene sadržaje u posmatranim udžbenicima analiziramo kroz osnovni tekst udžbenika, utemeljeno je na autorskim stavovima (Zujev, 1988; prema: Španović, 2008a) o osnovnom tekstu kao vodećem elementu tekstualnog podsistema (osnovni tekst, dopunski tekst i pojašnjavajući tekst).

tekst podrazumeva najznačajniji informativni sloj sadržaja, te smo smatrali da će se u njemu najpouzdanije identifikovati tražene kategorije i oblici njihovog pojavljivanja. U tom smislu, u kvalitativnom delu analize posmatra se način na koji su utvrđene kategorije društvenih sadržaja prezentovane u sistemu osnovnog teksta udžbenika, a u sledećim domenima⁶⁸: prezentacija osnovnog teksta, povezivanje prethodnih znanja sa novim znanjem, dopunski tekst kao podrška osnovnom tekstu i ilustracije kao integralni deo osnovnog teksta (Španović, 2008a). Nadalje, identifikovano je na koji način je osnovni tekst pretežno izložen u svakom od domena, odnosno utvrđeno je kvantitativno i kvalitativno prisustvo sledećih obeležja:

- a) izlaganje gotovih informacija koje je potrebno naučiti;
- b) problemsko izlaganje sadržaja;
- c) pokretanje kognitivnog konflikta;
- d) prikazivanje procesa nastanka znanja;
- e) dijalog različitih gledišta;
- f) metakognitivno vođenje
- g) i uključivanje pitanja i zadataka (modifikovano prema: Plut, 2003).

Postupak analize sadržaja u istraživanju je imao za cilj identifikaciju prisustva društvenih sadržaja po utvrđenim kategorijama, a zatim kvantitativnu i kvalitativnu analizu načina njihovog prezentovanja u posmatranim udžbenicima. U tom smislu, društveni sadržaji kvantifikovani su u osnovnom tekstu nastavne lekcije, gde je izvršena i analiza načina njihove prezentacije prema utvrđenim domenima i obeležjima. Svaka jedinica posmatranja opisivana je karakteristikama (promenljivim) u skladu sa analitičkim dimenzijama. Karakteristike jedinice posmatranja definisane su u odnosu na semantičku usmerenost sadržaja: eksplicitnu, implicitnu, ili skrivenu.

Dakle, za jedinicu analize najpre je utvrđena nastavna lekcija određenog naziva, posmatrana kao tekst u udžbeniku koji čini sadržajnu celinu s jasno naznačenim početkom i krajem. U udžbenicima za prvi (delom i za drugi razred), ponekad su se javljali ilustrovani tekstovi, tj. tekstovi koji sadržaj prezentuju slikom. Ako se nedvosmisleno može ustanoviti

⁶⁸ Domeni su ovde jasno izdvojeni zbog lakšeg snalaženja kroz sam postupak analize, iako se zapravo radi o jedinstvenom i koherentnom didaktičkom uticaju: nakon aktivizacije učeničkih predznanja, s ciljem povezivanja prethodnih znanja sa novim znanjem, sledi obrada novih sadržaja (izlaganje osnovnog teksta), koja se pokrepljuje dopunskim tekstovima i ilustracijama kao nosiocima vizualizacije.

da se radi o sadržaju kojim se predstavljaju bitne informacije o lekciji⁶⁹, takvi tekstovi su identifikovani kao osnovni tekst, a ne kao slikovni prilog. Na sličan način su se u prvim razredima javljali tekstovi u koje su inkorporirane sličice, pa se tako jedna rečenica sastojala od reči i slika. I ovo se u analizi smatralo osnovnim tekstom. Broj lekcija koje se odnose na utvrđene kategorije činile su kvantitativni deo analize. Za lakše snalaženje analitičara, za svaku kategoriju bile su date ključne reči koje je bliže određuju. Svaka rečenica ili sintagma u sistemu osnovnog teksta koja uključuje ključne reči je kvantifikovana, a zatim se pristupalo analizi zatvorenog tipa koja podrazumeva opis utvrđenih kategorija uz pomoć prethodno pripremljenog deskriptora posmatranja. Upotreba deskriptora omogućavala je kvalitativno sagledavanje kategorija po domenima i njihovim obeležjima koja smo odlučili da pratimo.

U Prilogu broj 2 navedene su Tabele broj 2, 3, 4, 5, 6 i 7, koje prikazuju elemente kvantitativne analize utvrđenih kategorija sa ključnim rečima, dok je u Prilogu broj 3 data Istraživačka matrica kvantitativno-kvalitativne analize.

1.8.2. Procedura fokus grupnog intervjua

Celokupno fokus grupno istraživanje izvedeno je tokom aprila i maja 2013. god. U fazi pripreme razvijen je istraživački okvir, metodologija (utvrđivanje Vodiča za razgovor, uputstava za izvođenje, transkripciju i mapiranje odgovora) i plan sprovođenja. Sastavni deo pripreme predstavljalo je i upoznavanje direktora, stručnih službi i učitelja odeljenja koja su činila uzorak, sa ciljem i metodologijom istraživanja.

U periodu od 25. aprila do 24. maja 2013. god. realizovano je ukupno pet fokus grupa od po 12 učenika, u somborskim osnovnim školama. Posle upoznavanja, uputstava o načinu rada i motivisanja za razgovor, započelo se sa pitanjima iz određene grupe. Grupne diskusije trajale su oko 50 minuta i realizovane u školskim učionicama. Kako je uspešnost komunikacija veoma značajna za rezultate, učesnici su sedeli u polukrugu, čiji je deo bio i moderator⁷⁰, a u prostoru se nalazila i chart tabla za unošenje zajedničkih procena. Tokom

⁶⁹ Na primer, u udžbeniku Svet oko nas za II razred (izdavač Nova škola, 2007), u lekciji *Porodica*, osnovni tekst prezentovan je samo slikom porodice iz albuma. Sadržaj slike u celini nosi informativnu poruku o tome ko čini jednu porodicu (str.5), te je u funkciji osnovnog teksta.

⁷⁰ Kompletnu realizaciju svih pet fokus grupa sproveo je autor istraživanja.

odvijanja fokus grupa učenici su mogli da ilustruju delove diskusije, zapažanja koja su ih motivisala, ili da se jednostavno slobodno vizuelno izraze po bilo kojoj temi iz razgovora. Kako bi se dobile što autentičnije informacije, razgovori su snimani – o čemu je prethodno dobijen pristanak direktora škola, a učenicima objašnjeni razlozi i način rada. Na osnovu protokola (zapisnika) i snimaka, sačinjen je detaljan transkript razgovora koji je omogućio objedinjavanje rezultata. Završnom fazom smatrana je obrada podataka u smislu transkripcije podataka, mapiranja kategorija odgovora i interpretacija rezultata.

1.8.3. Anketiranje nastavnika

U periodu mart - jun 2013. godine nastavnici razredne nastave upitnikom su procenjivali primerenost načina prezentacije društvenih sadržaja u udžbenicima Svet oko nas / Priroda i društvo koje koriste u radu. Upitnik je strukturisan tako da su u prvom delu ispitanici odgovarali na pitanja koja su se odnosila na socio-demografske varijable: godine života, pol, stepen obrazovanja, zanimanje, dužina radnog staža, društvena sredina u kojoj je većinom stečeno radno iskustvo, kao i sredine u kojoj se trenutno radi. Pitanjima drugog dela upitnika ispitanici su opšti podaci o izabranom udžbeniku koji se koristi u nastavi. Treći deo upitnika uključivao je procenu stepena prisutnosti strukturnih elemenata u postojećem udžbeniku, mišljenje nastavnika o važnosti povezivanja novih društvenih sadržaja sa ranije stečenim znanjima, dominantnom obliku njihovog izlaganja i značaju vizuelnih simbola, i na kraju procenu poželjnih načina prezentacije društvenih sadržaja u udžbeniku. Pitanja sadrže petočlane skale procene Likertovog tipa pomoću kojih se izražava stepen slaganja ili neslaganja s predloženim tvrdnjama, kao i pitanja višestrukog izbora.

1.8.4. Kalendar istraživanja

Pripreme za istraživanje započete su školske 2010/11. godine, upoznavanjem, sakupljanjem i razmatranjem relevantne literature i dostupnih istraživačkih rezultata koji opredeljuju problemsko polje disertacije⁷¹.

Tokom 2012. godine izrađivani su instrumenti za empirijska istraživanja, i izvršena analiza sadržaja uzorkom predviđenih udžbenika.

Tokom drugog polugodišta 2012/2013. god. realizovani su fokus grupni razgovori i anketiranje nastavnika.

U drugom delu 2013. godine obrađivani su prikupljeni podaci, a zatim se radilo na razmatranju rezultata i njihovim pedagoškim implikacijama.

1.9. Statistička obrada podataka

Iako su analiza i statistička obrada podataka opredeljene primenom kvantitativne i kvalitativne istraživačke paradigme, u svakom od tri realizovana istraživačka instrumenta prisutne su određene specifičnosti.

Prilikom obrade podataka prikupljenih analizom sadržaja udžbenika, u kvantitativnom pogledu su na svim podacima izvršene osnovne deskriptivne statističke procedure, uključujući frekvencije i procenete. Većina podataka predstavljena je u obliku tabela i, gde je to bilo relevantno, u vidu grafikona sa stupcima i linijskih grafikona za ilustrativne svrhe. U svim obradama korišćen je statistički paket za društvene nauke, SPSS verzija 17.0 (14. jul 2013). U kvalitativnom pogledu, na svim pregledanim udžbenicima kvalitativna analiza sadržaja odražavala je analizu, komparaciju i generalizaciju, te na kraju postupak deskripcije načina na koji su u posmatranim udžbenicima izlagani društveni sadržaji.

Specifičnost podataka dobijenih fokus grupnim intervjuom predstavljala je činjenica da se njihova kvalitativna obrada odvija istovremeno sa njihovim prikupljanjem (obrada

⁷¹ Napomena: kandidat je 2009/10. upisan na prvu godinu doktorskih studija Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, smer Metodika nastave. Položio sve predviđene ispite trogodišnjih studija, tokom kojih je, osim ostalih, intenzivno izučavao pitanja metodike nastave poznavanja društva i problematiku školskog udžbenika.

početnih podataka harmonizuje prikupljanje daljih podataka). Tokom obrade bilo je važno sistematizovati odgovore učesnika na pojedina pitanja, kako bi se potom analiziralo oko kojih je pitanja grupa saglasna, a oko kojih nije, te koji spektar odgovora navodi na rešenje pojedinih pitanja. Ključnim je smatrano razumevanje delova razgovora unutar konteksta u kom su mišljenja učenika kreirana i iskazivana. Pažnja je usmeravana i na izražene neverbalne oblike komunikacije, kao što su gestovi i mimika nakon postavljenih pitanja, nestrpljivost da se odgovori, ili pak ustručavanje od glasnog iskaza, i sl. Dalja kvantitativna obrada urađena je na dva nivoa: indeksiranje podataka; i grupisanje podataka u kategorije i potkategorije. Indeksiranje podataka odnosilo se na registrovanje originala odgovora (onako kako su izgovoreni), odnosno skidanje transkripta sa audio zapisa. Grupisanje odgovora omogućilo je utvrđivanje, a potom i kvalitativnu analizu centralnih kategorija i potkategorija. Nakon objedinjavanja, rezultati su diskutovani, a onda su izvršena i zaključna razmatranja.

Podaci trećeg dela istraživanja, odnosno rezultati upitnika koji su popunjavali nastavnici, obrađeni su i interpretirani primenom ajtem-analize i statističkom metodom analize glavnih komponenti. Pored određenja mera učestalosti (frekvencije i procenti), deskriptivnih statističkih metoda (aritmetička sredina, standardna devijacija), upotrebljen je χ^2 za utvrđivanje značajnosti razlike između opaženih i očekivanih frekvencija. Od mera univarijantne statistike korišćena je univarijantna analiza varijanse sa jednim faktorom-ANOVA. Pouzdanost upitnika proveravana je pomoću Krombahovog koeficijenta (Cronbach), koji se izvodi na osnovu unutrašnje konzistencije celokupnog instrumenta. Gde je bilo relevantno, rezultati su prikazani i grafički, tabelama, tabelama kontigencije i grafikonima.

2. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

U nameri da se pitanje prezentacije društvenih sadržaja u savremenom školskom udžbeniku teorijski i empirijski što sveobuhvatnije sagleda, odgovori su potraženi kako u relevantnoj literaturi, tako i u sadržinskoj analizi dosadašnjih udžbenika, i utvrđivanju mišljenja učenika i nastavnika kao krajnjih korisnika. Predmetom istraživanja utvrđeno je identifikovanje društvenih sadržaja i načina na koji su izlagani u udžbenicima razredne

nastave od 1945. godine do danas, sagledavanje mišljenja učenika u učenju društvenih sadržaja iz udžbenika, i ispitivanje stavova nastavnika o uspešnosti predavljanja društvenih tema u udžbenicima koje koriste u nastavi. U skladu sa navedenim, strukturisane su grupe istraživačkih pretpostavki, prema kojima se u nastavku prikazuju i analiziraju dobijeni rezultati.

2.1. Društveni sadržaji u predmetima razredne nastave kroz etape razvoja sistema vaspitanja i obrazovanja

Rezultati empirijskog utvrđivanja zastupljenosti društvenih sadržaja, i identifikacije načina na koji su izlagani u udžbenicima razredne nastave za predmete čiji programi predviđaju upoznavanje društvenih tema, od 1945. godine do danas, prezentovaće se po definisanim zadacima:

1. Identifikovanje razvojnih etapa osnovnoškolskog sistema sa aspekta predmeta razredne nastave koji predviđaju upoznavanje društvenih tema, prema kojima će se izvršiti analiza;
2. Identifikovanje društvenih tema u planovima i programima predmeta razredne nastave u posmatranim etapama;
3. Kvantitativna i kvalitativna analiza prisutnih društvenih sadržaja u udžbenicima.

Na osnovu pregleda relevantne literature (Ivić i sar., 2001; Klemenović, Milutinović, 2002; Klemenović, Milutinović, 2003; Munjiza, Lukaš, 2006; Bogavac, 1971; prema: Bondžić, 2008; Koljanin, 2011; Koljanin, 2012; Hebib, Spasenović, 2011) ustanovili smo da su glavne obrazovne promene od Drugog svetskog rata dosledno usklađivane sa razvojem našeg društva. Za ovaj rad identifikovane su sledeće etape:

- etapa od 1945. do 1957. godine;
- etapa od 1958. do 1984. godine;

- etapa od 1985. do 2002. godine;
- etapa od 2003. do školske 2011/2012. godine.

Period prvih reformi jugoslovenskog posleratnog sistema vaspitanja i obrazovanja (1945-1957) određuje se kao vreme procesnih promena koje su direktno odražavale promene državnog poretka. Veza između školskog sistema i obrazovne politike oslikavala se u celokupnoj organizaciji prosvetnih ustanova - od politike njihovog osnivanja i finansiranja, preko načina upravljanja, do pitanja nastavnih planova i programa, nastavnih metoda i sredstava, udžbenika i dr. (Klemenović, Milutinović; 2002). Ovu etapu obeležile su promene nasleđenog školskog sistema: izmenjeni su sadržaji, povučeni stari udžbenici i istaknuta vaspitna delatnost škole.

Period uspostavljanja osmogodišnje osnovne škole i razvoja jedinstvenog školskog sistema vaspitanja i obrazovanja traje od 1958. godine, sve do poslednje dekade dvadesetog veka koju su obeležili tranzicioni tokovi celokupnog društva. Donošenjem Opšteg zakona o školstvu utemeljeno je osmogodišnje obavezno školovanje, jednako pravo na vaspitanje i obrazovanje (načela realizacije nastave na jezicima naroda), besplatnost škole, i razrađena pitanja organizacije i rada škola. Posebna pažnja usmerena je društvenom vaspitanju učenika, radnotehničkom obrazovanju, fizičkom vaspitanju, vezi škole sa društvenom zajednicom.

Vreme državne tranzicije Srbije, koje traje u dekadi od 1990. do 2000. godine, u obrazovnom kontekstu umesto demokratizacije donelo je konzervativne i centralizujuće efekte. Kao vaspitno-obrazovna institucija, škola u ovom periodu funkcioniše izolovano od socijalnog okruženja i kulturnog konteksta, zapostavljajući ostale aktore obrazovnog sistema, kao što su roditelji, lokalna zajednica, privreda, nevladine organizacije i druge (Potkonjak, 2001).

Posle političkih promena u oktobru 2000. godine započete su inicijative za novu obrazovnu reformu. Usmerena ka integraciji školskog sistema Srbije u jedinstveni evropski obrazovni prostor, ova reforma zasnovana je na sledećim polaznim osnovama: decentralizacija školskog sistema, demokratizacija vaspitno-obrazovne delatnosti i poboljšanje kvaliteta obrazovanja. Njena realizacija planirana je kroz fazu analitičko-istraživačkog rada (s ciljem utvrđivanja zatečenog stanja i identifikacije nedostataka), procesa konsultacija (oko opšte saglasnosti o pravcima promena), a zatim slede faze razrade koncepcije i strategije

promena, implementacija, postepeno uvođenje, i praćenje efekata (Hebib, Spasenović, 2011). Nakon razgovora o reformi (2001), kojima su utemeljeni strateški dokumenti, započela je faza implementacije promena u praksu (2003) i praćenje njenih efekata. Od 2003. godine postepeno se usvajaju novi pravilnici o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja i uvodi nova politika izdavanja udžbenika koju prati standardizacija njihovog kvaliteta.

Razvoj predmeta razredne nastave u kojima se uče društveni sadržaji

Sa aspekta predmeta razredne nastave, utvrđeno je da su do transformacije osmogodišnje škole učenici o društvenim pitanjima učili u predmetu Srpski jezik, u tematskom okviru Početna stvarna nastava (prvi i drugi razred), i zatim u izdvojenim predmetima Zemljopis i Istorija (treći i četvrti razred). Uvođenje obaveznog osmogodišnjeg školovanja za svu decu uzrasta od sedam (šest) do petnaest godina, započeto 1952. godine donošenjem *Opšteg uputstva o školovanju u školama za opšte obrazovanje*, rezultiralo je *Opštim zakonom o školstvu* 1958. godine (Klemenović, Milutinović, 2002), a u navedenom periodu nastao je i predmet Poznavanje prirode i društva - od prvog do trećeg razreda, dok su se u četvrtom i petom razredu učili predmeti Poznavanje društva i Poznavanje prirode (od 1972. godine, pa nadalje, oni su prisutni samo u IV razredu). Konsultovana literatura iz Hrvatske i Slovenije, danas susednih zemalja, a nekada federalnih članica zajedničke države, potvrđuje godine 1954. i 1957-u kao vreme konstituisanja navedenog predmeta. „Nastavni predmet priroda i društvo pojavio se u nas 1954. godine pod nazivom *upoznavanje prirode i društva*“ (De Zan, 2001: 31). „U Sloveniji je 1957. godine uveden predmet *spoznavanje prirode in družbe* (nasledio je predmet *svarni pouk*), a realizovao se do obrazovne reforme iz 1998. godine, kada se uvodi predmet *spoznavanje okolja*“ (Hus, 2000: 309).

Iako su utvrđeni razni nazivi ovog nastavnog predmeta u različitim vremenskim i prostornim odrednicama (stvarna nastava, upoznavanje društva, početna stvarna nastava i dr.) zajedničko im je uvek bilo da se učenik uvodi u svet stvari i pojava koje ga okružuju izdvajanjem sadržaja iz njegovog okruženja i životne blizine na učeniku primeren način (Kolpak, et. al., 2012). U našoj zemlji je izmenama Nastavnog plana i programa iz 1984.

godine⁷² predmetu Poznavanje prirode i društva ime promenjeno u Priroda i društvo (od prvog do trećeg razreda, u četvrtom razredu ostaju stari nazivi – Poznavanje društva i Poznavanje prirode)⁷³, a nastava ovog predmeta definisana kao jedinstveno vaspitno-obrazovno područje sa zadatkom proširivanja i produblivanja stečenih iskustava i znanja o prirodi i društvu, razvijanja sposobnosti posmatranja, logičkog zaključivanja, sticanja celovite slike o svetu i primene stečenog znanja u praksi (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 1985).

Navedeni nazivi ostali su sve do reforme iz 2003. godine, dok su se programima donekle osavremenjavali sadržaji, a planom menjao nedeljni broj časova (od tri do dva časa nedeljno). Školske 2003/4. godine u prvom i drugom razredu uveden je predmet Svet oko nas, a u trećem i četvrtom razredu predmet Priroda i društvo. Osim navedenog predmeta, društveni sadržaji identifikuju se i u nastavi:

- Srpskog, kasnije Srpskohrvatskog, i konačno Srpskog jezika i književnosti;
- u nastavi predmeta Muzička kultura, za koji se od 2003. godine izdaju i udžbenici od I do IV razreda.

U istraživanju su analizirani sledeći udžbenici: čitanke (u svim posmatranim etapama), zemljopisi i udžbenici Istorije (u prvoj etapi), udžbenici Prirode i društva, odnosno Poznavanja društva, Poznavanja prirode i društva, Prirode i društva, i Sveta oko nas (u drugoj, trećoj i četvrtoj etapi), kao i udžbenici Muzičke kulture, koji su od 2003. godine počeli da se izdaju i za niže razrede osnovne škole.

Analiza programa predmeta razredne nastave
u kojima su integrisani društveni sadržaji

Posleratni period

U posleratnom vremenu osnovne škole radile su prvo po Privremenom nastavnom planu i programu (1944. godine), a zatim po Novom nastavnom planu i programu (1945)⁷⁴,

⁷² Primena ovog plana i programa počinje od 1985. godine.

⁷³ Došlo je i do smanjivanja nedeljnog fonda časova sa 3 časa na 2 časa nedeljno (u III razredu ostaje 3 časa).

⁷⁴ *Novi nastavni plan i program za osnovne škole sa metodskim uputstvom za obradu pojedinih nastavnih predmeta*, Beograd, 1945.

koji je počeo da važi od školske 1946/47. godine. Tim planovima bili su obuhvaćeni sledeći predmeti: srpski jezik (maternji jezik), istorija, zemljopis, račun, poznavanje prirode, pisanje, pevanje, telesne vežbe, crtanje i veronauka. U početnim razredima društveni sadržaji bili su zastupljeni u nastavi Srpskog jezika, u delu pod nazivom Stvarna nastava.

Plan i program Srpskog jezika za I razred sadržao je stvarnu nastavu, predbukvarski i bukvarski deo. Kroz Stvarnu nastavu se „proveravalo, analiziralo upotpunjavalo, proširivalo i ispravljalo dečije iskustvo... U prvo vreme učenici treba da se upoznaju sa redom u školi, s ponašanjem i ophođenjem s drugovima i starijim, s radom u školi i van nje, kroz vežbanja u: lepom ponašanju, u održavanju čistoće, u čuvanju stvari, u upoznavanju s biljkama i životinjama iz svoje okoline, s proizvodima, s izgradnjom naše zemlje i slično“ (Nastavni plan i program za osnovne škole, 1951: 5). Dakle, Stvarna nastava imala je za cilj vežbanje u posmatranju, mišljenju i govoru, a konkretne teme određivane su iz dečije okoline i opšteg dečijeg doživljavanja: priroda i zbivanja u njoj, društvo i dečiji život u domu, školi, pionirskoj organizaciji i dr. (Špoljar, 1953). Nastavne teme i sadržaji su: *Škola i učenici* (Početak škole, Prvo upoznavanje dece, Privikavanje na red u školi, Razvijanje kulturnih navika, Međusobni odnosi učenika, Odnos učenika prema roditeljima i starijima, Od doma do škole, Posle škole, Škola i učenici, Školski vrt); *Dom* (Roditelji i ukućani, Higijenske i kulturne navike u domu, Odevanje), *Društvena sredina* (Rad, igra i zabava u u organizaciji pionira, Odeća i obuća, Naša hrana, Kovač, Dimničar, Školske i narodne svečanosti, Stolar, Fabrika); *Priroda*.

U drugom razredu programska građa odnosila se na život i rad škole, roditeljske kuće, prirodne i društvene sredine i izgradnju zemlje, a društvene teme su:

- navikavanje na urednost i tačnost u radu i učenju - u školi, kod kuće i u pionirskoj organizaciji;
- razvijanje higijenskih i kulturnih navika u održavanju čistoće tela, odela, obuće i prostorijske;
- čuvanje nameštaja i učila, svojih knjiga i pribora;
- navikavanje na kulturno ponašanje prema starijima i drugovima: u školi i van škole, na priredbama, izletima i dr;
- upoznavanje sa značajem rada (učenja), odmora, igre, hrane, vode, vazduha i sunca za zdravlje i razvoj učenika;

- upoznavanje sa vremenom: dan, mesec, imena meseci, godina i godišnjih doba;
- pionirska organizacija i pionirski podmadak – dužnosti pionira;
- pojam o selu i gradu – zanimanja stanovništva, njihova proizvodnja i povezanost seljaka i radnika;
- ustanove – škola, MNO⁷⁵, pošta, zadrugni dom, bolnica i dr;
- narodnooslobodilačka borba: okupacija i izdajnici, narodni ustanak, Kozara, prelaz preko Neretve, Sutjeska, Drvar, bratstvo i jedinstvo, Dan pobjede i Dan Republike;
- upoznavanje sa izgradnjom naše zemlje: fabrike, električne centrale, otvaranje rudnika, izgradnja puteva, pruga, kanala, zadrugnih domova, škola, udarnici i novatori, Prvi maj (Nastavni plan i program za osnovne škole, 1951: 7).

U naredna dva razreda učio se predmet Istorija. Sadržaji Istorije u trećem razredu bili su: *Istorija zavičaja, Život ljudi u najstarije doba, Život Slovena u staroj postojbini, Južni Sloveni u novoj domovini, Život srpskog naroda (plemića i seljaka) za vreme cara Dušana, Marička bitka, Kraljević Marko, Kosovski boj, Hajduci i uskoci, Bojevi u Prvom i Drugom ustanku, Vuk Karadžić, Ustanak u Srbiji 7. jula 1941. godine, Prelaz preko Neretve u IV ofanzivi, Napad na Drvar, Narodni heroji iz Narodnooslobodilačke borbe, Maršal Tito.* Odlika programa je naglašeni značaj zavičajne istorije - jedna trećina nastavnih tema bila je posvećena istoriji Jugoslavije, prikazane samo preko istorije narodnooslobodilačke borbe (Koljanin, 2012: 454).

U četvrtom razredu učili su se sledeći sadržaji: *Stari Sloveni, Život naših naroda od dolaska na Balkansko poluostrvo do pada pod Turke, Seljačke bune, Prvi i Drugi srpski ustanak, Balkanski rat (1912. godine), Prvi svetski rat, Život naših naroda u staroj Jugoslaviji, Oslobodilački rat i stvaranje nove Jugoslavije.* U drugom predmetu, koji je imao za cilj usvajanje društvenih sadržaja kroz zemljopis, učilo se, između ostalog, *Upoznavanje FNRJ i gradivo pod nazivom Narodna Republika Srbija* (u trećem razredu), odnosno *Opšti pregled FNRJ, Beograd, Socijalistička privreda u FNRJ, Stanovništvo, Državno uređenje, Kratak pregled narodnih republika i Susedne i slovenske zemlje* (u četvrtom razredu).

⁷⁵ Međumjesni narodnooslobodilački odbori

Tokom 1952. godine došlo je i do objavljivanja novih udžbenika Istorije za treći i četvrti razred osnovne škole⁷⁶.

U vremenu transformacije osmogodišnje škole doneto je nekoliko nastavnih planova i programa: 1952. godine (Nastavni plan i program za šestogodišnje škole), 1954/55. godine (Nastavni plan i program za četvorogodišnje, šestogodišnje, niže razrede gimnazije i osnovnu školu), i konačno 1959. godine (Zajednički nastavni plan i program za jedinstvenu osmogodišnju školu), ali oni nisu sadržali značajnije promene u pogledu navedenih predmeta nižih razreda osnovne škole.

Period jedinstvene osmogodišnje osnovne škole

Odredbe koje su postavljene Opštim zakonom o osnovnim školama potvrdio je republički Zakon o osnovnoj školi iz 1959. godine, a tada je donet i novi nastavni plan i program. Ovaj nastavni plan i program bio je usaglašen sa okvirnim planom za SFRJ: saglasno odredbama Zakona, posebna pažnja bila je usmerena društvenom vaspitanju učenika, radnotehničkom obrazovanju, telesnom razvitku, vannastavnim delatnostima, vezi škole sa društvenom zajednicom. Veća pažnja posvećena je stranom jeziku, a uvedeni su i novi predmeti (Bondžić, 2008: 409).

Uvidom u Nastavne planove i programe za Poznavanje prirode i društva⁷⁷, kao i u Orijentacione rasporede nastavnog gradiva sa metodičkim uputstvima za ovaj predmet, konstatovano je da su sadržajno svi bili koncipirani su oko sledećih tema: *Život i rad u školi*, *Život i rad u roditeljskom domu*, *Izgled i prošlost kraja* i *Prirodna sredina i rad ljudi*. Pod ovim, ili vrlo sličnim nazivima, kontinuirano su naslovljavane programske celine prirode i društva u nižim razredima osnovne škole.

Šezdesetih godina ispoljavaju se težnje ka osavremenjavanju nastave, od strane nastavnika pozitivno prihvaćene: pokušaji programiranja nastave, individualizacije, grupnog

⁷⁶ Golub Janjušević, *Istorija za III razred osnovne škole*, Beograd, 1952; Miljkan Todorović, *Istorija za IV razred osnovne škole*, Beograd, 1952.

⁷⁷ *Nastavni plan i program za osnovne škole u Narodnoj Republici Srbiji*, 1959, Zavod za izdavanje udžbenika Narodne Republike Srbije; *Nastavni plan i program za osnovne škole u Narodnoj Republici Srbiji*, 1960, Zavod za izdavanje udžbenika Narodne Republike Srbije; *Nastavni plan i program za osnovnu školu u Socijalističkoj Republici Srbiji*, 1964, Savremena škola; *Plan i program osnovnog obrazovanja i vaspitanja u SAPV*, 1975, Pokrajinski zavod za izdavanje udžbenika.

rada, ali su se one, uglavnom zbog materijalnih problema škola, ubrzo počele napuštati (Ratković, 1984; prema: Klemenović, Milutinović, 2002). Plan i program iz 1964. godine za predmet Poznavanje prirode i društva u prvom razredu određuje teme: Život i rad u školi, Život i rad u roditeljskom domu, Izgled i prošlost kraja, i Prirodna sredina i rad ljudi; u drugom su teme iste, ali nema celine o prošlosti (u drugom razredu ona je spojena sa temom Prirodna sredina i rad ljudi); dok su u trećem navedene: Život i rad u školi, Život i rad u roditeljskom domu, Prirodna sredina i rad ljudi, Toplota, vazduh, voda, Izgled kraja i orijentacija u njemu, Prošlost mesta i kraja. U četvrtom i petom razredu društveni sadržaji uče se u predmetu Poznavanje društva. Program četvrtog razreda sastojao se od četiri teme. Prva se odnosila na SFRJ Jugoslaviju, a ostale tri na život i rad ljudi u raznim delovima zemlje. „Na konkretnim i karakterističnim primerima učenici treba da dobiju osnovna znanja o tome kako naši narodi danas žive i rade, kako se bore za izgradnju socijalizma...Sadržaji koji se odnose na prošlost daju se samo u onoj meri koliko je potrebno da učenik bolje razume savremeni život“ (Objašnjenja za realizaciju Nastavnog plana i programa, 1964: 239).

Dalji reformski zahvati uslovljeni su opštim društvenim i političkim promenama, pa je jugoslovenski sistem vaspitanja i obrazovanja početkom osamdesetih usmeren pojačanom vaspitnom uticaju, uz prisustvo ideja marksizma, samoupravnog socijalizma, jugoslovenskog patriotizma i bratstva i jedinstva (Bondžić, 2008: 426). Prosvetni savet 1975. godine donosi Zajednički plan i program, po kome se učenici vaspitavaju u duhu socijalističkog humanizma (solidarnost, uzajamno pomaganje, čovečnost), kolektivizma (razvijanje želje i spremnosti da se radi sa drugima), drugarstva i prijateljstva. „Nastoji se prevazići dotadašnja faktografsko-pozitivistička orijentacija škole, a nastojanja idu u smeru učeničkih ovladavanja osnovnim, fundamentalnim znanjima koja su neophodna za dalje obrazovanje, ali i primenljiva u praktičnom životu i realnoj društvenoj praksi (Klemenović, Milutinović, 2003: 56). U ovom Zajedničkom planu i programu autori uočavaju napuštanje do tada primenjivanog koncepta koncentričnih krugova u raspoređivanju programske građe i uvođenje linearnog koncepta.

Sadržajima programa za Poznavanje prirode i društva u prvom razredu⁷⁸ uči se o životu i radu u školi (u odnosu na stare programe, u lekcijama su značajnije prisutne dužnosti

⁷⁸ *Osnovna škola u SAP Vojvodini, Plan i program osnovnog obrazovanja i vaspitanja u SAPV*, Pokrajinski Zavod za izdavanje udžbenika, 1975, Socijalistička Autonomna pokrajina Vojvodina, Pedagoški institut Vojvodine, ur. Dobrila Letić.

učenika, odnos prema školskom drugu, školskoj imovini, ponašanje učenika), zatim o životu i radu u u domu i mestu (precizira se samostalnost u učenju i izvršavanju školskih i domaćih obaveza, ponašanje, poštovanje i pažnja prema ukućanima, starijim, a pojavljuje se ravnopravnost polova), prirodna sredina i rad ljudi i orijentacija u prostoru i vremenu (nisu prisutni prošlost i značajni datumi). U drugom razredu celine su život i rad u školi (uvedene su lekcije o samoupravljanju u školi, savezu pionira), život i rad u domu (novi su sadržaji o pravima i obavezama stanara, odnosu prema susedima, uči se o štednji i racionalnom trošenju). Za razliku od prethodnog programa za drugi razred, uvedene su tematske celine: Ljudska naselja i čovek u društvu (uči se o opštini, OUR-ima, mestu i opštini, prednostima udruženog rada i radu kao izvoru blagostanja pojedinca) i Praznici i značajni datumi. U trećem razredu prisutna je novoimenovana tema Naš kraj u prošlosti i perspektive razvoja, u kojoj, „uz upoznavanje specifičnosti Vojvodine, učenicima treba ukazivati na zajedništvo, ravnopravnost, učvršćivanje bratstva i jedinstva, jer su ciljevi i interesi radnika svih nacionalnosti isti, a zajednička je budućnost, kao što je bila i prošlost“ (Plan i program osnovnog obrazovanja i vaspitanja u SAPV, 1975: 304).

Kasne osamdesete godine dvadesetog veka obeležile su društveno-političke, ekonomske, privredne i kulturne okolnosti izazvane približavanjem raspada socijalističke Jugoslavije. U takvim okolnostima obrazovni sistem suočavao se ne samo sa promenama, nego i sa dugotrajnim teškoćama (Bondžić, 2008: 430). Nastavni planovi i programi donekle su oslobođani socijalističke ideologizacije⁷⁹. U predmetu Pozvanje prirode i društva došlo je do formalne promene naziva (od prvog do trećeg razreda predmet se sada zove Priroda i društvo, dok su u četvrtom razredu ostali stari nazivi) i nedeljnog fonda časova (nedeljni fond smanjen je sa 3, na 2 časa nedeljno, osim u trećem razredu). Nastavne teme glase: Škola-Upoznavanje sa školom, Porodica-Moja porodica, Naše mesto-Orijentacija u vremenu i prostoru, Prirodna sredina i rad ljudi (istoimene za sva tri razreda), dok su u samim sadržajima programa promene neznatne.

⁷⁹ *Orijentacioni raspored nastavnog gradiva za I i II razred osnovne škole sa metodičkim uputstvima*, prvo izdanje, Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja grada Beograda, 1985, ZUNS.

Poslednja decenija dvadesetog veka

Poslednja decenija dvadesetog veka obeležena je tranzicionim procesima, koji su za cilj imali tržišnu orijentaciju u privredi, slobodu političkog opredeljivanja, demokratizaciju i veću toleranciju celokupnog društva. To je zahtevalo temeljne i korenite institucionalne promene, očekivane i na polju obrazovanja. Nasuprot očekivanjima, proces postsocijalističke tranzicije obeležavaju građanski ratovi, rasparčavanje Jugoslavije, međuetnički sukobi, sankcije, izolacija, bombardovanje. Sa intencijom kontrole obrazovnog sektora, povećava se nivo centralizacije i etatizacije, te se proklamovana ideja demokratizacije i veće autonomije obrazovanja ne ostvaruje (Ivić i sar., 2001; Klemenović, Milutinović, 2003; Maksić, Gašić Pavišić, 2007). Autori konstatuju da većina nastavnih planova i programa koji se primenjuju od 1990. do 2002. godine predstavlja zapravo redigovane verzije iz osamdesetih i devedesetih godina. Po ugledu na raniju praksu, ovi programi predstavljaju „listu stavki“ iz gradiva za određeni predmet i obavezni su za sve, bez mogućnosti adaptacije programske građe lokalnom kontekstu (Ivić i sar., 2001: 128).

Prosvetni savet SR Srbije 1990. godine doneo je novi Plan i program za osnovnu školu⁸⁰. Iz cilja predmeta Priroda i društvo za prvi razred, definisanog kao omogućavanje učenicima da shvate uslovljenost i povezanost pojava, odnosa i procesa u prirodi i društvu, kao i vrednost i ulogu ljudskog rada u menjanju prirode i društvenih odnosa; izvedeni su operativni zadaci. U društvenom kontekstu izdajamo sledeće zadatke: usvajanje znanja o školi, porodici i mestu u kome učenici žive, upoznavanje mesta i okoline i najvažnijih događaja iz njihove prošlosti, kao i osposobljavanje za život u odeljenjskom kolektivu i za saradnju, dogovaranje i međusobno poštovanje (Plan i program osnovnog vaspitanja i obrazovanja za I razred, 1990). Nastavni sadržaji koncipirani su u deset tema, što je kvantitativno znatno više nego u dotadašnjim programima (ukazali smo da su se u ranijim periodima konstantno pojavljivale četiri teme), ali se sadržinski i dalje radi o istim elementima. Teme glase: Upoznavanje škole, Život i rad u školi, Porodica, Orijehtacija u vremenu, Moje mesto i okolina, Učenik u saobraćaju, Radni ljudi u mom mestu, Životinje, Biljke, Godišnja doba.

⁸⁰ *Plan i program osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, Prosvetni glasnik RS, br. 4/90.

Ciljevi i zadaci predmeta Priroda i društvo u drugom razredu predstavljaju proširivanje postojećih sa novim znanjima o prirodi i društvu: životu i radu u školi, roditeljskom domu, prirodnim uslovima i radu ljudi u mestu i okolini, zavičaju, pokrajini, Srbiji i Jugoslaviji (Nastavni plan i program za nastavu prirode i društva u drugom razredu, 1991). Sadržaje čini čak jedanaest tema: Škola, Stanovanje, Život i rad u porodici, Orijentacija u prostoru i vremenu, Izgled mesta i okoline, Život i rad ljudi u mestu, Saobraćaj u mestu i okolini, Prirodna sredina i rad ljudi, Biljke i životinje, Toplota, Voda. Uvidom u globalni plan sagledavaju se čak 62 časa obrade (od ukupno 74 časa godišnjeg fonda), što svedoči o obimnoj nastavnoj građi, koja je programom i uputstvima za nastavnike, istina, veoma detaljno razrađena, ali je ishod ipak reprodukcija informacija sa vrlo malo predviđenih učeničkih aktivnosti, što bi doprinosilo kvalitativnijem usvajanju znanja (Ivić i sar., 2001: 77).

U nastavnom programu za Prirodu i društvo u trećem razredu konstatuje se pet tematskih celina: Kartografska pismenost, Zavičaj i Srbija, Zavičaj i Srbija u prošlosti, Domaće životinje, Biljke. Za prve tri teme, koje su izraženog društvenog obeležja, predviđa se čak 68 nastavnih časova (ukupan godišnji fond je 74). I dalje se može konstatovati dominacija informacija koje učenik treba da usvoji.

U četvrtom razredu uči se predmet Poznavanje društva u nedeljnom fondu od 2 časa. Zadaci predmeta usmereni su na sticanje osnovnih znanja o Jugoslaviji kao zajednici ravnopravnih naroda i narodnosti – o njenoj prošlosti tokom narodnooslobodilačke borbe i zajedničkom životu naroda i narodnosti u miru. Sadržaji programa koncipirani su u sledeće tematske celine: Jugoslavija-naziv i položaj na geografskoj karti, Prirodno-geografske oblasti Jugoslavije, Vode u Jugoslaviji, Daleka prošlost, Prošlost, Drugi svetski rat, Život i rad ljudi u ravničarskim predelima, Život i rad ljudi u planinskim predelima, Život i rad ljudi u primorju. Građivo o prošlosti planira se sa dvadeset i sedam časova (od ukupnog fonda koji iznosi sedamdeset i šest časova godišnje), a pregledom sadržaja nastavnih jedinica zapaža se prisustvo velikog broja informacija i detaljno prikazivanje fenomena, posebno onih ih nacionalne istorije i istorije naroda koji su činili bivšu Jugoslaviju.

Izvedena analiza nastavnih planova i programa za predmet Priroda i društvo, odnosno Poznavanje društva u posmatranom periodu, upućuje na zaključak da se radi o dokumentima u kojima je eksplicitno zapisano sve što se učenicima predaje. Po tome oni pre liče na

sadržaje naučnih disciplina, nego na didaktički osmišljene programe koje učenici mlađeškolskog uzrasta treba da usvoje (Ivić i sar., 2001). Istraživački rezultati ukazuju da su upravo rigidna programska usmerenost, preobimni sadržaji i tradicionalna didaktičko-metodička rešenja nastavnog rada u školi, dovela do nezadovoljavajućeg kvaliteta usvojenih znanja učenika i opšte nepovoljne slike u pogledu njihovih obrazovnih postignuća (Havelka i sar., 1990; Maksić, 2000; Kovač Cerović, Levkov, 2002). Tako na početku dvadeset prvog veka školsko obrazovanje učenika u Srbiji ne uspeva da garantuje sticanje bazičnih znanja i veština neophodnih za njihov razvoj i dalje obrazovanje (Hebib, Spasenović, 2011), te započinju novi reformski procesi.

Reformisani nastavni plan i program od 2003. godine

U prvoj etapi razvoja nove obrazovne politike, od 2001. do 2003. godine, postavljene su opšte smernice promena usmerene ka decentralizaciji školskog sistema, demokratizaciji vaspitno-obrazovne delatnosti i unapređivanju kvaliteta obrazovanja. U problematizaciji pitanja nastavnih programa pošlo se od stavova naučne, stručne, ali i šire javnosti da su dotadašnji programi bili najslabija karika školskog sistema. Opšte nezadovoljstvo usmereno je njihovoj nefunkcionalnosti i rigidnosti: prevelika orijentisanost na činjenice i podatke i loša strukturisanost činila ih je neadekvatnim za usvajanje trajnih znanja i razvijanje životnih veština (Ivić i sar., 2001; Kovač-Cerović i dr., 2004; Hebib, Spasenović, 2011).

Polovinom juna 2003-e u republičkom parlamentu je usvojen Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, kojim su postavljeni temelji novog obrazovnog ambijenta. Na predlog Komisije za razvoj školskog programa usvojene su *Posebne osnove školskog programa za 1, 2 i 7. razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. Uočava se nova struktura programa – umesto opšteg cilja, zadataka, operativnih zadataka, sadržaja programa i uputstava (načina) za ostvarivanje programa, uvedeni su ciljevi i ishodi, dok su kreiranje sadržaja, izbor nastavnih metoda i metodskih postupaka u znatnoj meri prepušteni nastavniku. Avgusta 2004. godine objavljen je novi nastavni plan i program za 1. i 2. razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (Prosvetni glasnik, br. 10/2004), u kome su prestilizovani, dopunjeni i sistematizovani opšti ciljevi i zadaci, kao i operativni zadaci za svaki razred.

Implementacija je počela u prvom razredu osnovnog obrazovanja školske 2003/2004. godine, s tim što su pravilnici o trećem i četvrtom razredu, sa nekim izmenama u drugom razredu, sukcesivno doneti 2005, 2006 i 2008. godine. Jedna od novina u programima su sadržaji koji predstavljaju saznanja integrisana iz različitih naučnih oblasti. Društveni sadržaji u razrednoj nastavi konstatuju se u predmetima Svet oko nas i Priroda i društvo, i obuhvataju saznanja iz naučne oblasti Društvene nauke i filozofija (Posebne osnovne školskog programa, 2003), ali se o njihovoj prisutnosti govori i u kontekstu drugih⁸¹. Nastavni predmet Svet oko nas izučava se u 1. i 2. razredu osnovne škole sa po dva časa nedeljno, a nastavni predmet Priroda i društvo u 3. i 4. razredu, takođe sa dva časa nedeljno⁸².

U prvom i drugom razredu učenici istražuju i upoznaju stvari i pojave koje ih okružuju u vremenskoj i prostornoj blizini, a u trećem i četvrtom se usmeravaju na prirodu, prostor i poimanje vremena u zavičaju i domovini. U nastavnim programima Svet oko nas i Priroda i društvo društveni sadržaji strukturisani su u sledeće teme:

- prvi razred: Ja i drugi, Orijentacija u prostoru i vremenu, Kultura življenja;
- drugi razred: Gde čovek živi, Ljudska delatnost, Kretanje u vremenu i prostoru;
- treći razred: Kretanje u prostoru i vremenu, Naše nasleđe, Ljudska delatnost;
- četvrti razred: Moja domovina deo sveta, Osvrt unazad – prošlost.

Osnovnom svrhom izučavanja integrisanog nastavnog predmeta Svet oko nas određuje se usvajanje znanja, umenja i veština kojima deca razvijaju svoje saznavne, fizičke, socijalne i kreativne sposobnosti, a istovremeno spoznaju i grade stavove i vrednosti sredine u kojoj odrastaju kao i šire društvene zajednice (Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2005). Ukupan godišnji fond časova i u prvom i u drugom razredu iznosi 72 časa.

U prvom razredu tema *Ja i drugi* realizuje se tokom 10 časova, a uključuje nastavne jedinice: Ja kao prirodno i društveno biće, Zadovoljavanje svojih potreba i osećanja uvažavajući potrebe i osećanja drugih, Ambijent u kome živim: dom, ulica, škola, naselje, Grupacije ljudi u okruženju i moje mesto u njima: porodica, rođaci, susedi, vršnjaci,

⁸¹ Misli se na oblasti: Jezik, književnost i komunikacija; Umetnosti; Matematika, prirodne nauke i tehnologija, videti u: *Posebne osnovne školskog programa za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd, 2003.

⁸² *Pravilnik o nastavnom planu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, Službeni Glasnik RS-Prosvetni glasnik, br. 1/2005.

sugrađani..., Praznici i običaji, i Dečija prava (uvažavanje različitosti i prava drugih). Društvene sadržaje teme *Orijentacija u vremenu i prostoru* (ukupno 10 časova) predstavljaju lekcije: Kretanje – promena položaja u prostoru i vremenu, Kretanje svuda oko nas, Snalaženje u vremenu - kada je šta bilo, Pratim, merim i beležim rastojanje i vreme. Tematska celina *Kultura življenja* realizuje se tokom 12 časova, a čine je lekcije: Elementi kulture življenja: stanovanje, ishrana, odevanje, očuvanje zdravlja i životne sredine, Svojstva materijala određuju njihovu upotrebu i unapređuju kulturu življenja, Korišćenje različitih izvora informacija, Opasne situacije po život, zdravlje i okolinu – prevencija i pravilno ponašanje (saobraćaj, nepravilno korišćenje kućnih aparata, alata i različitih materijala, elementarne nepogode) i Saobraćaj i pravila ponašanja.

U drugom razredu društveni sadržaji strukturisani su u teme: *Gde čovek živi* – 15 časova, nastavne jedinice: Naselja (pojam i vrste naselja nekad i sad); Reljef i površinske vode u mestu i okolini, Živimo u naselju (grupe ljudi, uloge pojedinaca i grupa), Pravila ponašanja u grupi (prava i odgovornosti pripadnika grupe, običaji, tradicija i praznici nekad i sad), Snalaženje u naselju (ulica, broj, karakteristični objekti...), i Saobraćaj u naselju (vrste saobraćaja i komunikacije, saobraćajna sredstva, red i bezbednost i kultura ponašanja u saobraćaju); *Ljudska delatnost* - 17 časova, društveni sadržaji u lekciji Čovek stvara (uslovi za život i rad, potrebe ljudi, proizvodi ljudskog rada); i *Kretanje u prostoru i vremenu* - 12 časova, lekcije: Dan, određivanje doba dana prema položaju Sunca, trajanje dana, Merenje vremena, Vremenske odrednice: dan, sedmica, mesec, godina, Delovi godine-godišnja doba i Snalaženje na vremenskoj lenti.

Opšti cilj sadašnjeg integrisanog nastavnog predmeta Priroda i društvo određen je kao upoznavanje sebe, svog prirodnog i društvenog okruženja i razvijanje sposobnosti za odgovoran život u njemu⁸³. U programu za treći razred nastavni sadržaji koncipirani su u pet tema. U tematskoj celini *Priroda- Čovek-Društvo* društveni sadržaji većinom su zastupljeni u lekciji Moj zavičaj, u celini *Kretanje u prostoru i vremenu* konstatovali smo društvene lekcije: Orijentacija prema Suncu i određivanje glavnih strana sveta, Orijentacija pomoću plana naselja, Orijentacija na geografskoj karti Republike Srbije, Vremenske odrednice (datum, godina, decenija, vek – bliža i dalja prošlost). Celokupnu temu *Naše nasleđe* čine

⁸³ *Pravilnik o nastavnom planu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, Prosvetni glasnik RS, br.1/05, 15/06 i 2/08)

lekcije društvenih sadržaja: Kako otkrivamo prošlost (svedoci bliže i dalje prošlosti), Tragovi prošlosti: materijalni, pisani, usmeni i običajni, Čuvamo i negujemo ostatke prošlosti, Nekad i sad, Određivanje bliže i dalje prošlosti (život u porodici, školi, naselju, zavičaju), Moj zavičaj i njegova prošlost – kulturna i istorijska (način života, proizvodnja i razmena dobara, zanimanja, odevanje, ishrana, tradicionalne svetkovine, igre, zabava...), Likovi iz naših narodnih pesama, pripovetki i bajki – povezanost događaja iz prošlosti sa mestom i vremenom događanja, i Znameniti ljudi našeg kraja (prosvetitelji, pesnici, pisci, slikari, naučnici...). Celokupnu temu *Ljudska delatnost* čine društvene lekcije: Stanovništvo našeg kraja (sličnosti, razlike, suživot), Dečija prava, pravila grupa (poznavanje, uvažavanje i življenje u skladu sa njima), Proizvodne i neproizvodne delatnosti ljudi i njihova međuzavisnost, Selo i grad, njihova povezanost, zavisnost i međuslovljenost, Saobraćajnice u okruženju (ponašanje na saobraćajnicama, prelazak preko ulice – puta, kretanje duž puta, istrčavanje na kolovoz, korišćenje javnog prevoza, vožnja biciklom, igra pored saobraćajnica, imenovanje i prepoznavanje na geografskoj karti), Međusobni uticaji čoveka i okruženja (način na koji čovek menja okruženje), uticaj na zdravlje i život.

Sadržaji programa Prirode i društva u četvrtom razredu takođe su strukturirani u pet tema. Koherentna struktura predmeta izložena je u izboru i sledu sadržaja unutar tih programskih tema, kao i njihovom redosledu: *Moja domovina deo sveta; Susret sa prirodom; Istražujemo prirodne pojave; Rad, energija, proizvodnja i potrošnja i Osvrt unazad – prošlost*. U prvoj temi konstatovali smo sledeće lekcije u kojima preovladavaju društveni sadržaji: Osnovne odrednice države Srbije, Razvoj moderne srpske države (period devetnaestog i dvadesetog veka), Strateški položaj Srbije – fizičko-geografski i saobraćajno-geografski, Stanovništvo Srbije: prirodno kretanje stanovništva, strukture stanovništva, Građenje demokratskih odnosa, Očuvanje nacionalnog identiteta i ugrađivanje u svetsku kulturnu baštinu, Mi smo deca jednog Sveta – Konvencija o pravima deteta. U temi *Rad, energija, proizvodnja i potrošnja* društvenim lekcijama utvrdili smo: Rad – svesna aktivnost čoveka, Uticaj prirodnih i društvenih faktora na život i rad ljudi, Delatnosti ljudi u različitim krajevima Srbije, Proizvodnja i usluge, plasman i tržište, ponuda i potražnja, trgovina i potrošnja, Rad, proizvodnja, potrošnja i održivi razvoj. Temu *Osvrt unazad-prošlost* u celini čine lekcije društvenih sadržaja: Tragovi prošlosti, Vremenska lenta, Način života u srednjem

veku – Srbija Nemanjića, Prošlost srpskog naroda – osvajači sa istoka, Na putu do slobode i Srbija novog doba.

Analizom planova i programa za predmete u kojima se usvajaju društveni sadržaji zaključili smo da su do transformacije osmogodišnje škole učenici o društvenim pitanjima učili u predmetu Srpski jezik (tematski okvir Početna stvarna nastava - prvi i drugi razred), i u izdvojenim predmetima Zemljopis i Istorija (treći i četvrti razred). Uvođenjem obaveznog osmogodišnjeg školovanja 1958. godine nastaje predmet Poznavanje prirode i društva - od prvog do trećeg razreda, dok se u četvrtom i petom razredu predmet naziva Poznavanje društva. Od 1984. godine predmetu Poznavanje prirode i društva promenjeno je ime u Priroda i društvo (od prvog do trećeg razreda), a u četvrtom razredu ostaje naziv – Poznavanje društva. Školske 2003/4. godine u prvom i drugom razredu uveden je predmet Svet oko nas, a u trećem i četvrtom razredu predmet Priroda i društvo. Osim navedenog predmeta, društvene sadržaje identifikovali smo i u programima: Srpskog jezika (kasnije Srpskohrvatskog, odnosno Srpskog jezika i književnosti) i Muzičke kulture.

Nazivi predmeta menjali su se tokom posmatranog vremena, a broj nedeljnih časova konstantno je bio između dva i tri. Sadržaji programa usklađivani su sa društvenim razvojem i političkim opredeljenjima. Posle oslobođenja, pa sve do tranzicionih procesa u poslednjoj dekadi dvadesetog veka, sadržaji programa prirode i društva izrazito su politički obojeni, a učinjene školske reforme, izmene i dopune planova i programa - najavljujane kao konceptualno i sadržinski drugačije, zapravo su ostale bez suštinskih promena. Svi programi su sadržajno koncipirani oko tema *Život i rad u školi*, *Život i rad u roditeljskom domu*, *Izgleđ i prošlost kraja* i *Prirodna sredina i rad ljudi*. Pod ovim, ili vrlo sličnim nazivima, kontinuirano su naslovljavane programske celine, i u okviru njih nastavne jedinice prirode i društva u nižim razredima osnovne škole.

Najavljujane ideje o demokratizaciji obrazovanja i većoj školskoj autonomiji u periodu tranzicije zemlje od 1990. do 2000. godine nisu ostvarene. U ovoj etapi konstatovali smo najveći broj nastavnih tema i programske sadržaje u kojima se eksplicitno navode brojne činjenice i podaci koje učenici treba da usvoje.

U reformisanim nastavnim planovima i programima za predmete Svet oko nas i Priroda i društvo, koji se realizuju od školske 2003/2004. godine konstatovane su novine u smislu promene strukture. Novi programi osim ciljeva, zadataka i sadržaja, koji su

osavremenjeni prema društvenim promenama i novim obrazovnim potrebama, uključuju i uputstvo za njihovo ostvarivanje. Uputstvo je sastavni deo programa i odnosi se na način realizacije, a uključuje: preporučene aktivnosti učenika, izbor nastavnih metoda i aktivnosti, kao i objašnjenje za praćenje i vrednovanje u nastavi predmeta Svet oko nas i Priroda i društvo. Sadržaji navedenih predmeta strukturisani su u teme o pojedincu i drugima, kulturi življenja, kretanju kroz prostor i vreme, ljudskoj delatnosti, zavičaju i domovini u prošlosti i sadašnjosti.

Nakon identifikovanja društvenih sadržaja u planovima i programima predmeta razredne nastave u posleratnom periodu, periodu jedinstvene osmogodišnje škole, u poslednjoj deceniji dvadesetog veka i najnovijoj reformi osnovne škole – smatramo potvrđenom hipotezu H-1, koja je glasila: Pretpostavlja se da su društveni sadržaji programski značajno prisutni u predmetima razredne nastave, u svim razvojnim etapama osnovnoškolskog sistema.

2.2. Analiza društvenih sadržaja u udžbenicima razredne nastave

Sprovedeno istraživanje je deskriptivnog karaktera i kao odgovora na dva osnovna pitanja: koliko su društveni sadržaji zastupljeni u udžbenicima razredne nastave, i na koje načine su oni prezentovani.

Pregledom udžbenika utvrđivana je zastupljenost društvenih sadržaja u naslovima, a zatim i u osnovnom tekstu nastavne lekcije, dok se daljom analizom pokušao dobiti uvid u načine na koje su društveni sadržaji prezentovani. U skladu sa odabranom istraživačkom tehnikom, analiza rezultata odnosila se na deskripciju, odnosno prikaz frekvencije podataka kroz utvrđene kategorije (pojedinaac i grupe, komunikacija, norme i pravila, značajni datumi, poimanje prošlosti, razvoj društva) prisutne u sistemu osnovnog teksta (prezentacija osnovnog teksta, povezivanje prethodnih znanja sa novim znanjem, dopunski tekst kao podrška osnovnom tekstu i ilustracije kao integralni deo osnovnog teksta). Kvalitativna analiza odnosila se na interpretaciju načina prezentovanja sadržaja u odnosu na: izlaganje gotovih informacija, problematizaciju, pokretanje kognitivnog konflikta, prikazivanje

procesa nastanka znanja, dijalog različitih gledišta, metakognitivno vođenje, i uključivanje pitanja i zadataka.

2.2.1. Analiza društvenih sadržaja u udžbenicima do liberalizacije produkcije

Etapa od 1945. do 1957. godine

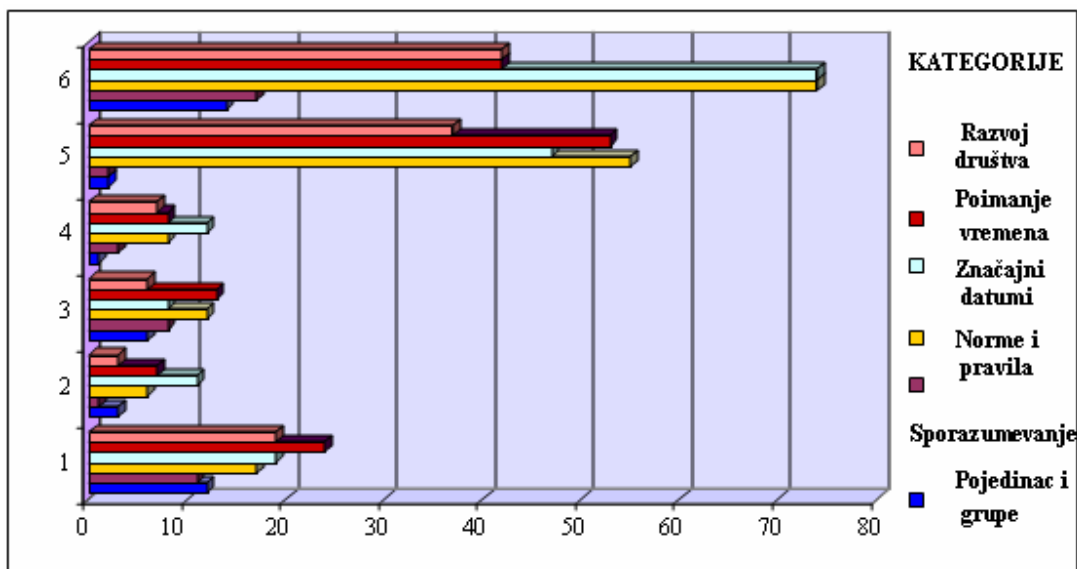
Rezultati kvantitativne analize prema kategorijama društvenih sadržaja za prvu razvojnu etapu (od godine 1945. do 1957-e, obuhvaćeno 11 udžbenika - 7 čitanki, 2 udžbenika Zemljopisa, 2 udžbenika Istorije) prikazani su u Tabeli 8.

Tabela broj 8: Rezultati kvantitativne analize prema kategorijama društvenih sadržaja (period 1945-1957.g.)

Naziv udžbenika	Ukupan br. lekcija	Br. lekcija sa društvenim sadržajima	Kategorije													
			1.Pojedinac i društvene grupe		2.Sporazumevanje		3.Norme i pravila		4.Značajni datumi		5.Poimanje vremena		6.Razvoj društva			
			Broj	%	Broj	%	Broj	%	Broj	%	Broj	%	Broj	%		
1. Čitanka za I razred osn. škole, 1949.	86	100%	38	44,18%	12	31,57%	3	7,89 %	6	15,78%	1	2,63%	2	5,26%	14	36,84%
2. Čitanka za II razred osn. škole, 1946.	143	100%	42	29,37%	11	26,19%	1	2,38 %	8	19,04%	3	7,14%	2	4,76%	17	40,47%
3. Čitanka za II razred osmog.škole, 1957.	198	100%	83	41,91%	32	38,55%	3	3,61 %	10	12,04%	4	4,81%	10	12,04%	24	28,91%
4. Čitanka za III razred osn.škole, 1948.	210	100%	172	81,90%	17	9,88%	6	3,48 %	12	6,97%	8	4,65%	55	31,97%	74	43,02%
5. Čitanka za treći razred osn.škole, 1948.	223	100%	171	76,68%	19	11,11%	11	6,43%	8	4,67%	12	7,01%	47	27,48%	74	43,27%
6. Čitanka za IV razred osn. škole, 1953.	228	100%	147	64,47%	24	16,32%	7	4,76%	13	8,84%	8	5,44%	53	36,05%	42	28,57%
7. Čitanka za IV razred osmog.škole, 1957.	172	100%	114	73,10%	19	16,66%	3	2,63%	6	5,26%	7	6,14%	37	32,45%	42	36,84%
8. Istorija za III razred osn. škole, 1959.	41	100%	41	100%	2	4,87%	/	/	/	/	12	29,26%	22	53,65%	5	12,19%
9. Zemljopis za IV razred osmog. škole, 1958.	38	100%	38	100%	2	5,26%	/	/	/	/	/	/	/	/	12	31,57%
10. Istorija za IV razred osn. škole, 1952.	67	100%	67	100%	4	5,97%	/	/	/	/	15	22,38%	37	55,22%	11	16,41%
11. Zemljopis za III razred osn. škole, 1954.	54	100%	54	100%	1	1,85%	/	/	/	/	/	/	/	/	18	33,33%

Procentualno učešće lekcija sa društvenim sadržajima u ukupnom broju lekcija analiziranih čitanki kreće se u rasponu od 29,37%⁸⁴ do 81,90%; prosečna zastupljenost je 58,8% (u udžbenicima Istorije i Zemljopisa, razumljivo, sve lekcije imaju društveno obeležje). Najizraženije su prisutne kategorije Razvoj društva (u obe čitanke za treći razred, izdanja 1948. i 1957.god. procenat je 43,02 i 43,27%), Poimanje vremena (naročito prisutno u čitankama za treći i četvrti razred) i Pojedinaac i društvene grupe, dok su preostale kategorije neznatno prisutne. Uporedni rezultati prisutnosti posmatranih kategorija u čitankama za prvi, treći i četvrti razred prikazani su Grafikonom 1.

Grafikon broj 1: Uporedni rezultati prisutnosti kategorija društvenih sadržaja u čitankama

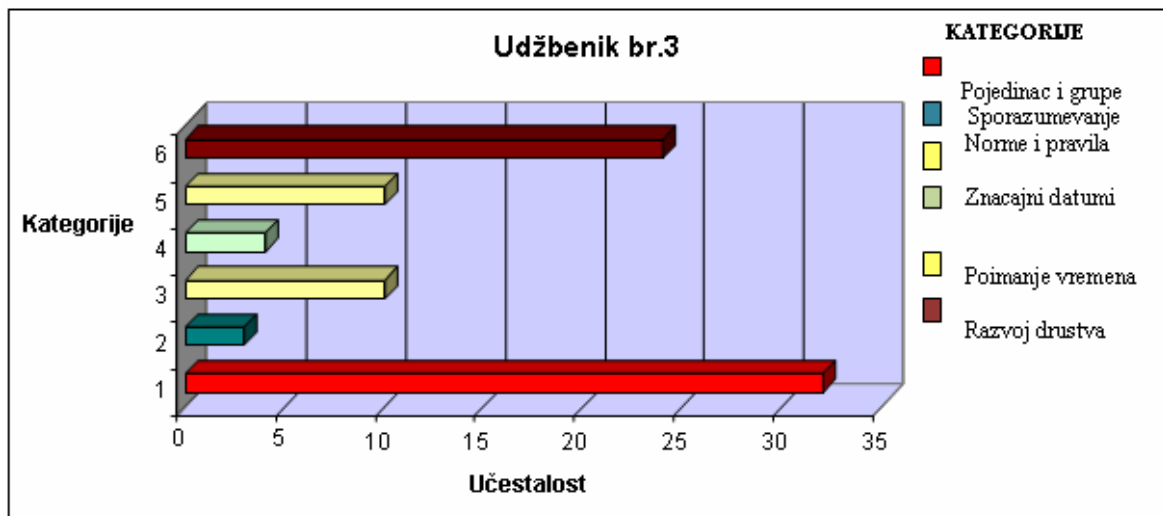


U analiziranoj čitanci za drugi razred iz 1957.godine najveća je prisutnost kategorije Pojedinaac i drugi i iznosi 38,55%, zatim Razvoj društva (28,91%). Jednako su izražene kategorije Poimanje vremena i Norme i pravila (12,04%), dok su preostale kategorije manje,

⁸⁴ Konstatovani procenat odnosi se na Čitanku za II razred osnovne škole (1946), autori M.Stanojević, R. Vuković.

ali ipak prisutne. Po najvećoj prisutnosti kategorije Pojedinac i društvo, ova čitanka se u najvećoj meri razlikuje od ostalih. Rezultati analize grafički su prikazani Grafikonom 2.

Grafikon broj 2: Prisutnost posmatranih kategorija društvenih sadržaja u čitanci za drugi razred iz 1957. god.



U analiziranim udžbenicima, po kojima su učenici mlađeg školskog uzrasta učili društvene sadržaje neposredno posle Drugog svetskog rata, značajno je prisutna ideologizacija. Uspostavljanje novog društvenog poretka i naponi da se on održi usloveli su obrazovne ciljeve u kojima preovladavaju vaspitni momenti, te se u udžbenicima sagledavaju primarno vaspitni sadržaji, iako prisustvo socijalističke ideologije ne izostaje ni u sadržajima obrazovnog karaktera. Konceptijski, građa ovih udžbenika strukturirana je u koncentrične krugove kojima se percipiraju dom, porodica i škola, a zatim zavičaj. U trećem i četvrtom razredu kroz predmete Istorija i Zemljopis prisutni su sadržaji o lokalnoj zajednici, regiji i novoj socijalističkoj domovini.

Čitanka za prvi razred iz 1949. godine sadrži tekstove društveno angažovanih (Alečković, Čopić, Čolaković), ali i mnogih neimenovanih autora. Intencija vaspitanja u oslobođilačkom duhu i naporima izgradnje socijalizma odražava se u sadržajima o školi, pionirima, Titu i razvoju domovine. U najvećem broju štiva izlaže se ponašanje u zajednici:

Kako treba sedeti u klupi, Čuvaj knjigu, Pazite školu, Pioniri i fiskultura, Pionirska bašta, Pionirski grad. Daleko od učeničkih kognitivnih sposobnosti su ideologizovani sadržaji kojima se izlaže o društvenom razvoju zemlje: Petogodišni plan, Kako se ore zemlja, Fabrika, Mali zadrugar, Najbolji brigadir, Zemlja – radnom seljaku. Osim izloženih štiva, nema druge udžbeničke aparature, pitanja postoje u neznatno malom broju tekstova, čak je i broj ilustracija (crno-belih, loše vidljivih) minimalan u odnosu na udžbenike novijih datuma.

U analiziranim čitankama za drugi, treći i četvrti razred uočava se povećani obim stranica (čitanka za četvrti razred iz 1957. godine sadrži čak 257 strana), dok je zadržana koncepcija velikog broja tekstova sa vaspitnim obeležjima. Tekstovi čitanke za drugi razred (Stanojević, Vuković, 1946) i dalje su na prvom mestu poučni, ali su neki od primera prilično grubo. Takva je priča Nesrećan slučaj u gradu, u kome se o pravilima ponašanja poučava tako što se uči o dečaku, koji je u zanosu igre nastradao u saobraćaju. Takođe, mnogo je tekstova o ratu, partizanima i smrti: Pioniri i čupavci - o herojstvu pionira u ratu kada su ih četnici uhvatili; Majka Crnogorka – kojoj saopštavaju pogubiju sina, a ona ipak blagosilja njihovu pravednu borbu, Bosi dečak – o siromašnom dečaku Jožeku koji u hladno zimsko jutro ide u školu bos, ali voli školu; i drugi. Čitanka iz 1957. godine sadrži zanimljiviji izbor štiva, iako je poučni momenat i dalje primaran. Započinje naslovima o septembru, školi i školskoj imovini koju treba čuvati, a zatim o porodici, prirodi i otadžbini. Mnogi tekstovi su neautorizovani, promovisu ljudske vrline i imaju prevashodno vaspitnu ulogu (Čija je klupa, Šta ne treba činiti, Prosudite sami, Izvidnik, Otadžbina), a uključeni su autori iz svih delova FNRJ (slovenački makedonski, hrvatski). Nekolicina tekstova prezentovana je slikom koja prenosi glavnu poruku, a uključena su i informativna štiva iz dečijih časopisa (Izvidnik), matematički zadaci (Sto gusaka, tekst koji i danas nalazimo kao primer u udžbenicima matematike). Identifikovani su sadržaji kojima se obrazlaže pojam OUN i Deklaracija o pravima deteta (*Države se nekad svađaju, pa i ratuju, ali su se sve složile da treba štititi prava deteta pa su izglasale ovu Deklaraciju...*), i upravo ovi tekstovi završavaju Razgovorom o štivu (navedeni strukturni elemenat nije dosledno prisutan u udžbeniku), sa pitanjima i zadacima za učenike: *Da li se u životu poštuju sva prava koja su data deci?, Šta znaš o bolesnoj i gladnoj deci Afrike?, Ti i tvoji drugovi u odeljenju napišite deklaraciju o dužnostima i obavezama pionira – prema roditeljima, školi, domovini (neka se ova, i ona koju sačinite, nađu na zidovima vaše učionice).* Izdvajamo tekst Pegice, kojim se ukazuje na

različnost ljudi i vaspitava u duhu njihovog uvažavanja (*Po izgledu, Violine pegice bile su majušne, zlatno-crvenkasto-smeđe i Viola ih se stidela jer ih ostali uglavnom nisu toliko imali...*). Tek kada ju je, tokom posete školi, predsednik opštine pred svima prozvao kao „onu sa lepim pegicama“, sve su drugarice počele iscertavati pegice kao njene).

Čitanka za treći razred iz 1948. godine ima nešto čvršću strukturu: osim slike, na početku je i neautorizovani tekst Pioniri kod Tita, a zatim slede štiva u kojima članovi porodice prenose pouke o izgradnji i društvenom razvoju zemlje. Slikovit je tekst B. Čopića Deda, unuk i Petogodišnji plan, u kome je deda negativan lik jer ne poštuje novu vlast, nerado joj predaje žito, ne vidi korist od nje. Tako je naučio i unuka (*Tako unuk i deda izgradnju zemlje koče, rđavo rade i uče...*), ali će im do kraja priče pisac ukazati na dobrobit nove države: u njoj se gradi fabrika u kojoj će roditelji raditi, most preko koga prelaze i nova škola u kojoj će dečak ići. I ostali tekstovi su politički instruisani: Snijeg i rudari, Kovač bratstva i jedinstva, Bratstvo i jedinstvo srpskog i hrvatskog naroda (*Naše se bratstvo kovalo kroz borbu i patnju, i nema toga ko je u stanju da ga razbije...*), a prisutan je i znatan broj tekstova iz ruske književnosti (na primer, Iz Staljinove mladosti, i Veliko drvo – opisuje detinjstvo Lenjina). Drugi deo čitanke sadržinski čine tekstovi čija je tematika daleka prošlost (u celini izložena Ženidba Dušanova zauzima čak dvadeset i tri stranice čitanke), i tekstovi koji prenose poruke o slozi naroda, čime se obezbeđuje društveni opstanak.

Deceniju starija čitanka za treći razred osmišljena je da, nakon štiva o Titu, učenike uvede u celine o: dalekoj prošlosti, domovini koja se razvija, lepotama zemlje i patriotskim osećanjima koja treba pokazivati. Identifikovano štivo Prvi korak u prošlost ima za cilj da učenike uvede u temu o prošlosti po principu od bližeg ka daljem (*Drug učitelj je rekao da svaki zakorači u svoju prošlost uz pomoć svoga sećanja...*). U njemu jedan otac poučava sina da su prvi korak u prošlost “prošli školski praznici, a pre njih išao si u drugi razred. A još dalje u prošlosti leže lanjski školski praznici...To je još dalje u prošlost... Gle, gle! Vidi kako se ti iz sadašnjosti prenosiš postepeno sve dalje u prošlost... Vidiš kako si se sećanjem pomakao daleko u prošlost. I pre toga si ponešto doživljavao, igrao se, padao, ali što ideš dalje, sećanje je sve slabije, bleđe” (Stanojević, 1957: 11). Posle ovakvog objašnjenja šta jeste prošlo vreme, slede tekstovi koji tematski prikazuju veoma daleku prošlost (Kako su ljudi živeli u stara vremena, Prva kuća, Kako su ljudi pronašli vatru, Vatra se ugasila, Kako je ponovo nađena vatra, Kako su ljudi nekada pisali, Život Slovena u staroj postojbini, Život i

društveno uređenje i drugi), prošlost domovine (srednjovekovni period prezentuju narodne epske pesme, a zatim slede štiva o NOB-u), sadašnji trenutak društvenog uređenja. Prisutna je tematska celina o Titu, a zatim naslovi o lepotama domovine (Sićevačka klisura, U Šumadiji, Naše hidrocentrale), dok su na kraju tekstovi u kojima se izlažu pravila lepog ponašanja (Kakvi treba da budemo, Čistoća tela, Na ulici, Kako da se vladamo prema drugima). Ovi tekstovi prezentovani su u informativnom obliku i svi sadrže vaspitne poruke (*Kad uđeš u tuđu kuću, očisti dobro obuću... Javi se prvo kucanjem na vrata ili zvonjenjem i čekaj dok ti se ne kaže da možeš slobodno da uđeš... Za vreme razgovora drži se mirno. Dobro odmeri svaku reč pre nego što je izgovoriš... Ne zaboravi reći Hvala! za svaku uslugu*).

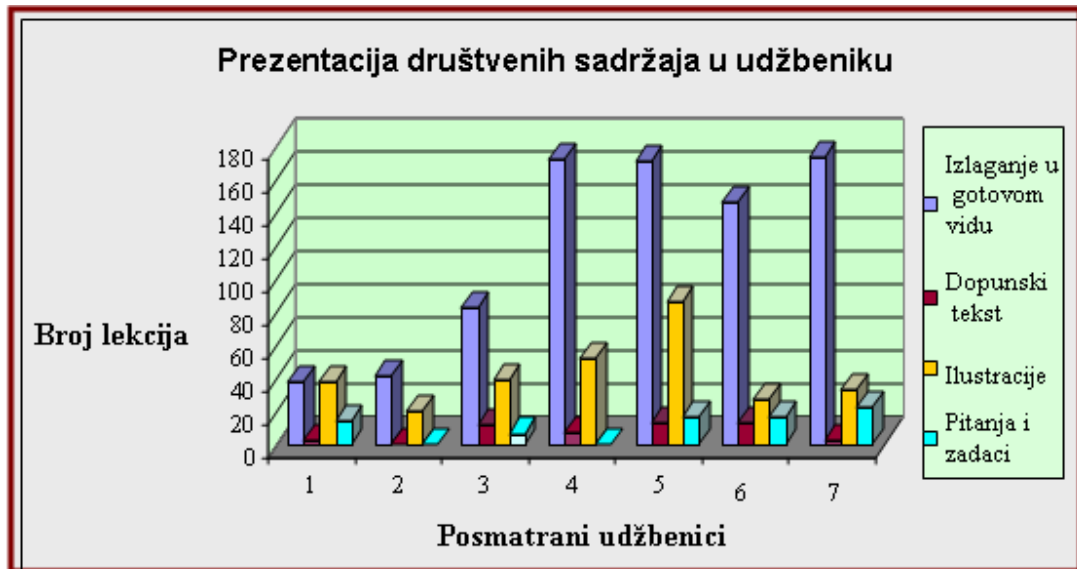
Čitanke za četvrti razred iz 1953. i 1957. godine takođe započinju odabranim štivima o Titu. U ovim udžbenicima zapažena je prisutnost pitanja koja su u vezi sa sadržajima, mada su ona najčešće preporuka za ponašanje (*Vi se danas nalazite u slobodnoj zemlji i stoji vam na raspoloženju dosta vremena za učenje i za igru. Koristite to vreme! Vaš uspeh biće veći i bolji ako na početku školske godine unesete u svoj rad takmičarski duh i radnu disciplinu...*). Sadržaji čitanke iz 1957. godine značajnije promovišu pojedinca i pionire kao grupu u kojoj se ostvaruju društveno prihvatljive norme i pravila (Tito i pioniri, U pionirskom gradu), a u ovoj čitanci identifikovan je tekst Hromi, koji tematizuje različitost: usamljenom čoveku sa ulice deca se neumoljivo rugaju, dok im jedan starac ne ispriča priču o mladiću koji je u požaru spasao bebu, a sam od posledica postao hrom (*Otada je jaki i požrtvovani mladić hrom, jer mu noga nije nikad zarasla. Samo sam vam toliko, deco moja, hteo ispričati o njemu. A sad trčite i dostignite ga! Ako možete, rugajte mu se i dalje!*). Poruku da ljudima ne sudimo po izgledu, nego po ponašanju, slede pitanja: „U kojim prilikama ljudi najviše postaju hromi, kako se na njih gleda u našoj zemlji?” (Cvetković, Cvetković, Milošević, 1957: 33).

U pogledu posmatranih kategorija društvenih sadržaja, udžbenici Istorije i Zemljopisa za treći i četvrti razred uključuju sadržaje Poimanja vremena i Razvoja društva, a sasvim neznatno su prisutne lekcije iz kategorije Pojedinaac i grupe, kao i o Značajnim datumima.

Utvrđene kategorije društvenih sadržaja u čitankama od 1945. do 1957. god. u domenu prezentacije osnovnog teksta prisutne su isključivo na način izlaganja u gotovom vidu. Dopunski tekstovi u kontekstu podrške osnovnom tekstu i ilustracije koje predstavljaju

njegov integralni deo identifikovani su u mnogo manjem broju, što se može uočiti u Grafikonu 4.

Grafikon broj 4: Presentacija društvenih sadržaja u čitankama od 1945. do 1957. godine



U lekcijama sa društvenim sadržajima, pitanja i zadaci identifikovani su u pet čitanki (procenat iznosi između 9,94 i 39,47) i njima se uglavnom upućuje na povezivanje pročitanoг sadržaja sa iskustvenim i bližim učeničkim okruženjem (*U kom ste vi bili gradu? Jeste li videli tramvaj, kakve su ulice? Odakle kod vas zahvataju vodu? Posetite stolarsku radionicu, ispričajte, nacrtajte.*). Dopunski tekstovi prisutni su u šest čitanki (procenat iznosi između 2,63 i 8,84), i odnose se uglavnom na biografije pisaca. Ilustracije su prisutne u svih sedam čitanki (najmanje 19,04% u čitanci za drugi razred iz 1953. godine; 50,87% u čitanci za treći razred iz 1948; 100% u čitanci za prvi razred iz 1949. godine), a najčešće predstavljaju crteže pisaca, gradova i spomenika.

Udžbenici Istorije i Zemljopisa za treći i četvrti razred sadrže niz lekcija sa informacijama koje treba naučiti. Jezik udžbenika je težak, teksta ima mnogo, te je on za lakše učenje vizuelno podeljen u manje celine. Podnaslovi su uokvireni, dok su najvažniji pojmovi koje učenici treba da zapamte štampani razvučeno.

Analiza udžbenika iz kojih su učenici mlađeg školskog uzrasta učili o društvenim sadržajima od 1945. do 1957. godine dozvoljava nekoliko značajnih konstatacija.

1. Udžbenike izdaje jedno državno preduzeće.
2. Društveni sadržaji uče se u čitankama za srpski jezik (od prvog do četvrtog razreda) i udžbenicima Istorije i Zemljopisa (treći i četvrti razred).
3. U ukupnom broju lekcija prosečno procentualno učešće lekcija sa društvenim sadržajima iznosi 58,8%⁸⁵.
4. Društveni sadržaji značajno su ideološki determinisani.
5. Od utvrđenih kategorija najizraženije su prisutne Razvoj društva i Poimanje vremena, nešto manja je prisutnost kategorije Pojedinaac i društvene grupe, dok su preostale neznatno prisutne.
6. Sistem osnovnog teksta izložen je prostom akumulacijom faktografskih činjenica, uz prisustvo ilustracija i neznatno uključivanje pitanja i zadataka.

Etapa od 1958. do 1984. godine

Godine 1958. doneti su Opšti zakon o školstvu i novi planovi i programi, prema kojima su uspostavljeni predmeti Poznavanje prirode i društva - od prvog do trećeg razreda, i Poznavanje društva i Poznavanje prirode - u četvrtom i petom razredu (od 1972. godine, pa nadalje, oni su prisutni samo u IV razredu). Društveni sadržaji se uče u predmetima Poznavanje prirode i društva, Poznavanje društva i u Srpskohrvatskom jeziku, te ovaj deo analize čini 12 udžbenika: 4 čitanke i 8 udžbenika poznavanja prirode i društva, odnosno poznavanja društva. Rezultati zastupljenosti društvenih sadržaja i njima utvrđenih kategorija u uzorkovanim udžbenicima prikazani su u Tabeli 9.

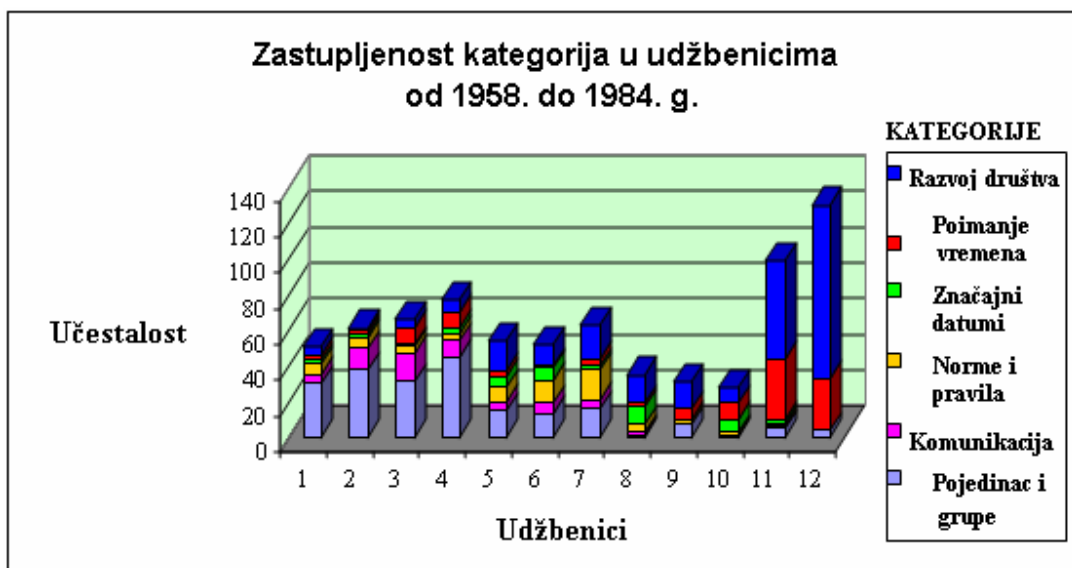
⁸⁵ U udžbenicima Istorije i Zemljopisa prisutnost društvenih sadržaja je 100%.

Tabela broj 9: Rezultati kvantitativne analize prema kategorijama društvenih sadržaja (period 1958-1984.g.)

Naziv udžbenika	Ukupan br. lekcija	Br. lekcija sa društvenim sadržajima	Kategorije					
			1. Pojedinač i društvene grupe	2. Sporazumevanje	3. Norme i pravila	4. Značajni datumi	5. Poimanje vremena	6. Razvoj društva
			Broj %	Broj %	Broj %	Broj %	Broj %	Broj %
1. Čitanka za I razred osn. škole, 1961.	99 100%	51 51,15%	30 58,82%	5 9,89%	6 11,76%	2 3,92%	3 5,88%	5 9,89%
2. Lastavice, čitanka za drugi razred osn. škole, 1967.	109 100%	61 55,9%	38 62,29%	12 19,67%	6 9,83%	2 3,27%	2 3,27%	1 1,63%
3. Prolećna zora, čitanka za III razred osn. vasp. i obraz., 1980.	103 100%	66 64,07%	31 46,96%	16 24,24%	4 6,06%	1 1,51%	9 13,63%	5 7,57%
4. Sunčev pevač, čitanka za IV razred osn. škole, 1967.	103 100%	77 74,75%	45 58,44%	9 11,68%	4 5,19%	3 3,89%	9 11,68%	7 9,09%
5. Poznavanje pr. i društva, Udžbenik za I razr. osn. škole, 1972.	66 100%	54 81,81%	15 27,77%	5 9,25%	8 14,81%	6 11,11%	3 5,55%	17 31,48%
6. Poznavanje prirode i društva za I razred osn. škole, 1967.	72 100%	52 72,22%	13 25%	6 11,53%	13 25%	7 13,46%	1 1,92%	12 23,07%
7. Poznavanje pr. i društva za II razred osn. škole, 1968.	85 100%	63 74,11%	16 25,39%	5 7,93%	17 26,98%	2 3,17%	4 6,34%	19 30,15%
8. Poznavanje prirode i društva za II razred osn. škole, 1977.	80 100%	35 43,75%	1 1,25%	2 2,5%	4 5%	10 12,5%	2 2,5%	16 20%
9. Poznavanje prirode i društva za III razred osn. škole, 1967.	65 100%	31 47,69%	7 22,58%	1 3,22%	2 6,45%	/	6 19,35%	15 48,38%
10. Moj rodni kraj-poznavanje pr. i društva za III razred osn. vasp. i obrazov. 1979.	70 100%	28 40%	1 1,428%	/	2 2,85%	7 10%	9 12,85%	9 12,85%
11. Poznavanje društva za četvrti razred osn. škole – primenik za učenike, 1961.	99 100%	99 100%	5 5,05%	1 1,01%	2 2,02%	2 2,02%	34 34,34%	55 55,55%
12. Naša domovina, poznavanje društva za IV razred osn. vasp. i obraz., 1980.	130 100%	130 100%	4 3,067%	/	/	/	29 22,3%	97 74,61%

Procentualno učešće lekcija sa društvenim sadržajima u ukupnom broju lekcija analiziranih udžbenika kreće se u rasponu od 40% do 100%; prosečna zastupljenost je 67,12%. Najizraženije su prisutne kategorije Pojedinaac i grupe (u sve četiri čitanke, i udžbenicima Poznavanja prirode i društva za prvi i drugi razred), dok je prisustvo kategorije Razvoj društva najizraženije u udžbenicima Poznavanja društva, a zatim Poznavanja prirode i društva u trećem razredu. Kategorija Poimanje vremena značajnije je identifikovana u analiziranim udžbenicima za četvrti razred, dok su preostale kategorije mnogo manje prisutne. Usporedni rezultati prisutnosti posmatranih kategorija u udžbenicima za prvi, treći i četvrti razred prikazani su Grafikonom 5.

Grafikon broj 5: Zastupljenost kategorija društvenih sadržaja u udžbenicima od 1958. do 1984. godine



Prva četiri udžbenika predstavljaju čitanke za prvi, drugi, treći i četvrti razred, a analiza ukazuje na njihove ravnomerne rezultate: najčešće su prisutni tekstovi koji sadržajem pripadaju kategoriji Pojedinaac i grupe, zatim Komunikaciji, dok su ostale zastupljene u mnogo manjem broju.

Od rednog broja 5 do 10 predstavljeni su udžbenici Poznavanja prirode i društva: dva udžbenika za prvi razred (iz 1972. i 1967. godine), dva za drugi (iz 1968. i 1977. godine) i dva za treći razred (iz 1967. i 1979. godine). Upravo rezultati analize udžbenika za treći razred pokazuju najmanji broj prisutnih lekcija društvenog sadržaja i najmanji broj posmatranih kategorija. Udžbenici Poznavanja društva za četvrti razred (udžbenici 11 i 12) su najobimniji i u njima su daleko najznačajnije prisutne kategorije Razvoj društva i Poimanje vremena.

Vreme od 1958. do 1984. godine obeležavaju društvene i političke promene: uspostavljanje samoupravnog socijalizma, jugoslovenskog patriotizma, bratstva i jedinstva (Bondžić, 2008). Konceptija posmatranih udžbenika i dalje naglašava vaspitne sadržaje, posebno one koji podražavaju socijalističku ideologiju. Struktura udžbenika nešto je modernija. Javljaju se elementi aparature orijentacije: uočeni su Sadržaji koji se nalaze na kraju knjiga, lekcije su smeštene u tematske celine od kojih većina ima posebnu Uvodnu stranu. U većini udžbenika lekcije predstavljaju po jedno izloženo štivo posle koga slede Pitanja i zadaci. Uvid u udžbenike pod nazivima Moj zavičaj, čitanka – slikovnica za upoznavanje prirode i društva u II razredu osnovne škole, izdat 1959. godine; i Moj zavičaj, upoznavanje prirode i društva u III razredu osnovne škole, izdat 1962. godine⁸⁶ (iako kao važeći u Narodnoj Republici Hrvatskoj nisu bili uzorak našeg istraživanja) potvrdio je da su i u ovom vremenu postojali kvalitetni udžbenici. Iako bez elemenata aparature orijentacije, sa izloženim osnovnim tekstom, ova dva udžbenika primer su uspešne koncepcije lekcija. Sadržaji su usmereni od bliskog ka daljem okruženju učenika (školski vrt i voćnjak i rad malih zadrugara, zadrugni podrum, šuma i priča druga lugara, pšenična polja koja nas hrane, fabrike i rad radnika), od uvodnih pričica, životnih situacija ili pitanja kojima se prethodna znanja povezuju sa novim, preko izlaganja osnovnog teksta potkrepljenog podsticajnim ilustracijama i grafičkim elementima (sheme, tabele) i objašnjenja ključnih pojmova, do niza raznovrsnih pitanja i zadataka za proveru razumevanja lekcija (u udžbeniku za treći razred oni su svrstani u rubriku *Tko zna bolje?*). Osim istaknutih elemenata, u udžbeniku za treći razred *Što treba upamtiti* je u sastavu svake lekcije.

U vremenskoj etapi koju razmatramo sadržaji nastavnih programa Srpskohrvatskog jezika, Poznavanja prirode i društva i Poznavanja društva oslobođeni su prevelikog

⁸⁶ Autor oba udžbenika je Juraj Bukša.

verbalizma i historicizma. U izboru tekstova posmatrane četiri čitanke uočili smo mnogo izraženiji pristup pojedincu i njegovim potrebama, dok je u starijim čitankama preovladavao odnos prema društvu i prošlosti. Takođe, tekstovi tematizuju različitost, međusobni suživot, prihvatljivo ponašanje, nepovređivanje i uvažavanje. Posebnost čitanke Sunčev pevač za četvrti razred upravo je uključivanje autora iz raznih zemalja: junaci tekstova su devojčice i dečaci neobičnih imena – po mnogo čemu slični, po nečemu različiti od nas (*Ižo Mižo i Klan Klan* – štivom se poručuje da je jedan narod nemoguće uništiti jer se za slobodu bori svim srcem; *Moj prijatelj Ful* opisuje crnačkog, a *Šinuka* je oličenje eskimskog naroda). U Razgovorima o tekstovima navode se pitanja: Kako biste se sporazumeli sa njima? Kakve poklone biste im pripremili, kojim igrama biste ih učili, šta biste pokazali u vašem kraju..?

Ponekad su sadržaji previše moralizatorski (*Milostiva gospođica* – kritika neuredne i netačne dece; *Čvrsta rešenost* - o onima koji ne urade započeto, pa se u Razgovoru o tekstu navodi da junaci štiva, Zorica i Branko, zbog te osobine ne mogu biti ni odlični đaci, oni više vole da voze trotinet, dok knjige ostaju razbacane na stolu; *Bajka o Crnom Anđelku* - u kojoj je junak predstavljen na smešan način: nikad nije pisao domaće, pa je ponavljao razred sto puta, pošao je u školu sa sedam, a sada ima sto sedam godina i opet je prvak), ali su ipak najprisutniji oni koji ističu ljudske vrline i zajedništvo. *Učenik mrav* pokazuje primer kako se u zajednici pomaže i kako svi doprinose opštem blagostanju, *Kamen po kamen* ukazuje na mostove od čoveka ka čoveku (dečaci sa dva kraja ulice ređaju cigle kao stazicu koja će spojiti njihova dvorišta), dok se ljudske mane u zajednici opisuju isključivo kroz životinjski svet (basne). Konstantno su zastupljene teme o mami, baki i bližnjima kojima se promoviše porodična ljubav.

U analiziranim čitankama mnogi tekstovi su snažno emotivno obojeni, kao na primer oni o siromaštvu našeg naroda: bolni jecaji gladnog dečaka u *Konjići od krompira*, zatim *Moj drug Stojan*, *Moja nova košulja* i drugim. Izborom narodnih epskih pesama i štiva o prošlosti naglašava se veličina socijalnih nepravdi i teret koji su deca nosila: kao radna snaga - Pera nije uspeo da zaradi hiljadarku i spasi bolesnu majku od smrti (*Berači šljiva*), kao oni koji nemaju prava na školovanje (*Priča o dečaku i mesecu*), kao učesnici ratnih stradanja (u *Medinoj priči* za savladavanje bola bilo je potrebno izmeštanje iz stvarnosti: o strahotama logora progovorila je igračka koju je pred smrt majka napravila sinu) i sapatnici teških poratnih vremena.

Udžbenici Poznavanja prirode i društva, odnosno Poznavanja društva konceptualno i strukturno su slični čitankama: uočava se prisustvo Sadržaja, Uvodnih strana za tematske celine i nekih elemenata orijentacije kroz udžbenik. Sve knjige po otvaranju prikazuju sliku Tita, bilo da se radi o njegovom portretu, fotografijama sa pionirima, ili nekom od njegovih izjava upućenih mladima (osim u udžbeniku za treći razred iz 1967. godine, gde uvodna slika predstavlja učenike na priredbi tokom prijema prvaka, sa tekstom: *Pozdravimo mlade drugove, prvake, i poželimo im srećno školovanje*). Udžbenik za prvi razred započinje sadržajima o školi, od kojih je većina slikovna i dopunjena prigodnim recitacijama. Slede društveni sadržaji o porodici, zatim lepom ponašanju i obavezama učenika, a onda se izlaže gradivo o prošlosti. Istorijski sadržaji uglavnom su predstavljeni tekstovima o bližoj prošlosti i to kroz doživljaje malih heroja u ratu (*Pesma o komandantu Savi*, o 13-ogodišnjem heroju Miši koji je poginuo kraj legendarnog komandanta). Nakon toga učenici se upoznaju sa značajnim datumima, svojim mestom i njegovim razvojem. Ova koncepcija podržana je u oba analizirana udžbenika Poznavanja prirode i društva za prvi razred, jedino je udžbenik iz 1967. godine bez Sadržaja i Uvodnih strana za tematske celine. U ovom udžbeniku ilustracije su staromodnije (u lekcijama *Moja škola*, *Izgled doma* i dr. to pokazuju crteži nameštaja, uređaja, načina na koji se oblači), a specifično je da se celine u njemu uvek završavaju po jednim (istina neautorizovanim) dečijim crtežom koji zaokružuje temu.

Udžbenik Poznavanja prirode i društva za drugi razred (autor Perić, 1968) specifičan je prvo po uvodnom naslovu: *Pripremio sam se za rad*. Radi se o informativnom uputstvu za korišćenje udžbenika: predstavljaju se ikonice koje treba da asociiraju učenika na sve ono što će se učiti i raditi u knjizi (Radna sveska, Herbarijum, Kutija za insekte, Album za slike – razglednice, Boce za semenje, Lepilo i bojice, Radni kalendar prirode i društva). Naslov *Da se upoznamo* uvodi čitaoca u osnovnu priču koju će kroz lekcije udžbenika pričati glavni junak. Na slici je dečak (*Moje porodično ime je Marković, rođeno Jovan. Rodio sam se ... sada imam 8 godina. Stanujem u Ulici...Učenik sam II razreda osnovne škole...*) koji prvo predstavlja svoju porodicu, drugove u odeljenju, njihove dužnosti, prava i obaveze (*Održali smo razredni sastanak, Član sam pionirske organizacije*), svoje mesto, lokalnu zajednicu (*Opštinska skupština*) i njen razvoj. Na sličan način pričom su objedinjeni i sadržaji o ustanovama, saobraćaju, pravilima ponašanja i opasnostima u autobusu, vozu, na kolovozu. Objašnjenje o onome što i kako će se učiti (*Videćeš puno slika, nakon čijeg posmatranja će*

se od tebe tražiti neki odgovori, a biće i zadataka sakupljanja, beleženja...) postoji i u uvodnoj lekciji udžbenika iz 1977. godine. Ovaj udžbenik u svakoj lekciji dosledno uključuje grafičko isticanje najvažnijih pojmova koje treba naučiti, kao i pitanja i zadatke koji se identifikuju u uvodu (*Pročitaj priču o partizanima, odnesi cveće na spomenik, Pozovi borca u posetu*), tokom izlaganja sadržaja (*Nauči borbeni pionirski pozdrav: Ura, ura, ura!*), i na kraju lekcija (*Poseti železničku stanicu, pitaj radnike ako ti nešto nije jasno; Pogledajte prenos predaje štafete, sastavite čestitku Titu*). Može se zapaziti da se uglavnom radi o uputstvima opšteg tipa (raspitaj se, poseti, dogovori se) i zadacima koje učenici u većini primera ne mogu realizovati sami, dok je sasvim upitna i motivacija.

Koncepcija i struktura analiziranih udžbenika za treći razred slična je prethodnim, a sadržinski obuhvata zavičaj, o čemu svedoči i naziv udžbenika iz 1979. godine: *Moj rodni kraj – poznavanje prirode i društva za III razred osnovnog vaspitanja i obrazovanja*. Treba istaći da je od društvenih promena iz 1974. godine i uvođenja autonomije za socijalističku samoupravnu pokrajinu Vojvodinu, izdavanje udžbenika povereno Zavodu za izdavanje udžbenika Novi Sad. U tom smislu, sadržaj pomenutog udžbenika odnosi se na Vojvodinu kao rodni kraj, ali je za naše istraživanje važnije istaći da su lekcije u njemu veoma kratke, sa neobično malo teksta, bez povezivanja sadržaja i sa poprilično neodređenim pitanjima i zadacima. Iako treba pohvaliti ideju da svaka lekcija započne uvodnim zadacima, ona je praktično loše sprovedena - radi se o veoma neodređenim i opštim nalogima koji nisu dovoljno zanimljivi da bi pokrenuli učenika na aktivizaciju (*Poseti neki vrt, Potraži oglase na oglasnim stubovima – na kojim su jezicima napisani? Koje novine možete pročitati na svom maternjem jeziku?*). Nakon izlaganja informacija koje su veoma kratke, opet slede pitanja kojima se ponavlja suština iznetih informacija (na primer, posle izložene informacije o tome ko čini stanovništvo Vojvodine, sledi pitanje: *Kaži ko živi u Vojvodini?*). Konstantno se ističe zajedništvo i ravnopravnost naroda i narodnosti - *Narodi i narodnosti u Vojvodini žive u potpunoj ravnopravnosti. Kako se to vidi u vašem mestu?* Zatim je boldiran tekst: *Narodi i narodnosti Vojvodine zajedno su se borili u NOR-u, a sada zajedničkim snagama izgrađuju samoupravni socijalizam. Zajednička nam je prošlost, zajedno radimo za bolji život. Ma koje narodnosti radnici bili, interesi i ciljevi su nam isti.*

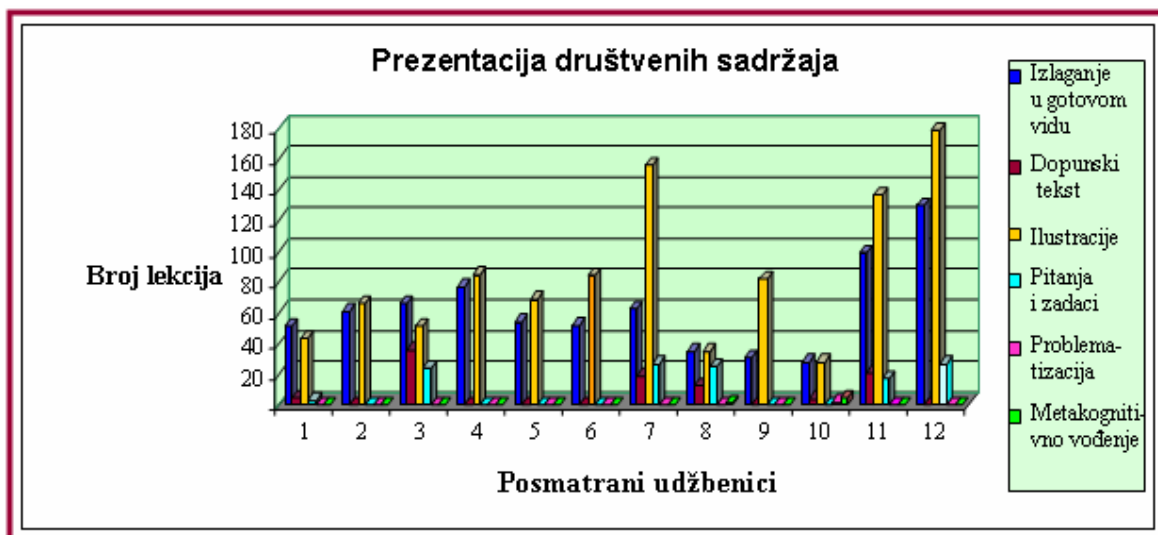
Analizirani udžbenici za Poznavanje društva u IV razredu izdati su 1961, odnosno 1980. godine. Oba sadrže osnovne elemente aparature orijentacije: Sadržaj dat na kraju, sa

istaknutim tematskim celinama, i uvodnu stranicu koja upućuje na ono o čemu će se učiti. Udžbenik iz 1961. godine osmišljen je da se kroz formu priče autor obraća korisniku u trećem licu, dok udžbenik iz 1980. godine ima koncepciju od uvodnog zadatka lekcije (*Obiđi, pronadi, Pogledaj i zapiši, Ponovi šta si do sada učio o...*), preko izlaganja sadržaja (ponekad prisutna podpitanja koja usmeravaju dalji tok izlaganja), do vizuelnog isticanja najbitnih informacija koje treba zapamtiti, pitanja i zadataka.

Društveni sadržaji u udžbenicima od 1958. do 1984. godine i dalje su daleko najčešće prezentovani izlaganjem u gotovom vidu. Za razliku od prve etape, u udžbeniku za treći razred iz 1979. godine identifikovali smo nekoliko pokušaja da se izlaganje sadržaja problematizuje i uvedu elementi metakognitivnog vođenja.

Rezultati prisustva načina izlaganja društvenih sadržaja u udžbenicima⁸⁷ navedene etape prikazani su Grafikonom 6.

Grafikon broj 6: Prezentacija društvenih sadržaja u udžbenicima od 1958. do 1984. godine



⁸⁷ Grafički su prikazani rezultati ukupnog broja analiziranih udžbenika, od kojih su prva četiri čitanke za prvi, drugi, treći i četvrti razred, a preostalih osam udžbenici Poznavanja prirode i društva, odnosno Poznavanja društva.

U odnosu na udžbenike iz ranijeg perioda, uočena je znatno veća prisutnost ilustracija u lekcijama (prosečno 138,139%). U dva udžbenika ilustracije su prisutne nešto manje od 100% (77,27% i 84,31%), u dva udžbenika zastupljene su po jedna u svakoj lekciji (100%), dok su u osam udžbenika ilustracije sastavni deo osnovnog teksta sa više od jedne po lekciji (u dva udžbenika više od dve - 247,61% i 264,51%). U analiziranim udžbenicima Poznavanja prirode i društva, odnosno Poznavanja društva (udžbenici od rednog broja 5 do 12), ilustrativni elementi su značajno prisutni. Udžbenik za drugi razred iz 1968. godine (redni broj 7) obiluje ilustracijama, one su većeg formata, izraženog kolorita i privlačne. Osim u uvodnim lekcijama, slike uspešno prezentuju društvene sadržaje u tematskim celinama o školi (ponašanje, dužnosti, prava i obaveze – na svim slikama glavni likovi su pioniri, obučeni u pionirske uniforme), njenoj prošlosti (deo o Vuku Karadžiću i vremenu kada se on školovao), o mestu i društvenoj zajednici, ustanovama i preduzećima, saobraćaju. Za razliku od navedenog, u skoro deceniju mlađem udžbeniku (Poznavanje prirode i društva iz 1977. godine) takođe za drugi razred, slike su loše vidljivosti, nejasno je na šta tačno treba da asociraju, česte su dokumentarne fotografije preteške za uzrast, što ukupno ne doprinosi uspešnoj podršci ilustrativnih elemenata u izlaganju društvenih sadržaja.

Dopunski tekst u funkciji podrške osnovnom tekstu, prisutan tokom izlaganja društvenih sadržaja, identifikovan je u šest od dvanaest udžbenika. Nešto značajnija prisutnost je u već pomenutom udžbeniku Poznavanja prirode i društva za drugi razred (autor Perić, 1968). U koncepciji ovog udžbenika kroz koji učenike vodi dečak Marko, dopunskim tekstovima proširuju se informacije o pionirskoj organizaciji, primerima ponašanja u svakodnevnim situacijama (*Na izletu, Higijeničar Rade, U fabrici za preradu mesa, U pošti, Spomenici su naša dika*), književnim tekstovima o dalekoj prošlosti.

Pitanja i zadaci utvrđeni su u šest udžbenika, i to uglavnom ujednačeno, a najčešće su korišćena uputstva tipa: raspitaj se, poseti, pitaj (*Posetite železničku stanicu, pitajte radnike ako vam nešto nije jasno.*), zabeleži (*Zabeleži datume rođenja članova porodice i opiši proslave i tvojoj porodici.*), nacrtaj (*Nacrtaj kuću u kojoj stanuješ.*).

Naznačili smo identifikaciju problematizacije sadržaja i elemenata metakognitivnog vođenja u udžbeniku Poznavanja prirode i društva za treći razred (autor Đere-Bela Šturc, 1979). Radi se o metakognitivnom vođenju strukture osnovnog teksta - njegovog sekvencioniranja i obeležavanja uključivanjem različitih ikoničkih i grafičkih matrica

pomoću kojih se ovladava građom, kao i opštim strategijama rada na knjizi (Plut, 2003; Španović, 2008). U pitanju su: strukturiranje u manje pasuse, obeležavanje celina (podebljanja, boje, okviri), posebno označavanje naslova i podnaslova, uključivanje ikoničkih simbola, razna zadebljanja, pravljenje plana izlaganja, povremena najava onoga što sledi uz upozorenja na teška mesta (*Pazi! Ovo je teško!*). U lekciji *Stanovništvo Vojvodine* izlaganje osnovnog teksta potpomognuto je shemama, tabelama, demografskim kartama (ali nema dovoljno uputstava kako da ih učenik tumači, to jest, za njihovo korišćenje nema dovoljno oslonaca u predznanjima mlađeg školskog uzrasta); dok u lekciji *Razgovor sa šumarom* postoji numeracija delova izlaganja, naznaka ključnih pojmova većim razmakom između slova, uključivanje znakova simbola, vremenske tabele i drugo.

Iz analize udžbenika od 1958. do 1984. godine izvedene su najvažnije konstatacije.

1. Udžbenike za osnovnu školu i dalje izdaju samo državna preduzeća - Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd, odnosno Pokrajinski zavod za izdavanje udžbenika, Novi Sad.
2. Društveni sadržaji prezentuju se u čitankama za srpskohrvatski jezik (od prvog do četvrtog razreda), udžbenicima Poznavanja prirode i društva (za prvi, drugi i treći razred) i Poznavanja društva (za četvrti razred).
3. U ukupnom broju lekcija prosečno procentualno učešće lekcija sa društvenim sadržajima iznosi 67,12%.
4. Društveni sadržaji u udžbenicima odražavaju aktuelna društveno-politička obeležja: ideje samoupravnog socijalizma, jugoslovenskog patriotizma i bratstva i jedinstva.
5. U analiziranim udžbenicima prvog i drugog razreda najzastupljeniju kategoriju društvenih sadržaja čini kategorija Pojedinaac i grupe, dok je to u četvrtom i trećem razredu kategorija Razvoj društva.
6. U sistemu osnovnog teksta društveni sadržaji najčešće su prezentovani ilustrativnim elementima (prosečno 138,139%), zatim informacijama u gotovom vidu, a identifikovani su pokušaji problematizacije i metakognitivnog vođenja kroz sekvencioniranje gradiva i grafičko obeležavanje.

Etapa od 1985. do 2002. godine

Drugu polovinu devedesetih godina u opštem društvenom, kao i u obrazovnom kontekstu, obeležava završetak socijalističkog perioda i napuštanje ideja samoupravnog socijalizma, jugoslovenskog patriotizma i bratstva i jedinstva. Izražene potrebe za reformom školskog sistema ostaju na formalnim promenama – nastavnim planom i programom iz 1984. godine predmetu Poznavanje prirode i društva menja se naziv u Priroda i društvo (od prvog do trećeg razreda), dok se u četvrtom razredu zadržavaju nazivi Poznavanje društva i Poznavanje prirode. Nedeljni broj časova smanjuje se sa tri na dva časa, osim u trećem razredu. Značajnije sadržinske promene u navedenom predmetu su izostale, te programske teme i dalje glase: *Škola, Porodica, Naše mesto, Orijentacija u vremenu i prostoru, Prirodna sredina i rad ljudi* (istoimene za sva tri razreda).

Prelazak sa samoupravnog socijalizma na model kapitalističkog ekonomskog sistema ukazivao je na potrebe promena i u udžbeničkoj produkciji. Umesto ukidanja monopola i uključivanje novih izdavača, one su i ovde ostale na formalnom nivou – 1993. godine osniva se Javno preduzeće Zavod za udžbenike i nastavna sredstva sa sedištem u Beogradu, čime sa radom prestaju Zavod za udžbenike i nastavna sredstva u Beogradu, Zavod za udžbenike u Novom Sadu i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva u SAP Kosovo u Prištini (Simović, 2007).

U smislu navedenog, u etapi od 1985. do 2002. godine analizirano je 10 udžbenika: 4 čitanke i 6 udžbenika prirode i društva, odnosno poznavanja društva. Rezultati zastupljenosti društvenih sadržaja u analiziranim udžbenicima prikazani su u Tabeli 10.

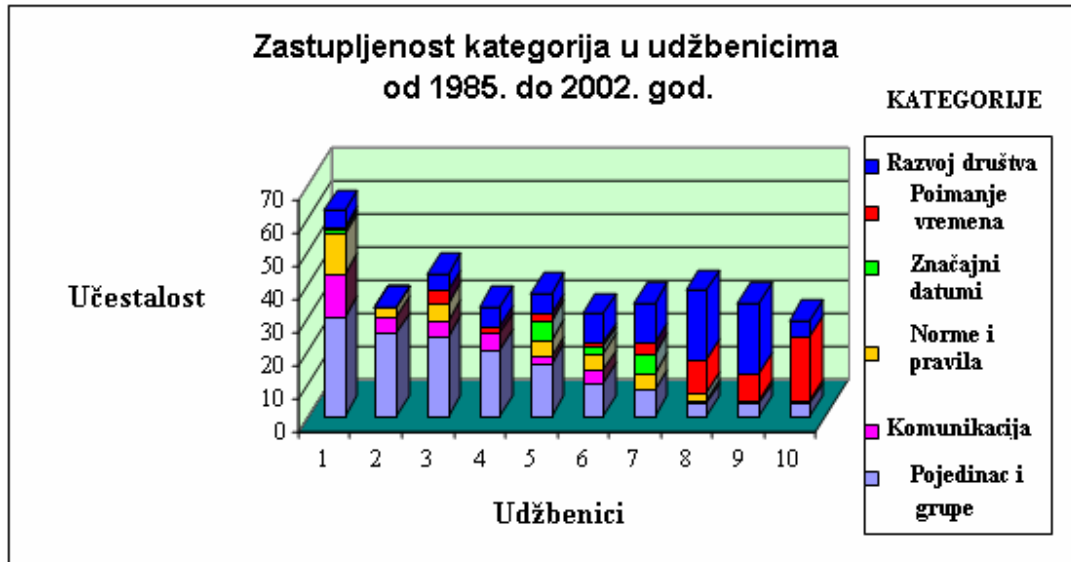
Tabela broj 10: Rezultati kvantitativne analize
prema kategorijama društvenih sadržaja
(period 1985-2002. god.)

Naziv udžbenika	Ukupan br. lekcija Broj %	Br. lekcija sa društvenim sadržajima Broj %	Kategorije					
			1.Pojedinac i društvene grupe	2.Sporazumevanje	3.Norme i pravila	4.Značajni datumi	5.Poimanje vremena	6.Razvoj društva
			Broj %	Broj %	Broj %	Broj %	Broj %	Broj %
1. Bukvar za prvi razred osnovne škole, 1991.	99 100%	62 62,62%	30 48,38 %	13 20,96%	12 19,35%	1 1,61%	1 1,61%	5 8,06%
2. Čitanka sa osnovnim pojmovima za II razred osnovne škole, 1991.	40 100%	33 82,5%	25 75,75%	5 15,15%	3 9,09%	/	/	/
3. Čitanka za III razred osnovne škole, 1994.	43 100%	43 86%	24 55,81%	5 11,62%	5 11,62%	/	4 9,30 %	5 11,62%
4. Čitanka za četvrti razred osnovne škole, 1988.	41 100%	33 80,48%	20 60,60%	5 15,15%	/	/	2 6,06 %	6 18,18%
5. Priroda i društvo za I razred osnovnog vaspitanja i obrazovanja, 1985.	63 100%	37 58,73%	16 43,24 %	2 5,405%	5 13,51%	6 16,21%	2 5,405%	6 16,21%
6. Priroda i društvo za 1. razred osnovne škole, 1991.	47 100%	31 65,95%	10 32,25%	4 12,90%	5 16,12%	2 6,45%	1 3,22%	9 29,03%
7. Priroda i društvo za drugi razred osnovne škole, 1986.	55 100%	34 65,95%	8 23,52%	/	5 14,705%	6 17,6%	3 8,82%	12 35,29%
8. Priroda i društvo za treći razred osnovne škole, 1988.	78 100%	38 48,71%	4 5,12%	/	1 2,63%	2 5,26%	10 26,31%	21 55,26%
9. Poznavanje društva za 4. razred osnovne škole, 1993.	47 100%	34 72,34%	4 11,76%	/	1 2,94%	/	8 23,52%	21 61,76%
10. Poznavanje društva za 4. razred osnovne škole, 2002.	35 100%	29 82,85%	4 13,79%	/	1 3,44%	/	19 65,51%	5 17,24%

Procentualno učešće lekcija sa društvenim sadržajima u ukupnom broju lekcija analiziranih udžbenika kreće se u rasponu od 48,71% do 86%⁸⁸; prosečna zastupljenost je 70,613%. U čitankama i udžbenicima Prirode i društva za prvi i drugi razred najizraženije su prisutne kategorije Pojedinaac i grupe (u čitanci za drugi razred, 1991, prisustvo je 75,75%; u prirodi i društvo za prvi razred, 1985, iznosi 43,24), a primetno su zastupljene i kategorije Komunikacija, Norme i pravila i Razvoj društva. U udžbenicima Prirode i društva za treći, i Poznavanja društva za četvrti razred najzastupljenije su kategorije Razvoj društva i Poimanje vremena. Kategorija Značajni datumi identifikovana je nešto značajnije u udžbenicima Prirode i društva za prvi i drugi razred (prisutnost u udžbeniku za prvi razred, 1985. god. iznosi 16,21%, a u udžbeniku za drugi razred, 1986. god. 17,6%), ali u pet posmatranih udžbenika nije identifikovana. Usporedni rezultati prisutnosti posmatranih kategorija u udžbenicima za prvi, treći i četvrti razred prikazani su Grafikonom 7.

⁸⁸ U posmatranim udžbenicima Poznavanja društva za IV razred zastupljenost društvenih sadržaja nije potpuna, jer su analizirane samo lekcije u smislu utvrđenih kategorija – one koje eksplicitno govore o prirodno-geografskim odlikama raznih krajeva (primer, Primorje), nisu obuhvaćene.

Grafikon broj 7: Zastupljenost kategorija društvenih sadržaja u udžbenicima od 1985. do 2002. godine



Pod jakim uticajem društvenih, političkih i ekonomskih promena u poslednje dve decenije dvadesetog veka, obrazovanje u Srbiji nije prioritet države, te očekivane i neophodne promene ostaju na deklarativnom nivou (Hebib, Spasenović, 2011). Umesto školske reforme, pristupa se programskoj rekonstrukciji i modifikuju se postojeći planovi i programi. Njihovo osnovno obeležje su preobimni nastavni sadržaji, koje skoro mehanički odražavaju školski udžbenici, te na taj način školske knjige postaju samo proširene verzije nastavnih programa (Ivić i sar., 2001).

Čitanke karakteriše ujednačen broj lekcija – 40, 43, 41 (samo Bukvar za prvi razred nešto je obimniji – sadrži 99 lekcija), i ujednačen udeo lekcija sa društvenim sadržajima – 82,5%, 86% i 80,48%. Ilustrativni deo je osavremenjen. Od prve do poslednje stranice svaka je ilustrovana: mnogo je šarenih slika, privlačnih fotografija, kolorit je snažan i knjige su privlačne na prvi pogled. Aparaturu orijentacije čine Uvodne strane, Napomene (značenje ikonice i simbola) i Sadržaj (osim u Bukvaru) koji se nalazi na kraju knjige, dok Čitanke za četvrti razred iz 1988. godine⁸⁹ na kraju uključuje i Beleške o piscima. Konceptcija lekcija je ustaljena: izlaganje štiva, ilustracija, razgovor o pročitanom, pitanja i zadaci, i eventualno

⁸⁹ Ova čitanke je i poslednji analizirani udžbenik koji započinje slikom Tita.

dopunski tekst koji se odnosi na pitalice, zagonetke, poslovice. Promena u sadržajnom delu nema - analizirane čitanke dosledno predstavljaju programske sadržaje.

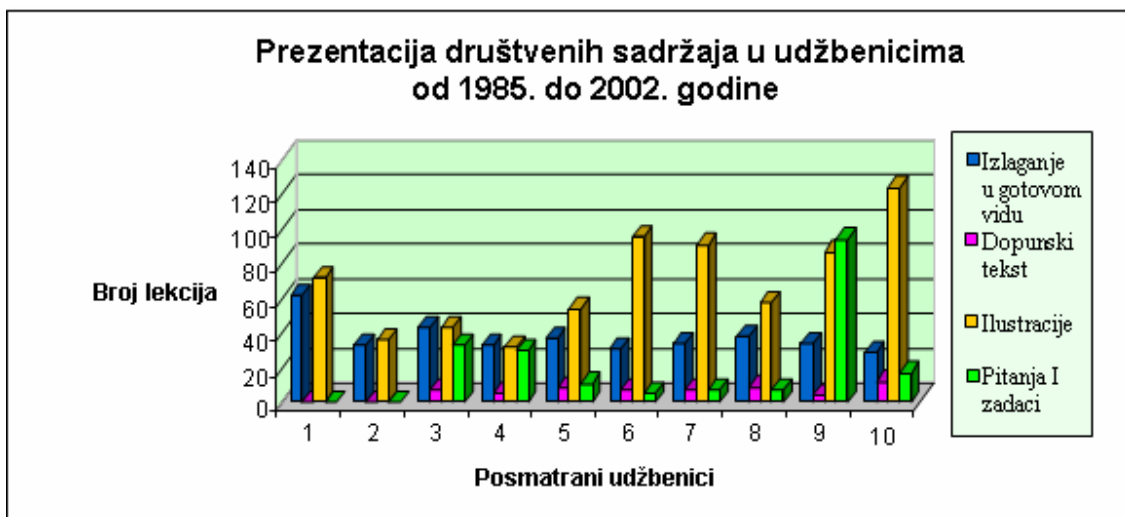
Udžbenici Prirode i društva i Poznavanja društva takođe slede strukturu koju je uočena u čitankama: istaknut Sadržaj (uglavnom na kraju, a novina je da uključuje naslove tematskih celina, te da su oni i vizuelno istaknuti – obeleženi različitim veličinama i bojama fontova), Uputstva, Uvodne strane. Posebno bismo istakli udžbenike za četvrti razred. U Poznavanju društva iz 1993. godine prvi put smo identifikovali Rečnik (nalazi se na kraju udžbenika), uvod je osmišljen u direktnom obraćanju korisnicima (*Dragi učenici...*) i upućuje ih šta će se sve učiti u lekcijama kroz koje su vodiči dečak i tri devojčice (*Snežana – uvek radoznalo pita, Marko odgovara, Milena podseća šta treba zapamtiti, Slavica pruža odgovore za one koji žele da znaju više*). Ovaj udžbenik u Uvodu upućuje učenike i na druge izvore informacija koje tokom učenja mogu koristiti (istaknuti su: dečija štampa, enciklopedija, televizijski programi, doživljaji sa putovanja i slično). Udžbenik za isti predmet iz 2002. godine ima zanimljivo rešenje uvodne strane naslovljeno kao *Putovanje preko teritorije i kroz prošlost naše zemlje*, koje upućuje na sadržaj onoga što će se učiti. Sadržaj se nalazi na početku, uputstva su data pod nazivom *Značenje simbola (Podsetimo se, Hajde da se igramo, Istražujmo, Razmislimo)*, a kroz tematske celine korisnika vode dečak i devojčica kroz čija se pitanja pre početka izlaganja gradiva identifikuje motivaciona situacija za učenje. Udžbenik se direktno obraća korisniku, obiluje ilustracijama koje su dovoljno velike i koloritne, najčešće u formi crteža, a ima i dokumentarnih fotografija. Tekst lekcija je veoma kratak, a izložene informacije dosledno su preneti sadržaji nastavnog programa.

Uočena potpuna doslednost sadržajima nastavnih programima prisutna je i u ostalim analiziranim udžbenicima ove etape. Lekcije u udžbeniku Prirode i društva za drugi razred iz 1986. godine koncipirane su tako da započinju definicijama i najvažnijim sadržajima koje treba zapamtiti, na primer: *Ljudi koji žive u jednom naseljenom mestu ili u jednom delu grada čine mesnu zajednicu. Oni se na sastancima i zborovima dogovaraju šta je potrebno izgraditi u naselju i kako organizovati život da bi on bio što prijatniji i bogatiji. Izabrani delegati brinu se da se ono što je dogovoreno i ostvari*. Posebnim poljima i bojama posebno su istaknuta pojmovi koje treba naučiti (na primer: *mesna zajednica, opština, skupština opštine, delegat, dogovaranje, odlučivanje*). Udžbenik Prirode i društva za treći razred iz 1988. godine još striktnije sledi program. Sadržaj na početku knjige je strukturisan u

tematske celine naslovljene programom, Uvodne strane za svaku temu su ilustracija pčelinjeg saća u čijem središtu su slikovno naznačeni sadržaji koji će se učiti. Lekcije su tekstom veoma kratke i informativne. Na primer, lekciju o stanovništvu u Republici Srbiji čini šest kratkih pasusa u kojima su istaknuti sadržaji programa: *U Srbiji živi srpski narod i drugi narodi - na primer, Hrvati, Crnogorci, Makedonci, Muslimani, Slovenci. Najbrojniji narod su Srbi. U Srbiji žive i narodnosti (ili nacionalne manjine). To su Albanci (Šiptari), Turci, Romi i drugi... Zajednički život moguć je jedino u slozi i uzajamnoj saradnji. Ravnopravnost naroda i narodnosti u Republici Srbiji ogleda se u jednakom pravu na rad, upotrebi maternjeg jezika, zatim u pravu na privredni i kulturni razvoj pojedinih krajeva i Srbije kao države u celini.*

Analizirajući na koje su načine utvrđene kategorije društvenih sadržaja prezentovane u sistemu osnovnog teksta, identifikovali smo: izlaganje u gotovom vidu, prisustvo dopunskog teksta i ilustracija u kontekstu podrške osnovnom tekstu, kao i pitanja i zadatke. Rezultati prisustva načina izlaganja društvenih sadržaja u udžbenicima navedene etape prikazani su Grafikonom 8.

Grafikon broj 8: Prezentacija društvenih sadržaja u udžbenicima od 1985. do 2002. godine



Rezultati ukazuju da su pored ujednačeno visokog prisustva izlaganja u gotovom vidu (u svakoj od društvenih lekcija sadržaji su 100% izloženi u gotovom vidu), u ovoj etapi još značajnije prisutne ilustracije kojima se pruža podrška osnovnom tekstu (procenat se kreće od 96,96 % - Čitanka za četvrti razred iz 1988, do 309,67% - Priroda i društvo za prvi razred, 1991. god., i 427,58% - Poznavanje društva za četvrti razred, 2002). U udžbenicima Prirode i društva za prvi (1991) i drugi razred (1986) ilustracije preuzimaju osnovno informativno značenje, dok teksta ima veoma malo. Udžbenici za četvrti razred koncipirani su u pokušaju da obimne programske sadržaje olakšaju vizualizacijom, što je posebno uočljivo u tematskoj celini o prošlosti (udžbenik iz 2002. god. sadrži brojne fotografije i crteže, javljaju se vremenske lente, tabele, istorijske i geografske karte). Po pitanju funkcionalnosti ovih udžbenika, ostaje upitna koncepcija autora da izlože vrlo malo tekstualnih, a mnogo više ilustrativno-grafičkih informacija, za čije je razumevanje učeniku neophodna pomoć odraslih.

Pitanja i zadaci identifikovani su u osam od deset analiziranih udžbenika, a procenat se kreće od 15,78 %, do čak 276,47 %, koliko je identifikovano u udžbeniku Poznavanja društva iz 1993. godine. Ovaj udžbenik koncipiran je uključivanjem brojnih pitanja i zadataka, od uvodnih delova lekcija (pripremni zadaci vizuelno su naznačeni - žuto polje), zatim tokom izlaganja osnovnog teksta, sve do etape vežbanja i usvajanja. Ipak, konstatovali smo suviše opšta uputstva, nedovoljno motivacione situacije, pa čak i pretežak jezik udžbenika, zbog koga ove zadatke učenik često ne može samostalno realizovati (*Poseti najstariju građevinu svog mesta i okoline; Saznaj nešto o njoj i ljudima koji su živeli u to doba, Nacrtaj kako ti zamišljaš prošlost.*). U udžbeniku iz 2002. godine, osim savremenijih elemenata aparature orijentacije, tokom izlaganja sadržaja mogu se primetiti i problemski zadaci i pitanja (*Zamisli da pišeš poruku u boci... i puštaš je niz reku*), iako je njihova učestalost mala.

Dopunski tekstovi prisutni su takođe u osam od deset analiziranih udžbenika (procenat iznosi između 11,76 i 41,37), a najčešće se odnose na odlomke iz biografija, autobiografija ili dnevnika (*Dnevnik srpskog ratnika*, zatim autobiografsko obraćanje kneza Lazara koji predstavlja sebe u svom vremenu), ili odlomaka iz književnih tekstova.

Analizom udžbenika po kojima su učenici učili društvene sadržaje od 1985. do 2002. godine zaključene su sledeće konstatacije.

1. Udžbenike za osnovnu školu izdaje Javno preduzeće Zavod za udžbenike i nastavna sredstva sa sedištem u Beogradu⁹⁰.
2. Društveni sadržaji identifikovani su u čitankama za srpski jezik (od prvog do četvrtog razreda), udžbenicima Prirode i društva (za prvi, drugi i treći razred) i Poznavanja društva (za četvrti razred).
3. Sadržaji udžbenika su oslobođeni ideologizacije, a potpuno dosledno odražavaju nastavne programe.
4. U strukturi udžbenika ustaljuje se aparatura orijentacije, dok su u sistemu osnovnog teksta dominantni ilustrativni elementi u funkciji informativnog značenja.
5. Prosečno procentualno učešće lekcija sa društvenim sadržajima iznosi 70,613%.
6. U udžbenicima su najizraženije prisutne kategorije Pojedinaac i društvene grupe (prosečno 37,53%) i Razvoj društva (prosečno 25,26%), kategorija Značajni datumi nije identifikovana u čak polovini posmatranih udžbenika, a kategorija Sporazumevanje izostala je u četiri od deset udžbenika.

Ukupni rezultati analize udžbenika razredne nastave u periodu od 1945. do 1957. godine iskazuju prosečnu zastupljenost društvenih sadržaja od 58,8%; u periodu od 1958. do 1984. godine ona iznosi 67,12%; a u etapi od 1985. do 2002. godine 70,613%. Ovi rezultati potvrđuju istraživačku hipotezu H-2, koja glasi: Pretpostavlja se značajna prisutnost društvenih sadržaja u udžbenicima razredne nastave koji su važili do 2002. godine.

Rezultati analize udžbenika od 1945. do 2002. godine ukazuju da su društveni sadržaji u najvećem procentu izloženi u gotovom vidu, čime smatramo potvrđenu istraživačku hipotezu H-3, koja je glasila: Pretpostavlja se da su društveni sadržaji u udžbenicima, do liberalizacije udžbeničke produkcije, prisutni u smislu formalnog ostvarenja nastavnih programa i dominantno predstavljeni izlaganjem informacija koje treba usvojiti.

⁹⁰ Do 1993. državno preduzeće se zvalo Zavod za udžbenike i nastavna sredstva (sa sedištem u Beogradu, Novom Sadu, odnosno Prištini).

2.2.2. Analiza društvenih sadržaja u udžbenicima posle liberalizacije produkcije

Početak dvadeset i prvog veka obeležavaju nastojanja države ka ozbiljnoj reformi, te je i pored povremenih zastoja, Srbija uspela da ne izgubi potpuni kontakt sa obrazovnim tokovima savremenog evropskog društva (Đorić i sar., 2010). Prva faza reforme osnovnoškolskog sistema utemeljila je strateške dokumente. Jedan od njih je Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu (javnosti predstavljen polovinom januara 2002. god.), kojim je utvrđena vizija novog obrazovnog sistema u Srbiji, perspektive njegovog usavršavanja i daljeg razvoja; zatim Opšte osnove školskog programa (2003), Posebne osnove školskog programa za prvi razred osnovnog obrazovanja (2003), i dr. Polovinom juna 2003. godine usvojen je Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, a promene u nastavnom planu i programu za osnovnu školu dogodile su se školske 2003/2004. godine, čime je započela i faza primene.

Političke promene 2004. godine uslovile su još jedan period stagnacije, da bi 2008. godina označila dalje aktivnosti u pravcu modernizacije obrazovnog sistema. Avgusta 2009. godine usvojen je novi, aktuelni Zakon o osnovama sistema obrazovanja i nastavljeno sprovođenje sveobuhvatne reforme obrazovnog sistema.

Sa aspekta školskog udžbenika, novine su vezane za ukidanje monopolskog statusa Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva, otvaranje tržišta i pojavu većeg broja izdavača, kao i iznalaženje rešenja za poboljšanje njihovog kvaliteta. Utemeljenje navedenih promena, između ostalog, predstavljao je istraživački projekat podržan od strane Ministarstva prosvete i sporta (prva faza - Kvalitet školskih udžbenika i mehanizmi obezbeđivanja tog kvaliteta, 2003; druga faza – Standardi kvaliteta udžbenika, 2004), koji je rezultirao nekoliko publikacijama (na primer, Vodič za dobar udžbenik, Ivić i sar., 2008). Zakon o udžbenicima i drugim nastavnim sredstvima donet je 2009, a 2010. godine stupio je na snagu Pravilnik o standardima kvaliteta udžbenika i uputstva o njihovoj upotrebi⁹¹.

Procedura odobravanja udžbenika danas je regulisana odredbama navedenog Zakona i u njoj učestvuje više institucija. Izdavači zahtev za odobravanje udžbenika podnose ministarstvu, a nakon toga, ministarstvo dostavlja rukopis udžbenika Zavodu za

⁹¹ Pravilnik o standardima kvaliteta udžbenika i uputstva o njihovoj upotrebi, Nacionalni prosvetni savet, 2010.

unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, koji na osnovu propisanih standarda daje stručne ocene kvaliteta udžbenika. Rukopis udžbenika, sa stručnom ocenom kvaliteta, Zavod dalje dostavlja Nacionalnom prosvetnom savetu, odnosno Savetu za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih, koji daje predlog za odobravanje udžbenika. O zahtevu izdavača odlučuje ministar na osnovu navedenog predloga. Zakonom nisu predviđeni kriterijumi na osnovu kojih škole, odnosno nastavnici biraju udžbenike i čime se rukovode prilikom izbora.

Dosadašnjom analizom utvrdili smo da je funkcija udžbenika razredne nastave u pogledu prezentacije društvenih sadržaja do 2002. godine svedena na izlaganje gradiva. Sistem osnovnog teksta ispoljavao se kroz eksplikativni deo, odnosno pružanje informacija. Autori smatraju da savremeni udžbenik treba da karakteriše tendencija sužavanja teksta (programskog gradiva), proširivanje didaktičke aparature, prezentacija sadržaja kojom se gradivo pokušava problematizovati, pokreće kognitivni konflikt i podržavaju učenikove misaone aktivnosti, što zajedno doprinosi funkcionalnom učenju iz udžbenika i primenljivom znanju (Španović, 2008a; Plut, 2003; Gajić, 2008). U reformisanim nastavnim programima od 2003. godine društvene sadržaje moguće je identifikovati u udžbenicima predmeta Svet oko nas, Priroda i društvo, Muzička kultura i u čitankama; te smo u tom smislu u etapi od 2003. do 2012. godine analizirali 27 udžbenika razredne nastave (4 čitanke, 4 udžbenika Muzičke kulture, 19 udžbenika Svet oko nas i Priroda i društvo). Rezultati zastupljenosti društvenih sadržaja prikazani su u Tabeli 11.

Tabela broj 11. Rezultati kvantitativne analize prema kategorijama društvenih sadržaja (period 2003-2012)

Naziv udžbenika	Ukupan br. lekcija	Br. lekcija sa društvenim sadržajima	Kategorije					
			1. Pojedinač i društvene grupe	2. Sporazumevanje	3. Norme i pravila	4. Značajni datumi	5. Poimanje vremena	6. Razvoj društva
			Broj %	Broj %	Broj %	Broj %	Broj %	Broj %
1. Igra reči, čitanka za prvi razred osn. škole; Klett, 2007.	58 100%	42 72,41%	8 19,04%	8 19,04%	12 28,57%	4 9,52%	6 14,28%	4 9,52%
2. Srećni dani, čitanka za drugi razr.osn.šk. sa osn.pojmovima iz književnosti, gramatike i pravopisa; Nova škola, 2007.	65 100%	42 64,61%	28 66,66%	2 4,76%	3 7,14%	1 2,38%	6 14,28%	2 4,76%
3. Čitanka za treći razred osn.škole; Draganić, 2007.	127 100%	89 70,07%	36 40,44%	11 12,35%	19 21,34%	3 3,37%	16 17,97%	4 4,49%
4. Čitanka za četvrti razred osn.škole; Kreativni centar, 2008.	53 100%	46 86,79%	17 36,95%	7 15,21%	9 19,56%	3 6,52%	8 17,39%	2 4,34%
5. Čarobni svet muzike, Muzička kultura za prvi razred osn.škole; Klett, 2007.	44 100%	31 70,45%	14 45,16%	5 16,12%	6 19,35%	4 12,90%	2 6,45%	/
6. Muzička kultura za drugi razred osn.škole; Kreativni centar, 2008.	30 100%	26 86,66%	7 26,92%	8 30,76%	3 11,53%	5 19,23%	3 11,53%	/
7. Muzička čarolija za treći razred osn.škole; Draganić, 2007.	64 100%	41 64,06%	15 36,58%	8 19,51%	3 7,31%	6 14,63%	8 19,51%	1 2,43%
8. Muzička kultura za četvrti razred osn. škole; Draganić, 2006.	60 100%	29 48,33%	9 31,03%	1 3,44%	2 6,89%	7 24,13%	7 24,13%	3 10,34%
9. Pustolovine kroz svet oko nas: udžbenik za prvi razred osn.škole; Klett, 2007.	62 100%	31 50%	11 35,45%	4 12,90%	12 38,70%	1 3,22%	2 6,45%	1 3,22%
10. Svet oko nas za prvi razred osn.škole; Nova škola, 2009.	62 100%	30 47,61%	11 35,45%	4 12,90%	12 38,70%	1 3,22%	2 6,45%	1 3,22%
11. Svet oko nas - udžbenik sa radnom sveskom za 1. razred osn.škole; Eduka,2006.	42 100%	15 35,71%	8 53,33%	1 6,66%	3 20%	1 6,66%	/	2 13,33%
12. Svet oko nas za prvi razred osn.škole; Draganić, 2007.	56 100%	30 53,57%	14 46,66%	2 6,66%	9 30%	1 3,33%	/	4 13,33%
13. Svet oko nas za prvi razred osn.škole;	72 100%	31 41,89%	12 38,70%	3 9,67%	8 25,80%	1 3,22%	1 3,22%	6 19,35%

Kreativni centar, 2005.								
14. Svet oko nas, udžbenik za drugi razred osn.škole; Klett, 2009.	50 100%	24 48%	3 12,5%	3 12,5%	8 30%	/	4 16,66%	6 25%
15. Svet oko nas za drugi razred osn.škole; Nova škola, 2007.	64 100%	31 48,43%	9 29,03%	3 9,67%	6 19,35%	2 6,45%	5 16,12%	6 19,35%
16. Svet oko nas, udžbenik za drugi razred; Eduka, 2011.	61 100%	23 37,70%	4 17,39%	1 4,34%	2 8,69%	1 4,34%	5 21,73%	10 43,47%
17. Svet oko nas za drugi razred osn.škole; Kreativni centar, 2004.	94 100%	51 54,25%	20 39,21%	4 7,84%	10 19,6%	3 5,88 %	3 5,88 %	11 21,5%
18. Priroda i društvo za treći razred osn. škole; Draganić, 2009.	56 100%	19 33,92%	3 15,78%	1 5,26%	3 15,78%	/	6 31,57%	6 31,57%
19. Priroda i društvo za 3. razred osn.škole; Gerundijum, 2010.	54 100%	19 35,185%	3 15,78%	2 10,52%	3 15,78%	/	6 31,57%	5 26,31%
20. Priroda i društvo za 3. razred osn.škole (3a i 3b); Eduka, 2005.	51 100%	18 35,29%	3 16,66%	3 16,66%	3 16,66%	/	5 27,77%	4 22,22%
21. Priroda i društvo za treći razred osn. škole; Kreativni centar, 2006.	102 100%	43 42,156%	9 20,93%	3 6,97%	3 6,97%	/	18 41,8%	10 23,25%
22. Priroda i društvo, udžbenik za treći razred osn.škole; BIGZ, 2010.	44 100%	17 38,63%	4 23,52%	2 11,76%	1 5,88%	/	6 35,29%	4 23,52%
23. Priroda i društvo za četvrti razred osn. škole; Kreativni centar, 2009.	96 100%	52 54,166%	6 11,53%	4 7,69%	2 3,84%	/	29 55,76%	11 21,15%
24. Priroda i društvo udžbenik za četvrti razred osn.škole Klett, 2006.	56 100%	39 69,64%	4 10,25%	1 2,56%	3 7,69%	/	12 30,76%	19 48,71%
25. Priroda i društvo udžbenik za četvrti razred osn.škole; Draganić, 2007.	41 100%	23 56,09%	3 13,04%	/	1 4,34%	/	12 52,17%	7 30,43%
26. Priroda i društvo udžbenik za četvrti razred osn.škole; Zavod za udžbenike, 2012.	47 100%	26 55,31%	6 23,07%	1 3,84%	2 7,69%	1 3,84%	5 19,23%	11 42,30%
27. Priroda i društvo udžbenik za 4. razred osn.škole; Eduka, 2008.	55 100%	27 49,09%	5 18,51%	1 3,7%	2 7,40%	/	9 33,33%	10 37,03%

U aktualnim udžbenicima razredne nastave koji su činili uzorak analize procentualno učešće lekcija sa društvenim sadržajima po utvrđenim kategorijama prosečno iznosi 62,5% (raspon 33,92% - 86,79%). Naznačenih šest kategorija najprisutnije su u čitankama, ali i u udžbenicima Muzičke kulture, čija upotreba u nižim razredima započinje od poslednje

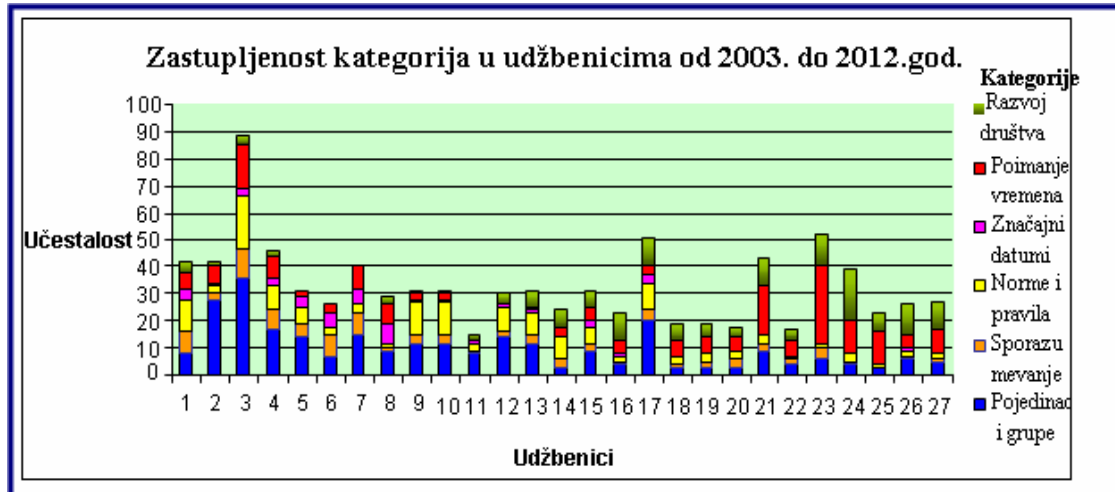
reformne (do tada za ovaj predmet nisu postojali udžbenici od prvog do četvrtog razreda). U ovim knjigama prosečna prisutnost posmatranih kategorija iznosi 67,37% (muzički sadržaji posebno tematizuju porodicu, grupe, komunikaciju i značajne datume), dok je u čitankama i dalje najznačajnije izražena i iznosi 73,47%. U analiziranim udžbenicima Sveta oko nas i Prirode i društva društveni sadržaji po utvrđenim kategorijama prosečno su identifikovani u 46,66%. Uporedni rezultati dozvoljavaju zaključak da je u poslednjoj posmatranoj etapi, od školske reforme iz 2003. godine, identifikovana nešto manja prosečna zastupljenost posmatranih kategorija u odnosu na ostale etape (izuzetak je 1945-1957), što je prikazano Tabelom 12.

Tabela broj 12. Uporedni prikaz prisutnosti kategorija društvenih sadržaja u udžbenicima posmatranih etapa

PROSEČNA ZASTUPLJENOST UTVRĐENIH KATEGORIJA DRUŠTVENIH SADRŽAJA	
ETAPA 1945-1957.	58,8%
ETAPA 1958-1984.	67,12%
ETAPA 1985-2002.	70,613%
ETAPA 2003-2012.	62,5%

Rezultate se mogu objasniti programskim, a time i udžbeničkim rasterećenjem od ideologizacije. U udžbenicima od 2003. godine mnogo manje je istorijskih, a značajnije su zastupljeni sadržaji kojima se promovišu grupe, norme i pravila. Uporedni rezultati prisutnosti posmatranih kategorija u udžbenicima od 2003. do 2012. godine prikazani su Grafikonom 9.

Grafikon broj 9: Zastupljenost kategorija društvenih sadržaja u udžbenicima od 2003. do 2012. godine



Važno je istaći da je u aktuelnim udžbenicima identifikovana većina utvrđenih kategorija, kao i da su one sada ravnomernije prisutne: kategorija Pojedina i društvene grupe u udžbenicima Svet oko nas i Priroda i društvo prosečno je zastupljena sa 25,09%, kategorija Sporazumevanje sa 8,005%, Norme i pravila sa 16,99%, Značajni datumi sa 2,11%, Poimanje vremena sa 22,93% i kategorija Razvoj društva sa 24,875%.

Najozbiljnije primedbe udžbenicima iz kojih su učenici učili do reforme iz 2003. godine odnosile su se na njihovo dosledno preslikavanje strukture nastavnikove aktivnosti u tradicionalnoj nastavi: nastavnikovo monološko predavanje, i potom eventualna pitanja učenika (Ivić i sar., 2001). Drugim rečima, sadržaj udžbenika strukturirao se kroz osnovni tekst, i pitanja i zadatke na koje učenik treba da odgovori, ili da ih reši.

Novim pogledima na obrazovanje udžbenik prestaje biti odštampani i ukoričeni sadržaj mere poučavanja i znanja koja treba usvojiti, i usmerava se prema razvoju učenickog mišljenja i razumevanja, snalaženju u sakupljanju i selekciji informacija, podršci razvoju sposobnosti učenja, kao i usvajanju primenljivih znanja. Udžbenik se zakonski definiše kao osnovno i obavezno didaktički oblikovano nastavno sredstvo koje se koristi u obrazovno-vaspitnom radu za sticanje kvalitetnih znanja, veština, formiranje vrednosnih stavova i razvoj intelektualnih sposobnosti učenika (Zakon o udžbenicima i drugim nastavnim sredstvima,

2009), dok Standardi kvaliteta udžbenika (2010) kroz sedam grupa utvrđuju njegov sadržaj, pedagoško-psihološke, didaktičko-metodičke zahteve, jezik, etičke, vaspitne, grafičko-likovne zahteve i tehničku opremljenost. Prema pedagoško-psihološkim zahtevima, između ostalih, postavljen je zahtev o podsticanju razvoja samostalnosti u učenju i unapređivanja veština korišćenja udžbenika, kritička recepciju sadržaja, rešavanje problema i razvoj znanja koja su primenljiva u svakodnevnom životu. Prema didaktičko-metodičkim zahtevima ističe se utvrđivanje strukturnih elemenata (uvod, pregled sadržaja, lekcije, rečnik pojmova), dok same lekcije kao funkcionalne celine treba da se sastoje od osnovnog teksta i didaktičke aparature (izdvojene ključne reči, primeri, nalozi, rezime lekcije, ilustracije). Na kraju tematskih celina potrebno je da se nađu integrativne komponente, pojmovne mape, upućivanja na druge izvore znanja, kao i pitanja i zadaci za samoprocenu savladanosti (Standardi, 2010: 3).

Posmatrane čitanke, a posebno novi udžbenici za Muzičku kulturu, kvalitetno su tehnički i grafičko-likovno opremljeni. Aparatura orijentacije vodi korisnike od sadržaja (lekcije su svrstane u tematske celine, često zanimljivih naziva – *Priče sa šarenih strana, Lektira mi ne da mira, Učionica spavaonica, Čitaonica pričaonica*, i vizuelno naznačene raznim bojama, veličinom fonta), preko uputstava za snalaženje, uvodnih strana, rečnika (pojmovnika) i sve češće prisutnih završnih strana (*Za kraj, Pozdrav do narednog razreda, Kako ti se dopala knjiga*). Čitanka za drugi razred (Ćuk, Petrović Perić, 2007), u okviru uputstva objašnjava učeniku da je *čitanka odabrana zbirka raznovrsnih natpisa koji su uglavnom namenjeni đacima osnovnih i srednjih škola*, u čemu konstatujemo nameru autora da se ključni pojmovi učeniku obrazlože. Ipak, pri tome se stalno mora imati na umu da li je jezik knjige dovoljno jasan, a izrazi razumljivi (natpis, srednja škola). Analizirana čitanka za treći razred (Vidojević-Gajović, Popović, 2007) zaslužuje da se istakne po odličnom uvodnom rešenju: oblikom pojmovne mape uvodi se u predmet, pa je tako u osnovi mape pojam književnost. Dalje grananje je ka osnovnim rodovima – lirici, epici, drami, umetničkoj i narodnoj književnosti. Posmatrane čitanke vrlo su pregledne i jasne, ali ipak veoma uniformne - struktura teksta kreće se od eventualnih motivacionih pitanja, preko izloženog književnog štiva podržanog ilustracijama, razgovora o pročitanoj i pitanja i zadataka vezanih za razumevanje i povezivanje sa životnim situacijama (pouka ili sl.).

Sa aspekta utvrđenih kategorija, odabranim tekstovima u čitankama značajno se promovišu: Pojedinaac i društvene grupe (*U društvu i nula nešto znači, Kad je veliki Mocart bio mali, Svemir u čoveku, Samoća*), Norme i pravila (*Zašto se navija na utakmicama, Hoćeš li da se igraš sa mnom*) i Komunikacija (*Slike u snijegu, Zapis iz porodične sveske*). Osim obaveznih štiva, većina čitanki uključuje i manje poznate tekstove (recimo *Bajka o crnom Anđelku* – kroz koju učenici grade pozitivan odnos prema školskim obavezama smejući se Anđelku koji već sto godina ide u školu jer ne piše domaće zadatke), kao i manje poznate autore. Tako u štivu Vesne Aleksić *Svetac moje Akice* učenici upoznaju zaboravljeno odrastanje devojčice koja je za baku Akicu vezala miris kolača, snegove detinjstva i slavu Svetog Save *što se ovih zima vratilo umesto snegova. Stidljivo smo mu otvorili vrata i prozore da uđe i opet nas pogleda očima punim dobrote i mudrosti*. U štivu Vesne Ćorović-Butrić iskrenost i naivnost detinjstva povezali su dečaka i pile i nije bilo lako razumeti zašto je to u životu neprihvatljivo *a mi smo se razumeli,...i voleli smo isto, i bio sam siguran da ništa na svetu ne može da nas rastavi*.

Udžbenici Muzičke kulture realizuju zahteve nastavnog programa u oblastima slušanja muzike, pevanja (po sluhu ili notnom tekstu), izvođenja muzike i muzičkog opismenjavanja sadržajima koji većinom uključuju kategoriju Pojedinaac i društvene grupe (pesme o školi, drugarstvu, porodici, razbrajalice, muzička štiva koja opisima životinjskog sveta treba da ukažu na sličnosti sa ljudima), a osim nje je značajno prisutna i Komunikacija (muzičke imitacije, muzičke zagonetke, pitanja i odgovori, sporazumevanje ritmovima, tonovima i melodijama – *Muzičke čarolije, Kucanje satova, Da li neko zna, Kako se šta radi*). U posmatranom udžbeniku za četvrti razred uočili smo tematski blok *Pesme čiji su autori deca* (učenici petog, šestog i sedmog razreda osnovne škole), a njegova posebna vrednost je u pružanju praktičnih primera kako muzičko stvaralaštvo nije isključivo domen odraslih, nego je ostvarljivo i na njihovom uzrastu.

Udžbenici za predmete Svet oko nas i Priroda i društvo koji se izdaju od 2003. godine znatno su unapređeni u pogledu izgleda, odnosno spoljnog oblikovanja (format, korice i povezi, izbor papira, vrsta i veličina slova, dužina redova, prostorno uređenje stranice - njena čitljivost, preglednost, dopadljivost, i dr). Najčešće su koncipirani kao integrativni (udžbenik je sadržajna celina⁹² koja podrazumeva i radne delove), iako ima i udžbenika razgranatog tipa

⁹² Ova celina često se sastoji iz dva dela – deo 1. i 2; ili deo A i B (videti popis analiziranih udžbenika).

- u okviru predmeta izdaje se nekoliko komplementarnih delova (udžbenik, radna sveska, priručnik). U analiziranim udžbenicima aparatura orijentacije je u skladu sa zahtevima savremene didaktičke teorije – prisutni Sadržaji većinom su na početku, celine i potceline posebno su naslovljene⁹³ (naznačene i veličinama fontova, i različitim bojama), postoje Vodiči kroz knjigu⁹⁴, Uvodne strane⁹⁵, Uputstva (*Kako ćeš koristiti ovu knjigu, Šta znače simboli u knjizi* i sl.) i Registri (imenski i predmetni-zavisno od uzrasta). Iako postoje primeri elemenata orijentacije koji ispunjavaju svoju funkciju, u nekim udžbenicima može se primetiti da Uvodne reči postoje više zbog forme, nego da zaista upute učenike u sadržaj onoga što će se učiti (*Ova knjiga će ti pomoći da saznaš kako je priroda lepa, a svet oko tebe veliki, sve je u njemu podjednako važno i zanimljivo...*). Takođe, u nekim Vodičima identifikovan je prevelik broj simbola i znakova kojima učenik treba da se orijentiše kroz lekcije - u jednom od udžbenika za drugi razred učenik treba da zapamti značenje čak devet simboličnih ikonica. Rečnici pojmova ili manje poznatih reči u većini pregledanih udžbenika nisu prisutni, a u celini gledano, malo je i dopunskih tekstova koji bi trebalo da potpomažu izlaganje osnovnog teksta. Elementima didaktičko-metodičke aparature korisnici se podstiču na aktivniji odnos prema onome što uči, dok se u funkciji izlaganja sadržaja registruju savremenije, prijemčljivije i kvalitetnije slike (i uopšte ilustrativni materijal), zanimljive instrukcije i motivaciona pitanja.

U pogledu posmatranih kategorija, programski sadržaji predmeta Svet oko nas i Priroda i društvo dosledno su uvedeni u udžbenike. Kategorije Ja i drugi, Sporazumevanje i

⁹³ Naslovi celina i potcelina u udžbeniku *Pustolovine kroz svet oko nas* (prvi razred) su sledeći: Svet koji poznaješ i voliš, Svet u kome se krećeš, U neživoj prirodi, U živoj prirodi, Materijali su ti potrebni (Životić, Ramović, 2007: 4).

⁹⁴ Kroz udžbenik *Svet oko nas – udžbenik sa radnom sveskom za I razred osnovne škole* vode 3 devojčice i 3 dečaka - njihovo pojavljivanje označava sledeća uputstva: razgovaramo, crtamo, pišemo, razmišljamo, proveravamo, za one koji žele da znaju više (Juhas, 2006: 3). Slična rešenja uočili smo i u drugim udžbenicima u kojima, vodeći korisnike kroz lekcije, dečak i devojčica deo sadržajnog narativa izgovaraju u formi stripa (Ćuk, Stevanović, Stevanović, 2007; Bečanović, 2006).

⁹⁵ Tako na primer *Svet oko nas, udžbenik za drugi razred osnovne škole* započinje sledećom Uvodnom reči: „Dragi đače! Nastavićemo putovanje kroz znanja o svetu oko nas. U ovoj knjizi predstavimo svet koji ljudi stvaraju svojim radom, znanjem i dogovaranjem. Možda ćeš saznati i ponešto što te je oduvek zanimalo. Znanje, međutim, ne možeš jednostavno dobiti. Ono se gradi – čitanjem i slušanjem, razmišljanjem i razgovaranjem o problemima, izvođenjem oglada...Nešto će ti knjiga otkriti na svojim stranicama, a nešto ćeš morati i ti da otkriješ“ (Životić, 2009: 3).

Navodimo i deo iz Uvodne reči udžbenika za četvrti razred: „Dragi četvrtaci! Pred vama se nalazi udžbenik uz čiju ćete pomoć, nadamo se, uspešno savladati gradivo predmeta Priroda i društvo. Ovaj predmet za vas nije nov, ali neki sadržaj jesu. U prethodnim razredima ste već učili o sebi, o vašem neposrednom okruženju, porodici, kraju u kome živite. Ove godine, 4. razredu izučavaćete prirodu i stanovništvo Republike Srbije, države u kojoj živimo, njenu sadašnjost i njenu prošlost“ (Kovačević, Bečanović, 2006: 3).

Norme i pravila, u udžbeniku za prvi razred (Životić, Ramović, 2007, Klett) koncipirani su lekcijama *Kako šalješ i primaš poruke, Dečija prava, Tvoje potrebe i osećanja, Upoznaj različite porodice, Pomozi u selidbi, Kako brineš o kući, Šta umeš da radiš, Porodični album, Lepo je imati rodbinu, Mesto u kome živiš, Poruke svuda oko nas, Tvoja škola, Kreći se kroz školu, Šta ti je u školi potrebno, Zašto postoje pravila, Sličnosti i razlike, Zašto ideš u školu*, i dr. Sadržaji o dečijim pravima zanimljivo su uvedeni u udžbeniku za drugi razred (Ćuk, Stevanović, Stevanović, 2007, Nova škola), jer su kontinuirano implementirani u mnoge lekcije. Na primer, u okviru lekcije *Ovo sam ja* posebno naznačenom ikonicom istaknuto je: *Imaš pravo na svoje ime i prezime*; u lekciji *Porodica* navedeno pravo glasi: *Imaš pravo da živiš sa svojom porodicom*, u lekciji *U školi* naznačeno je: *Imaš pravo na druženje*, a u lekciji *Šta radiš kad...* zapisana prava su: *Imaš pravo da pogrešiš i da ispraviš grešku; Imaš pravo da postavljaš pitanja*.

Lekcije sa društvenim sadržajima u udžbeniku *Priroda i društvo* za treći razred (Marinković, Marković, 2006, Kreativni centar) izložene su od uvoda - *Razgovaraćemo o...*; *Učićemo o...*; *Tvoj zadatak će biti...*; do motivacionog pitanja, odnosno situacije iz života (*Pogledaj sliku. Da li se tebi nešto slično dogodilo, Zamisli sebe u nekoj od ovih situacija. Kako bi se osećao?*). Osnovni tekst najčešće izgovaraju likovi devojčica i dečaka, i podržan je različitim ilustrativnim elementima (primerene slike, fotografije, dokumenti, lente vremena, sheme, tabele i dr.). U okviru svake društvene teme osmišljeno je (i primerom pokazano) po jedno istraživanje, odnosno mali projekat (zajednički naziv u udžbeniku je *akcija*), koje učenici mogu sprovesti u odeljenju. Celine završavaju izborom informativnih dodatnih tekstova, i stranicom *Seti se šta smo naučili* (odnosi se na isticanje najvažnijih delova gradiva koje treba zapamtiti). Za poimanje vremena koriste se sheme porodičnog stabla, a prošlost prikazuje u stalnom poređenju sa sadašnjim vremenom (*Kako otkrivamo prošlost – nekad i sad, Život u kraju nekad i sad*).

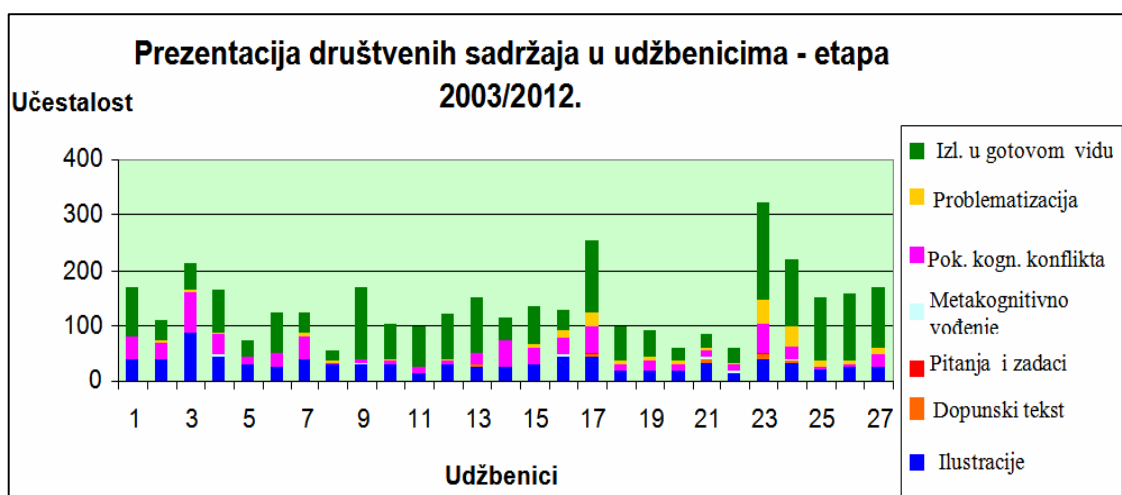
U posmatranim udžbenicima za četvrti razred uočeni su najraznovrsniji likovno-grafički elementi: pojmovne mape, vremenske lente, istorijske i geografske karte („nema“ karta Srbije, priložena na posebnom paus-papiru kako bi se vežbala orijentacija⁹⁶), tabele i grafikoni (analiziranjem raznovrsnih grafikona, i iz njih izvedenih tabela, učenik zaključuje o

⁹⁶ V.Popović, I. Cmiljanović-Kosovac, *Priroda i društvo - udžbenik za četvrti razred osnovne škole*, 2007, Draganić

strukturi stanovništva u Srbiji, i dobija primer kako može sam da istražuje podatke o stanovništvu, recimo svoje opštine⁹⁷). U udžbeniku za četvrti razred autora B. Trebješanin, B. Gačanović i Lj. Novković (Zavod za udžbenike, 2012) sadržaje kategorije Norme i pravila najuspešnije predstavljaju lekcije *Kako se odnositi prema sebi i drugima*, i *Koja prava i obaveze imaju stanovnici Srbije*, gde su identifikovani i jedini primeri dečijeg stvaralaštva: u posebnom boksu stranice predstavljena je knjiga o pravima kako ih vide deca - „Mudri Miljan“, koju su zajednički osmislili, napisali i ilustrovali učenici osnovnih škola iz Berana (Crna Gora) i Pančeva.

Analizirajući načine prezentacije društvenih sadržaja u sistemu osnovnog teksta, i dalje se konstatuje da je najprisutnije izlaganje u gotovom vidu, ali je nešto zastupljenija problematizacija sadržaja. Postoje primeri metakognitivnog vođenja i pokretanja kognitivnog konflikta, dok su dopunski tekstovi kao podrška osnovnom izlaganju prisutni značajnije nego u prethodnim etapama. Savremeniji, podsticajni i kvalitetniji ilustrativni elementi, kao i raznovrsna pitanja i zadaci, takođe su identifikovani u kontekstu efikasnije podrške osnovnom tekstu. Rezultati su prikazani Grafikonom 10.

Grafikon broj 10: Načini prezentacije društvenih sadržaja u udžbenicima od 2003. do 2012. godine



⁹⁷ Kovačević, Bečanović, Priroda i društvo za četvrti razred, 2006, Klett

Društveni sadržaji u čitankama najvećim delom su izloženi u gotovom vidu. U Čitanci za četvrti razred uočili smo lekciju *Moje istraživanje o čitanju*, u kojoj je sadržaj prezentovan problemskim pristupom: problemski zadatak je utvrditi čitanje drugova u odeljenju. Autori pomažu učeniku da odredi cilj istraživanja (utvrditi koliko i šta čitaju drugovi iz odeljenja), objašnjen je način kako će se postupati (naveden primer ankete), dato je uputstvo za rad i instrument istraživanja (anketni listić). Učenici se upućuju kako da sačine izveštaj o urađenom, čak i kako grafički da prikažu rezultate - u tom smislu data je tabela za popunjavanje (nazivi knjiga, učestalost pojavljivanja), a onda slede grafikon i zaključak, koje učenici treba da završe.

Posmatrani udžbenici muzičke kulture, pored dobre tehničke i likovno-grafičke opremljenosti, uspešno su osmišljeni da vode učenika kroz sadržaj lekcija – redosled izlaganja teče od predstavljanja kompozicija, preko jasnih i motivacionih ilustracija (u većini udžbenika), do muzičkog, a zatim likovnog ili jezičkog doživljaja (u udžbenicima trećeg i četvrtog razreda zadaci su *Napiši kako si se osećao dok si slušao...Iskaži svoje emocije rečima ili nacrtaj...*). Ipak, sadržaji su izloženi isključivo ekspozitornim stilom. Tokom izlaganja konstantno su prisutne vizuelne ikonice (slušaj, pevaj, ponovi, otkucaj ritam i sl.), dok dopunske tekstove predstavljaju muzički rebusi, dopunjalke, zanimljivosti iz života muzičkih stvaralaca, upoznavanje sa značajnim muzičkim ustanovama, primeri tradicionalnih narodnih običaja vezanih za muziku i dr.

U devetnaest analiziranih udžbenika Svet oko nas i Priroda i društvo osnovni tekst skoro u potpunosti se izlaže u gotovom vidu (Tabela 13).

Tabela broj 13. Uporedni prikaz prezentacije sadržaja na način izlaganja u gotovom vidu za udžbenike Svet oko nas i Priroda i društvo

UČESTALOST PRISUSTVA PREZENTACIJE SADRŽAJA NA NAČIN IZLAGANJA U GOTOVOM VIDU			
UDŽBENICI SVET OKO NAS		UDŽBENICI PRIRODA I DRUŠTVO	
Prvi razred	Drugi razred	Treći razred	Četvrti razred
90,32%	100%	100%	80,76%
96,66 %	93,54 %	100%	84,61%
100%	86,27%	100%	100%
93,33 %	86,27%	79,06%	100%
80.64 %	/	82,35%	100%
PROSEČNO prvi razred: 92,19%	PROSEČNO drugi razred: 91,52%	PROSEČNO treći razred: 92,28%	PROSEČNO četvrti razred: 93,07%
PROSEČNA FREKVENCIJA OD I DO IV RAZREDA: 92,26%			

Učestalost prezentovanja društvenih sadržaja u gotovom vidu procentualno je najmanja u udžbenicima Kreativnog centra (za sva četiri razreda), zatim u Klett-ovim udžbenicima i u udžbeniku izdavačkih kuća BIGZ-a (treći razred) i Eduke (drugi razred), dok je u osam posmatranih udžbenika potpuna (100%). Na osnovu analize ipak možemo zaključiti da je na ovaj način predstavljena većina društvenih sadržaja i u najnovijim školskim udžbenicima.

Posmatrajući druge načine izlaganja, istakli bismo nekoliko primera problematizacije sadržaja. U lekciji *Zašto postoje pravila* (prvi razred, autori Ramović, Žderić, izdavač Klett, 2007), problemska situacija je postavljena slikom – đaci sede ispred table na kojoj su ispisana školska pravila i reči koje ih narušavaju (pr. *Ne primamo nove učenike. Na odmoru trčimo da uđinamo.*). Prvaci se pozivaju da razmisle i pokušaju da sačine spisak ispravnih školskih pravila, a potom da na crtežu školskog dvorišta zaokruže pravila koja smatraju

bitnim i precrtaju ona sa kojima se ne slažu (pr. *Onaj ko je doneo loptu, odlučuje ko će da se igra.*). U udžbeniku za drugi razred istog izdavača, izlaganje lekcije *Pravila ponašanja* problematizovano je nakon tekstualnog određenja pravila ponašanja tako što su postavljena problemska pitanja o kojima se razmišlja i iznosi stav (*Šta bi se desilo kada bi đaci dolazili u školu u bilo koje vreme? Šta bi bilo kada bi svi ljudi u naselju bacali đubre kroz prozor umesto da ga odnesu u kontejner?*). Nakon toga učenici rešavaju problemsku situaciju posmatrajući slike iz života brata i sestre: *Pokušaj da zamisliš kako bi tekao razgovor između njih kada ne mogu da se dogovore? A kako kada su uspeli da pronađu rešenje?* Prezentovanje sadržaja u lekciji nastavlja se pravilima ponašanja u školi, a onda i u zgradi, gde učenici treba da upišu znak pored ponuđenog pravila ponašanja koje oni uvek poštuju (pr. *Na prekidače za osvetljenje ne lepimo žvake.*). U lekciji *Šta radiš kad...* (Ćuk, Stevanović, Stevanović, 2007, *Naša škola*, 2007) na ista problemska pitanja, ali na različite načine odgovaraju dečaci i devojčice sa slikom (*Šta uradiš kad nešto skriviš...? Šta radiš kad nešto ne znaš?*). Učenik treba da napiše i obrazloži svoje mišljenje na stranicama udžbenika. U lekciji *Grad* (drugi razred, autori Manojlović, Veljković, izdavač Eduka, 2011) posle motivacione slike učenik se vodi da uoči problem (koji objekti karakterišu jedan grad, šta oni znače stanovnicima), zaključi o njegovim bitnim svojstvima i primeni znanje odgovaranjem na provokativno i maštovito pitanje: *Izaberi junaka sa slike i pođi sa njim u zamišljeni obilazak ovog grada. Kojim saobraćajnim sredstvima biste išli? Koga možete sresti?* i sl. Osnovne informacije u lekciji *Selo* izložene su centralnom slikom iz koje se učenik prvo upoznaje sa vodičem - dečakom Ivanom, a onda slede usmeravajuća pitanja⁹⁸, poziv na razmišljanje i isticanje primera iz sopstvenog okruženja, do zaključivanja, te ovaj način prezentovanja sadržaja pokazuje i primer uspešnog vođenog otkrivanja heurističkim pristupom.

U udžbeniku Kreativnog centra (autori Marinković, Marković) najviše je lekcija u kojima su društveni sadržaji izloženi na način problematizacije: *Koliko poznaješ društvo iz*

⁹⁸ Primeri: *Guske vole da se šepure po ravničarskom selu. Koliko gusaka je na slici? Njihovim perjem pune se jastuci. Opiši to sa slike... Ivanova kuća je plava – opiši šta sve ima oko nje... Ivan voli da peca pored reke jer je tu voda čista – šta misliš zašto je to važno? U njegovom selu kuće su zbijene jedna do druge, ispred su drvene kapije, a na ulici klupice gde sede bake i deke. Pričaju o prošlosti – znaš li šta je to?*

odeljenja, *Po čemu smo različiti, Grupe ljudi – porodica*⁹⁹, *Ja u grupi, U našoj učionici, I drugi se plaše, Prijatelj se u nevolji poznaje*¹⁰⁰, *Zajedno odlučujemo, Pravila ponašanja i Šta se krije iza reči*¹⁰¹. U ovom udžbeniku autori su posebnu pažnju posvetili rešavanju različitih situacija u školskom životu: objašnjava se *Kako da napravim plan akcije*¹⁰², a može se izdvojiti i *Plan akcije za uređenje školskog dvorišta* – lekcija u kojoj se može govoriti o rešavanju problema kroz mini-projekat: definisan je problem (*Školsko dvorište nije dovoljno čisto jer u njemu ima mnogo smeća.*), pretpostavljeno je kako on može da se reši (*Trebalo bi da postoji dovoljno kanti za otpatke.*), osmišljeni su mogući načini rešenja, određeni su zadaci za sve đake, kao i vreme za izvođenje akcije, plan aktivnosti i način prezentovanja realizovanih zadataka, a izložen je i mogući izveštaj o uspehu akcije¹⁰³. Može se istaći i prezentacija sadržaja u lekcijama *Broj stanovnika* i *Odlike* (četvrti razred, autori Kovačević, Bečanović, izdavač Klett, 2006) u kojima informacije i način na koji su izložene otvaraju kod učenika nove sazajne probleme i pokreću kognitivni izazov (grafikoni broja stanovnika, grafikoni odnosa između broja rođenih i broja umrlih, broja doseljenih i odseljenih iz Srbije, uporedne tabele pripadnika različitih naroda, jezika i dr).

U pogledu uključivanja dopunskih tekstova kojima se podržava osnovno izlaganje, oni su i u udžbenicima ove etape malo prisutni. Značajniji primeri izdvojeni su u udžbenicima *Prirode* i *društva* za četvrti razred (posebno u izdanjima *Kreativni centar*, Klett), gde su u dopunske tekstove, osim u delu o prošlosti, uspešno uvrštene informacije savremenih medija: dnevnih reklama, obaveštajnih plakata, Interneta i dr.

Već je konstatovano da je u najnovijim udžbenicima celokupni ilustrativni matrijal znatno kvalitetniji i funkcionalniji. U ovom delu može se dodati da su, kao i u prethodnim

⁹⁹ Motivaciono pitanje: *Zamisli kada bi čovek morao da živi sam - šta bi sve morao da radi?*. Problemska situacija: postavljena primerom porodice koju učenik treba da uporedi sa svojom i da na osnovu izložene definicije izvede zaključke o sličnostima i različitostima.

¹⁰⁰ Motivacija: podsećanje na učene književne tekstove „Golub i pčela“, i „Lija i ždral“, sa zadatkom upoređivanja likova, njihovih mana i vrlina. Problemska situacija: strip-slika grupe đaka od kojih svaki na drugačiji način vidi rešenja postavljenih problema – međusobna pomoć u učenju, i zajedničko igranje, koje posmatra i dete u invalidskim kolicima).

¹⁰¹ Motivacija velikom slikom đaka koji sede u krugu (različit im je položaj tela, neki su mirni, nekima je dosadno, neki se ljute...) i različito reaguju na istu postavljenu situaciju - Sanja donosi novi časopis u učionicu i svi traže da ga pročitaju: kako bi ti zatražio časopis od Sanje?

¹⁰² Motivaciono pitanje: „*Postoje razni problemi. Potrebno je da ih rešavamo. Ti možeš tome da doprineseš. Evo kao bi mogao da napraviš plan akcije da bi rešio neki problem u svom odeljenju...*“.

¹⁰³ Projekat je uspeo. Svi su nam dali podršku. Uskoro stižu nove kante za smeće.

razdobljima, ilustracije sa aspekta podrške osnovnom tekstu i dalje značajno prisutne (raspon između 127,77% do 506,66%). Elemente vizuelnog čine brojne slike (u delu udžbenika zastupljen je koncept mnoštva manjih sličica koje kontinuirano prate tekst, dok je u drugima svaka lekcija praćena sa jednom ili dve velike ilustracije), dokumentarne fotografije (teme iz prošlosti), crteži (na mnogima su predstavljeni dečaci i devojčice koji u međusobnom dijalogu izlažu osnovni tekst), strip, a zatim vremenske trake, pojmovne mape, sheme, razne vrste karti, tabele i grafikoni. Prosečna prisutnost ilustrativnih elemenata kojima se podržava osnovno izlaganje iznosi 271,94% i svedoči o tome da je na uzrastu učenika od prvog do četvrtog razreda vizualizacija vodeći princip pri oblikovanju udžbenika.

Poređenja radi, u Slovačkoj se o društvenim pojmovima uči u predmetu *Vlastiveda*¹⁰⁴ (drugi, treći i četvrti razred), za koji od obrazovne reforme iz 2008. godine postoje i novi udžbenici¹⁰⁵. Iako ih izdaju različite izdavačke kuće, navedeni udžbenici se odlikuju kvalitetnim tehničkim elementima: formatom, povezom, izborom papira, odgovarajućim vrstama, bojama i veličinama fontova, i dr. Ilustrativni deo je posebno uočljiv, zbog čega su udžbenici dopadljivi. U udžbeniku za drugi razred, na primer, izuzetno su brojni slikovni prilozi - uglavnom su u pitanju crteži kojima se podržavaju osnovne informacije – ili one zamenjuju tekst (prosečna zastupljenost ilustracija iznosi 473,33%, dakle više od četiri po lekciji). Udžbenik za četvrti razred odlikuje se izuzetno funkcionalnom strukturom: od kratkog sadržaja, zatim uvodnog teksta o Slovačkoj kao domovini (u kome se iznosi o čemu će se učiti), do preglednih lekcija sa koncizno izloženim informacijama uz vidno istaknute važne reči i ključne pojmove. Ilustrativni elementi su brojni i raznoliki, tako da smo ih u lekciji *Vznik Slovenskej republiky*¹⁰⁶ (Osnivanje Slovačke republike), na primer, identifikovali čak deset: mapu Čehoslovačke posle Drugog svetskog rata, dokumentarnu fotografiju jednog od njenih osnivača kao primarni istorijski izvor, sliku simbola i pečata Slovačke republike, notni tekst državne himne, zanimljivu vremensku traku kao stazu na kojoj su putokazima označeni najvažniji događaji u formiranju države, fotografiju jednog mesta danas i kako je izgledalo pre 100 godina, crtež kalendara na kome su istaknute stranice

¹⁰⁴ Termin se sastoji od dve reči “vlast” (otadžbina, domovina) i “veda” (nauka), te bi značenje bilo “nauka o otadžbini, domovini”.

¹⁰⁵ *Vlastiveda 2 - pre 2. ročník základných škôl, Vlastiveda 3 - pre 3. ročník základných škôl i Vlastiveda 4 - pre 4. ročník základných škôl*

¹⁰⁶ Videti u Prilogu broj 4.

najvažnijih državnih praznika, i na kraju ilustraciju oca i dečaka koji u formi stripa izgovaraju ono što treba zapamtiti. Osnovno izlaganje u ovoj lekciji podržava dopunski tekst (štivo iz prošlosti, a ovde je prisutan i odlomak iz rodoljubive pesme *Rodni kraj*), kao i četiri kratka pitanja sa ponuđenim odgovorima u funkciji provere razumevanje. Na kraju udžbenika nalaze se pitanja kojima učenik može proveriti svoje znanje, uz uputstvo da se u odgovaranju mogu služiti mapama, kartama ili vremenskim trakama. Na poslednjoj stranici istaknuti su ključni pojmovi i pojmovi koji vode do ključnih, na primer: **Osnivanje Slovačke republike**; Čehoslovačka republika stvorena je posle Prvog svetskog rata, Milan Rastislav Štefanik, Slovački nacionalni ustanak, Obnovljena Čehoslovačka posle Drugog svetskog rata, Slovačka republika osnovana je 1. januara 1993.

Da je vizualizacija vodeći princip u oblikovanju današnjih udžbenika razredne nastave potvrđuju i rezultati nekih analiza u Sloveniji (Hus, 2000). Ukazuje se na kvalitativni rast novih udžbenika u toj zemlji, koji su uglavnom uspeli da nadomeste nedostatke ranije izdanih: preterana usmerenost na informativni sloj teksta, prenatrpanost sadržajima učenja, i preterivanje u količini ilustrativnog materijala koji nema funkciju u lekcijama (Ibid: 315). Na kraju, važno je izdvojiti činjenicu o autorima udžbenika za niže razrede osnovne škole. Dok je u Sloveniji i Slovačkoj pristup kreiranju udžbenika timski i uključuje univerzitetske profesore, stručna lica i učitelje koji predmet poučavaju u školi¹⁰⁷, udžbenici u Srbiji tek su u najnovije vreme rezultat timskog rada, a timove uglavnom čine samo učitelji (u posmatranom uzorku od 27 udžbenika timski pristup postoji u 70,371% udžbenika, dok je u preostalim 29,62% evidentiran individualni pristup).

Izneti istraživački nalazi analize dozvoljavaju sledeće zaključke.

1. Licence za izdavanje osnovnoškolskih udžbenika tipa A¹⁰⁸ ima 6, a tipa B 65 izdavačkih kuća, te se toliko različitih udžbenika trenutno nalazi na tržištu.
2. Društveni sadržaji identifikovani su u čitankama za srpski jezik (od prvog do četvrtog razreda), udžbenicima Muzičke kulture (od prvog do četvrtog razreda),

¹⁰⁷ Na primer, autorski tim za navedene udžbenike iz Slovačke čine magistri i doktori nauka, dok su u Sloveniji u iste timove uključeni i učitelji.

¹⁰⁸ Licencom tipa A kategorisani su udžbenici za sve nivoe i oblasti obrazovanja, dok se licenca B odnosi na pojedine nivoe i oblasti obrazovanja (posmatrani nivo: osnovno obrazovanje, posmatrane oblasti: društveno-humanistička, matematičko-tehnička, umetnička).

udžbenicima predmeta Svet oko nas (prvi i drugi razred) i Priroda i društvo (treći i četvrti razred).

3. Većina udžbenika koncipirana je integrativno - udžbenik je sadržajna celina radnog tipa.
4. U odnosu na nekadašnje udžbenike, u novim udžbenicima znatno je unapređen dizajn i opšti likovno-grafički izgled.
5. Aparatura orijentacije u skladu je sa zahtevima savremene didaktičke teorije i uključuje većinu strukturnih elemenata: uvod, pregled sadržaja, vodič/uputstvo, ali su nedovoljno prisutni registri, rečnici pojmova/objašnjenja manje poznatih reči i upućivanje na druge izvore informacija.
6. Prosečno procentualno učešće lekcija sa društvenim sadržajima u analiziranim udžbenicima iznosi 62,5%.
7. U udžbenicima je identifikovana većina utvrđenih kategorija i one su prisutne ravnomernije nego u prethodnim etapama.
8. Najznačajnije su zastupljeni sadržaji koji predstavljaju kategorije Pojedinaac i grupe, i Norme i pravila.
9. Društveni sadržaji i dalje su skoro u potpunosti prezentovani izlaganjem u gotovom vidu, identifikovani su primeri problematizacije, metakognitivnog vođenja i pokretanja kognitivnog konflikta.
10. Dopunski tekstovi kao podrška osnovnom izlaganju raznovrsniji su i prisutni značajnije nego u ranijim udžbenicima.
11. Sa prosečnom zastupljenošću od 271,94% u sistemu osnovnog teksta dominantnim su utvrđeni ilustrativni elementi: savremenije, kvalitetnije i podsticajnije slike, dokumentarne fotografije, crteži, stripovi, vremenske trake, pojmovne mape, sheme, razne vrste karti, tabela i grafikona.
12. U udžbenicima postoje elementi didaktičko-metodičke aparature kojima se učenici podstiču na različite aktivnosti (senzorne, praktične, misaone, ekspresivne i dr), ali ih još nema dovoljno da bi se moglo govoriti o značajnijoj aktivizaciji korisnika u toku rada sa udžbenikom.

Rezultati analize udžbenika razredne nastave od 2003. do 2012. godine potvrđuju istraživačku hipotezu H-4, koja je glasila: Pretpostavlja se da od etape liberalizacije

udžbeničke produkcije načini prezentovanja društvenih sadržaja delimično uključuju nove pristupe didaktičkom oblikovanju udžbeničkog teksta (problematizaciju sadržaja, veću aktivizaciju učenika i dr).

2.3. Kvalitet prezentacije društvenih sadržaja u udžbenicima prirode i društva iz ugla učenika

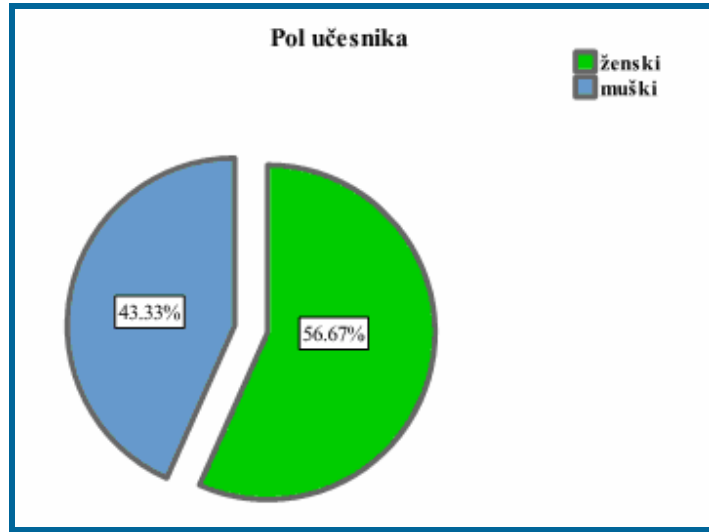
Ovaj deo istraživanja imao je za cilj da se utvrde mišljenja učenika u pogledu usvajanja društvenih sadržaja i načina na koji su oni u njihovom udžbeniku izloženi. U skladu sa postavljenom hipotezom: Pretpostavlja se da učenjem iz udžbenika koji koriste učenici mogu reprodukovati društvene sadržaje, ali udžbenik nedovoljno pospešuje primenljivost znanja, razvijanje društvenih veština i praktičnih sposobnosti snalaženja u socio-okruženjima; rezultati će biti predstavljeni kao odgovori na pitanja koliko su učenici zadovoljni svojim udžbenikom iz prirode i društva, i kako procenjuju njegovu korisnost za uspeh u učenju društvenih sadržaja.

Ukupno je realizovano 5 fokus grupa po 12 učenika, što je činilo ukupan broj od 60 učenika. Pri izboru učenika, osim o polu i iskazanoj polugodišnjoj oceni iz Prirode i društva, vodilo se računa da fokus grupe čine učenici koji koriste udžbenik i iz njega uče. Dakle, homogenost je obezbeđena na osnovu obeležja: koristi udžbenik iz Prirode i društva u učenju ovog predmeta.

U periodu od 25. aprila do 24. maja održano je pet fokus grupa u somborskim osnovnim školama¹⁰⁹. Ukupno je bilo uključeno 60 učenika. Prema polu, učestvovala su 34 devojčice (56,67%) i 26 dečaka (43,33%), učenika IV razreda.

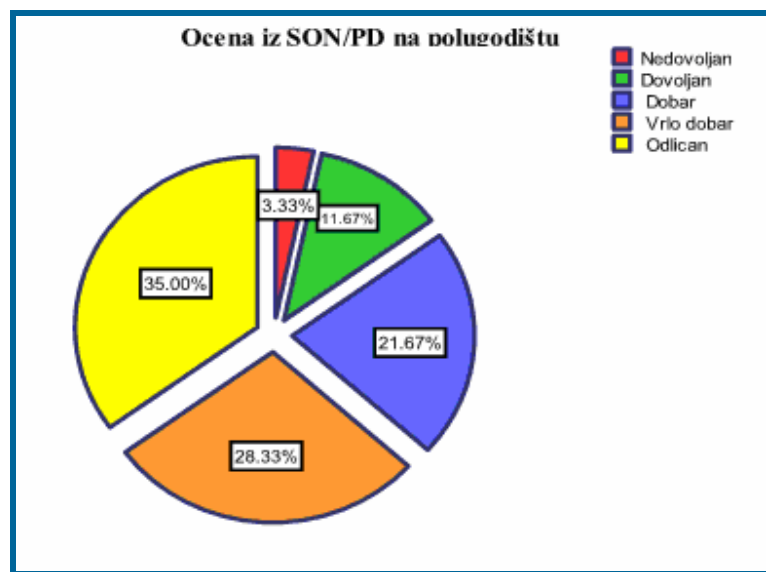
¹⁰⁹ Škole-vežbaonice Pedagoškog fakulteta - Bratstvo jedinstvo, Avram Mrazović, Dositej Obradović.

Grafikon br. 11: Uzorak učesnika prema polu



Prema uspehu iz predmeta Priroda i društvo na kraju prvog polugodišta, bio je 21 učenik sa ocenom pet, 17 učenika sa ocenom četiri, 13 učenika sa ocenom tri, 7 učenika sa ocenom dva i 2 učenika sa ocenom jedan. Sledi grafički prikaz.

Grafikon br. 12: Uzorak učenika prema oceni iz PD



Najveći broj učenika na polugodištu je imao ocenu pet iz Prirode i društva (35%), ocenom četiri je ocenjeno 28% učenika, ocenom tri ocenjeno je 21,67% učenika, a ocenom dva 11,67% učenika. Nedovoljnom ocenom ocenjena su dva učenika – 3,33%. Statistička značajnost $\chi^2 = 19,333$; $p = 0,001$ potvrđuje da je statistički značajno više ispitanika sa odličnim, vrlo dobrim i dobrim uspehom u odnosu na ostale. Dakle, iz predmeta Priroda i društvo učenici većinom imaju zaključene pozitivne ocene pet, četiri i tri, ocena dva nije značajno izražena, a ocena nedovoljan je sasvim neznatno prisutna.

2.3.1. Mišljenja učenika o usvajanju društvenih sadržaja prezentovanih u udžbeniku prirode i društva

Materijal za analizu čini sadržaj razgovora tokom realizovanih pet fokus grupa sa učenicima. Nakon otvorenog inicijalnog kodiranja, podaci su analizirani identifikovanjem centralnih kategorija i potkategorija. Izdvojene su glavne kategorije, koje će u nastavku biti detaljnije prikazane:

- 1) pozitivan prvi utisak o udžbeniku;
- 2) nesigurnost i nesamostalnost u učenju lekcija o društvenim temama;
- 3) utisak dosade;
- 4) „papirno“ znanje, i
- 5) „ostrva sa blagom“ – zanimljivije, zanimljivije, zanimljivije.

1. Pozitivan prvi utisak o udžbeniku

*„Lepe boje, šarene slike, lepo je oklopljen
pa ne ispadaju listovi. Izgleda baš
kako treba jer mu je zanimljiva prva strana“.*

Prva kategorija izdvojena iz narativa učesnika odnosi se na iskazana pozitivna mišljenja o opštem izgledu udžbenika. U ovoj kategoriji centralni odgovori potvrđuju

većinom dobru tehničku opremljenost knjige, postojanje uvida u strukturu sadržaja i prisutnu funkcionalnost. Kategoriju pozitivnog prvog utiska o udžbeniku detaljnije opisuju sledeće potkategorije:

- Uspešna ilustrativno-grafička rešenja;
- Preglednost sadržaja;
- Izražena funkcionalnost kroz prisutnu aparaturu orijentacije.

Uspešna ilustrativno-grafička rešenja

Ova potkategorija odnosi se na konstrukcije učesnika u istraživanju da njihov udžbenik lepo izgleda i da im je bio privlačan kada su se prvi put susreli sa njim. Nekoliko narativa prikazano je u Tabeli 14. Učesnici razgovora procenjuju da je izgled i prisustvo slika, ilustracija, crteža i sl. bilo važno za njihovu prvu procenu udžbenika.

**Tabela br. 14: Isečak iz sheme kodiranja:
Pozitivan prvi utisak o udžbeniku**

Narativ	Inicijalno kodiranje: <i>Uspešna likovno-grafička rešenja</i>
Primer 1: „Kad sam je prvi put otvorio video sam na kraju da ima dvorac Nemanjića i lepe slike o prošlosti i dopala mi se odmah“.	Uspešna likovno-grafička rešenja: zanimljive slike koje motivišu i podstiču proces učenja
Primer 2: „Kad smo mi dobili udžbenik, ja sam ga pregledao i odmah video da ima više slika nego teksta i onda mi je super“.	Uspešna likovno-grafička rešenja: odnos slike i teksta u korist vizuelnog
Primer 3: „Zanimljiva mi je prva strana, lepi crteži, to me privlači. Slike su nacrtane, a neke uslikane – baš kako treba!“	Uspešna likovno-grafička rešenja: značaj slikovnih simbola kao podrške tekstu

Osim navedenih primera, tokom razgovora izdvojio se i pozitivan stav prema uključivanju crteža čiji su autori deca. Takav udžbenik posebno raduje učenike i motiviše da u njemu dalje istražuju sadržaje.

Preglednost sadržaja

Učesnici razgovora procenjuju da postoji jasan uvid u strukturu sadržaja udžbenika. Sadržaj se većinom nalazi na početku, fontom slova i bojama jasno su izdvojene tematske celine i naslovi lekcija. Sve to ih lako vodi kroz udžbenik. Karakteristični narativi prikazani su u Tabeli 15.

**Tabela br. 15: Isečak iz sheme kodiranja:
Pozitivan prvi utisak o udžbeniku**

Narativ	Inicijalno kodiranje: <i>Preglednost sadržaja</i>
Primer 1: „Ima Sadržaj na početku i mi tu onda stalno gledamo da vidimo šta se gde nalazi“.	Preglednost sadržaja: sadržaj na početku knjige
Primer 2: „Sadržaj su napravili u šarenim bojama, pa mi znamo da je plavo o delatnostima, zeleno o prošlosti i tako...“	Preglednost sadržaja: kombinacijom veličine fonta i koloritom

Izražena funkcionalnost
kroz prisutnu aparaturu orijentacije

Ova potkategorija odnosi se na konstrukcije učesnika u istraživanju da ih aparatura orijentacije u udžbeniku vodi na način da se u njemu lako snađu. Karakteristični narativi prikazani su u Tabeli 16.

**Tabela br. 16: Isečak iz sheme kodiranja:
Pozitivan prvi utisak o udžbeniku**

Narativ	Inicijalno kodiranje: <i>Izražena funkcionalnost kroz prisutnu aparaturu orijentacije</i>
Primer 1: „Imaju na početku stranicu šta se tu uči da mi znamo u kojem smo delu knjige“.	Izražena funkcionalnost kroz prisutnu aparaturu orijentacije: uvodna strana za teme
Primer 2: „Sviđa mi se što ima da piše: Dragi učenice dobrodošao u IV razred“.	Izražena funkcionalnost kroz prisutnu aparaturu orijentacije: komunikacija sa korisnikom
Primer 3: „Ima tako nekih raznih znakova šta je šta u knjizi i šta treba da radimo...ali nekad je to i meni mnogo, pa zaboravim šta znače, meni se to pomeša“.	Izražena funkcionalnost kroz prisutnu aparaturu orijentacije: ikonice – vodiči nisu uvek efikasni
Primer 4: „Nema rečnika, pa sam ja tako tražila šta je Biblija, pa ukucam na Internet i onda nađem...A u čitanci ima rečnik“.	Izražena funkcionalnost kroz prisutnu aparaturu orijentacije: nepostojanje rečnika

Iako su saglasni da se uz prisutnu aparaturu orijentacije lako snalaze u svom udžbeniku, bilo je mišljenja da bi trebalo da postoji izdvojen rečnik pojmova i teških reči, koga u većini udžbenika o kojima se razgovaralo nije bilo.

2. Nesigurnost i nesamostalnost u učenju lekcija o društvenim temama

„Na primer kad smo učili o delatnostima to je meni bilo nejasno, a bilo mi je i dosadno...Učila sam iz sveske, pa mi nije bilo jasno, pa sam onda iz udžbenika, ali isto baš nije bilo dobro. Kad sam pitala mamu, ona je rekla da nije to učila u školi, pa je išla da pita komšinicu“.

Druga kategorija izdvojena iz narativa učesnika odnosi se na konstrukcije o nesigurnosti i nesamostalnosti kada je u pitanju usvajanje društvenih sadržaja prezentovanih u udžbeniku. Ovu kategoriju detaljnije opisuju sledeće potkategorije:

- potrebna pomoć u tumačenju osnovnog teksta;
- stranice sa previše teksta i uokvirenih definicija koje se moraju zapamtiti;
- nedovoljno objašnjenja i pozivanja na praktične primere.

Potrebna pomoć u tumačenju osnovnog teksta

U ovoj potkategoriji odgovori ukazuju da je tekst lekcija o društvenim sadržajima često jezički neprimeren (i dužinom i stilom) i nejasan, te učenici moraju potražiti pomoć. Zanimljivo je da se u porodici obraćaju majkama i starijoj braći ili sestrama (očevi ni jednom nisu pomenuti), u školi učiteljicama (drugovi nisu pomenuti), a neki koriste i Internet. Izvodi iz narativa prikazani su u Tabeli 17.

Tabela br. 17: Isečak iz sheme kodiranja:

Nesigurnost i nesamostalnost u učenju lekcija o društvenim temama

Narativ	Inicijalno kodiranje: <i>Potrebna pomoć u tumačenju osnovnog teksta</i>
Primer 1: „Ono što mi nije jasno ja uvek pitam mamu“.	Potrebna pomoć u tumačenju teksta: za nejasne delove pitaju se stariji
Primer 2: „Mi nekako neke reči u knjizi ne razumemo, treba da bude više dečijeg jezika“. „Knjiga je laka, ali neki tekstovi su bili nerazumljivi“.	Potrebna pomoć u tumačenju teksta: težak jezik udžbenika
Primer 3: „Teško mi je bilo kad sam učio o stanovništvu. Onda sam čitao, pa sam sebi pravio iksiće, pa sam naučio“.	Potrebna pomoć u tumačenju teksta: samostalno određivanje simbola za važno, po kojima se uči

Stranice sa previše teksta i uokvirenih definicija koje se moraju zapamtiti

U ovoj potkategoriji koncentrisana su mišljenja učesnika da im previše teksta i njegova nedovoljna koherentnost otežavaju usvajanje. Prečesta smena teksta i slike stvara

doživljaj „iscepanosti“, koji onda odvlači pažnju sa suštine. Takođe, učesnici ističu da je previše definicija u uokvirenim poljima, pa je teško proceniti koje su informacije najvažnije. Ovde se pojavljuje i dodatna poteškoća: u udžbenike koje koristi ova generacija ne može se pisati, nema podvlačenja, niti bilo kakvih pomoćnih obeležavanja. Izvodi iz narativa prikazani su u Tabeli 18.

**Tabela br. 18: Isečak iz sheme kodiranja:
Nesigurnost i nesamostalnost u učenju lekcija
o društvenim temama**

Narativ	Inicijalno kodiranje: <i>Stranice sa previše teksta i uokvirenih definicija koje se moraju zapamtiti</i>
Primer 1: „Kad smo učili o prošlosti učiteljica je rekla da učimo iz knjige, ali tamo ima jako puno teksta i datuma. Onda sam morao sa mamom da skratim“.	Stranice sa previše teksta i uokvirenih definicija koje se moraju zapamtiti: previše informacija, a nema pomoći u selekciji važnosti
Primer 2: „U nekim delovima stalno ide tekst, slika, tekst, slika. To mi smeta kad učim jer stalno moram da preskačem sliku i pamtim tekst“.	Stranice sa previše teksta i uokvirenih definicija koje se moraju zapamtiti: prečesta „smena“ teksta i slike narušava celinu izlaganja
Primer 3: „Kad smo učili privredu to je bilo teško i dosadno, pa moram sebi da govorim; moram to da uradim. Nerazumljivo je. Ne privlači nas to da učimo“.	Stranice sa previše teksta i uokvirenih definicija koje se moraju zapamtiti: učim to jer moram

Ovaj deo razgovora nagovestio je da učesnici imaju primedbe na izlaganje tekstova o društvenim temama u udžbeniku. Iako knjiga obiluje tekstem – oni se u tolikim informacijama osećaju „zarobljeni“, a slike veoma često prekidaju osnovno izlaganje i doprinose „razbijanju“ misaone celine. Sve navedeno usmerava na zaključak da je za usvajanje mnogih društvenih sadržaja učenicima bila potrebna pomoć odraslih. Oni koji su mogli učiti sami, ove lekcije doživljavaju kao dosadne, što obuhvatnije potkrepljuju mišljenja koja će se izneti u narednoj celini.

Nedovoljno objašnjenja i pozivanja na praktične primere

Ova potkategorija odnosi se na konstrukcije učesnika da prilikom izlaganja društvenih sadržaja udžbenik ne pruža dovoljno objašnjenja, posebno da je veoma malo primera iz svakodnevnog života. Oni smatraju da primeri treba da su iz njihovog okruženja, prepoznatljivi i iskustva i proverljivi u praksi. Ilustruju primere iz lekcija o pravima, ponašanju u društvenim grupama, komunikaciji među ljudima – svuda su primeri udžbenika daleki, posebno učenicima iz manjih, lokalnih sredina. Karakteristični narativi predstavljeni su u Tabeli 19.

Tabela br. 19: Isečak iz sheme kodiranja:

Nesigurnost i nesamostalnost u učenju lekcija o društvenim temama

Narativ	Inicijalno kodiranje: <i>Nedovoljno objašnjenja i pozivanja na praktične primere</i>
Primer 1: „Oni hoće nešto da objasne, ali onda ima slika koju i ne razumemo šta je to“ (odnosi se na lekciju o izvorima prošlosti, gde ispod slike piše samo <i>Čovek sa kovrdžama</i> , bez daljeg objašnjenja).	Nedovoljno objašnjenja i pozivanja na praktične primere: bez pravih objašnjenja
Primer 2: „Bili su neki primeri kako da se ponašamo u trolejbusu, a mi se u njemu nismo vozili...U udžbeniku treba staviti nešto što ima u svakom gradu“.	Nedovoljno objašnjenja i pozivanja na praktične primere: nedovoljno bliskih primera
Primer 3: „Kad smo učili porodicu, nigde ne piše da li smo to samo mama i ja“. „Moj tata radi u Subotici i on je sa nama samo vikendom, a u knjizi piše da porodica živi zajedno i nema drugih primera“.	Nedovoljno objašnjenja i pozivanja na praktične primere: daleko od životnih situacija

Razgovori su ova mišljenja usmerili ka zaključku da prezentovani društveni sadržaji u udžbeniku ne uključuju dovoljno objašnjenja i nisu dovoljno potkrepljeni bliskim primerima i životnim situacijama.

3. Utisak dosade

*„Najviše mrzim kad moram da učim nešto što već znam.
Onda moram da ponavljam nešto što već sasvim
dobro znam. I kroz celu knjigu piše: da li ste znali?
da li ste znali, a mi to već znamo, učili smo pre....“*

Treća kategorija izdvojena iz narativa odnosi se na iskazani utisak dosade tokom učenja društvenih sadržaja iz udžbenika. Iako je njihova prva procena udžbenika koji koriste bila pozitivna, tokom korišćenja se formirao novi stav. U ovom delu mišljenja su usaglašena u sledeće potkategorije:

- ponavljanje informacija iz razreda u razred;
- nezanimljivi zadaci, nedovoljno podsticajna pitanja.

Ponavljanje informacija iz razreda u razred

U ovoj potkategoriji odgovori ukazuju da tekst lekcija o društvenim sadržajima učenici veoma često doživljavaju kao ponavljanje nečega što su već učili. Izvodi iz narativa prikazani su u Tabeli 20.

Tabela br. 20: Isečak iz sheme kodiranja:

Utisak dosade

Narativ	Inicijalno kodiranje: <i>Ponavljanje informacija iz razreda u razred</i>
Primer 1: „Treba da učimo nešto novo, a ne ono što smo već znali u vrtiću...Već u vrtiću smo učili kako da čuvamo okolinu i šta je reciklaža“.	Ponavljanje informacija iz razreda u razred: često prepoznavanje već učenog na isti način
Primer 2: „Kad učimo o prošlosti, onda su uvek napisani likovi i godine, i zapamti, zapamti i ovo...A nas to baš ne zanima. Piše da je car Dušan zbacio oca sa prestola, ali nigde ne piše kako, a nas to zanima...I nema slika Uroša II, to nigde nema... “	Ponavljanje informacija iz razreda u razred: bez zanimljivih informacija koje pokreću znatiželju

Učenici su veoma znatiželjni da uče o mnogim društvenim temama, pri čemu istraživanje prošlosti svoje zemlje smatraju posebno zanimljivim. Udžbenik, međutim procenjuju kao ponavljanje istog, često na isti ili sličan način. Nema tekstova koji bi zadovoljili njihovu znatiželju, i na način istraživanja ili problematizacije motivisali proces usvajanja društvenih sadržaja.

Nezanimljivi zadaci, nedovoljno podsticajna pitanja

Sledeća potkategorija odnosi se na konstrukcije učesnika da su pitanja i zadaci koji prate tekst lekcija o društvenim sadržajima stereotipni i nezanimljivi. Ono što moraju da urade ili reše uglavnom čine bez mnogo razumevanja, zadovoljavajući formu pitanja, odnosno zadatka. Izvodi iz narativa predstavljeni su u Tabeli 21.

Tabela br. 21: Isečak iz sheme kodiranja:

Utisak dosade

Narativ	Inicijalno kodiranje: <i>Nezanimljivi zadaci, nedovoljno podsticajna pitanja</i>
Primer 1: „Mene na primer smara kad mi u knjizi kažu: prošetaj po svom mestu i zabeleži istorijske spomenike koje si uočio...Ili: poseti jednu fabriku u svom mestu“.	Nezanimljivi zadaci, nedovoljno podsticajna pitanja: besmislena pitanja
Primer 2: „Kad smo učili o dečijim o pravima, tu samo piše tekst, a onda nas pita: koja su vaša prava, a koje obaveze imate...Ta pitanja nisu teška, ali to već piše u udžbeniku, dosadno je jer samo treba to isto da odgovoriš“.	Nezanimljivi zadaci, nedovoljno podsticajna pitanja: dosadna pitanja
Primer 3: „Meni ti zadaci ubijaju želju za učenjem...Ja to radim skoro napamet: popunim na brzinu, nekad prepisem od druga“.	Nezanimljivi zadaci, nedovoljno podsticajna pitanja: zadaci demotivišu
Primer 4: „Kad sam učio privredu to je meni bilo dosadno, a i ja se u to ne razumem. Onda kažem sebi da moram da zapamtim šta piše“.	Nezanimljivi zadaci, nedovoljno podsticajna pitanja: posledica – kažem sebi da moram

Učesnici razgovora smatraju da su im podsticajna i zanimljiva pitanja koja uvode u temu, ili prate osnovni tekst potrebna za razumevanje i usvajanje sadržaja. Međutim, procenjuju da besmislena, jednoobrazna i prelaka pitanja koja su u udžbeniku nikako ne mogu da ispune tu potrebu. Posledica je učenje napamet, odnosno reprodukcija prezentovanih informacija, sa većim ili manjim uspehom – pri čemu je kod većine prisutan samo utisak dosade.

4. „Papirno“ znanje

*„Ja o tome ništa nisam naučio u udžbeniku,
ali dosta o tome znam. Takve stvari,
nešto slično tome, ja to nikad,
skoro pa nikad nisam video u udžbeniku“.*

Četvrtu kategoriju, izvedenu iz inicijalnog kodiranja, imenovali smo odgovorom učenika na pitanje kako procenjuju korisnost znanja o društvenim sadržajima koje su iz udžbenika naučili. Iz zabeleženih narativa formirane su sledeće potkategorije:

- učiti napamet, sve što piše;
- „ono što koristim nije iz knjige“.

Učiti napamet, sve što piše

Potkategorija se odnosi na konstrukcije u vezi sa procenom primenljivosti usvojenih društvenih sadržaja. Učesnici su saglasni da je za njih najbolje kada nauče sve što piše u knjizi, a tada dobiju i najveću ocenu. Pri tome, iz iskustva znaju da većinu usvojenih sadržaja ne mogu da primene u svakodnevnim životnim situacijama, ali ih to ne brine, jer praktična znanja u udžbeniku nisu ni očekivali (Tabela 22).

**Tabela br. 22: Isečak iz sheme kodiranja:
„Papirno“ znanje**

Narativ	Inicijalno kodiranje: <i>Učiti napamet, sve što piše</i>
Primer 1: „Ja znam da moram to da naučim, pa onda ja to ponavljam kao da sam učitelj i sam sebe učim“.	Učiti napamet, sve što piše: svako sebi smisli kako mu je najlakše
Primer 2: „Nama učiteljica zapiše šta treba, pa onda kaže da još vidimo šta ima u knjizi, i da naučimo“.	Učiti napamet, sve što piše: što više – to bolja ocena

Procenjujući da je najsigurniji put do odlične ocene naučiti što više sadržaja koji su izneti u udžbeniku, učesnici razgovora su se saglasili da svako sebi treba i da osmisli način kako će u tome uspeti.

„Ono što mogu da koristim nije iz knjige“

Navedena potkategorija objedinjuje izneta mišljenja da mnogi od društvenih sadržaja prezentovanih u udžbeniku, ne mogu, ili vrlo retko mogu da se primene u životu. Znanje koje se može upotrebiti sticano je većinom u porodici, neretko u vršnjačkoj grupi (Tabela 23).

**Tabela br. 23: Isečak iz sheme kodiranja:
„Papirno“ znanje**

Narativ	Inicijalno kodiranje: <i>„Ono što mogu da koristim nije iz knjige“</i>
Primer 1: „U Prirodi i društvu objasnili su šta je pasoš. Ali kako se pasoš dobija, kome ga pokažem, šta smem na granici, a šta ne...to ne piše“.	„Ono što mogu da koristim nije iz knjige“: učenje za ocenu
Primer 2: „Naučili smo da dete ima pravo na svoje mišljenje...Ali oni svi to stalno krše, i mi baš ne možemo da kažemo šta mislimo...Odrasli znaju što smo manji, mi smo od njih slabiji, pa mogu“.	„Ono što mogu da koristim nije iz knjige“: jedno piše u udžbeniku, ali nije tako u životu
Primer 3: „Mi smo naučili koliko stanovnika ima naša domovina i ko u kom kraju živi, a ja znam i koji su običaji kad odem kod mog druga Lacike na imendan“.	„Ono što mogu da koristim nije iz knjige“: to mi znamo od roditelja

Učesnici su usaglasili mišljenje da se u najvećem delu uči za ocenu, i izneli svoje iskustvo da sadržaji prezentovani u njihovim udžbenicima retko mogu da im budu od koristi u svakodnevnim životnim situacijama. Opservacija moderatora odnosi se na činjenicu da se tokom razgovora izdvojio utisak da učenici praktična znanja u udžbeniku i ne očekuju, čime pitanje ishoda nastavnog procesa i funkcionalnosti znanja u našoj školi dobija značaj i sa aspekta udžbenika koji se u tom procesu koristi.

5. „Ostrva sa blagom“ – zanimljivije, zanimljivije, zanimljivije

„Udžbenik je bio mnogo zabavniji u prvom razredu i hteli su onda sve da nam objasne...A ovi sada su samo napisani, mnogo manje ima crteža...Nemaju oni baš toliko puno ideja da za svaku stranu nešto naprave, da bi to u sto knjiga napravili ideja za svaku stranu... Na primer, Dečija prava – svuda je to isto i prilično dosadno...“

Peta kategorija izdvojena iz narativa učesnika odnosi se na njihova razmišljanja o tome kako bi oni svoj udžbenik učinili boljim. Imenovana po jednom od učeničkih zapažanja

da bi voleli udžbenik „kao ostrvo sa blagom“: da se o mnogim temama u njemu nađe mnogo zanimljivih stvari, koje bi onda jedva čekali da otkriju. Iz ove kategorije izdvojene su potkategorije:

- oblikovanje udžbenika;
- „putovanje kroz udžbenik“.

Oblikovanje udžbenika

U ovoj potkategoriji izdvojeni su narativi koji izražavaju ideje učesnika fokus grupa u našem istraživanju, o tome kako bi oni udžbenik prirode i društva učinili knjigom koja ih motiviše da iz nje uče o društvenim temama (Tabela 24).

Tabela br. 24: Isečak iz sheme kodiranja:

**„Ostrva sa blagom“ – zanimljivije,
zanimljivije, zanimljivije**

Narativ	Inicijalno kodiranje: <i>Oblikovanje udžbenika</i>
Primer 1: „Svida mi se kad ti neko govori u udžbeniku...Ja bi volela da to bude neka učiteljica, pa da kaže deci šta je šta“.	Oblikovanje udžbenika: ličnost koja je vodič
Primer 2: „U njega bi stavila jako puno zanimljivih stvari. I onda da ima plavo i crveno podvučeno da mi znamo šta treba da zapamtimo“.	Oblikovanje udžbenika: isticanje bitnog
Primer 3: „Voleo bi da brzo nađem sve što mi je nepoznato, te reči ili tako nešto baš teško...pa da dalje čitam zanimljive stvari u knjizi“.	Oblikovanje udžbenika: rečnik manje poznatih društvenih pojmova
Primer 4: „I ako ne mogu sve da stave u udžbenik, onda da nam napišu gde o tome možemo da nađemo nešto...jer ja sam idem na Internet“.	Oblikovanje udžbenika: upućivanje na druge izvore
Primer 5: „Mene bi iskreno ovako najviše motivisalo da učim kroz igru, onako zabavno!“.	Oblikovanje udžbenika: motivacija uključivanjem igre

Iako su izražavali pozitivna mišljenja i o izgledu svog udžbenika, učesnici razgovora u ovom delu naveli su da bi im se posebno dopalo da postoji ličnost koja im se stalno obraća i vodi ih kroz knjigu (zanimljivo je da su u toj ulozi naveli učiteljicu). Žele da čitaju o mnogim sadržajima (na primer: šta su tačno Ujedinjene nacije, šta je trgovina ljudima, kako se nekad sporazumevalo, koje su opasnosti današnjih komunikacionih medija, šta radiš kada se: izgubiš, nađeš na granici, na nekom šalteru, na javnom skupu i drugo), pri čemu su istorijski sadržaji navedeni kao posebno zanimljivi. Pri tome ističu potrebu da ono što je u lekciji bitno bude jasno vizuelno istaknuto.

Usvajanje društvenih sadržaja u samostalnom radu sa udžbenikom olakšao bi rečnik manje poznatih pojmova, koji bi trebalo da bude u sastavu lekcije. Upućivanje na druge izvore znanja smatraju važnim, jer bi im olakšalo da se snađu u raznim drugim medijima, koji su bogatiji traženim informacijama u značajnijoj meri nego što je to moguće realizovati u udžbeniku. Forma igre kroz predstavljanje društvenih sadržaja pomenuta je kao snažno motivaciono sredstvo.

„Putovanje kroz udžbenik“

Poslednja potkategorija imenovana je zapažanjem jedne devojčice, da bi volela udžbenik iz prirode i društva koji bi bio „kao jedno putovanje“: kroz razne zemlje i kontinente, do svetskih čuda, drugačijih naroda, u daleku prošlost. (Tabela 25).

Tabela br. 25: Isečak iz sheme kodiranja:

**„Ostrva sa blagom“ – zanimljivije,
zanimljivije, zanimljivije**

Narativ	Inicijalno kodiranje: <i>„Putovanje kroz udžbenik“</i>
Primer 1: „Stalno da se objašnjava i da budu zanimljivi primeri, a mi onda da rešavamo to gradivo kao da rešavamo probleme“.	Putovanje kroz udžbenik: problematizacija sadržaja
Primer 2: „Mogao bi da bude na primer neki lavirint. On da se nacрта, pa onda da mi kao krenemo na put i treba svuda da stignemo i da onda usput učimo“.	Putovanje kroz udžbenik: prezentacija sadržaja na podsticajnije načine
Primer 3: „Pitanja da nam budu takva da nije samo jedan u pravu sa odgovorom. Na primer, kad te pita o tvojoj opštini, ona može da bude i bez pozorišta, mogu da ne rade fabrike, mogu da budu table na dva jezika zato što ima još neki narod...“	Putovanje kroz udžbenik: pitanja i zadaci čiji su odgovori višeznačni i podrazumevaju da odbraniš stav

Učesnici razgovora saglasili su se da udžbenik iz kakvog bi bolje učili o društvu, treba da sadrži mnogo informacija, ali one moraju biti predstavljene tako da značajnije motivišu na usvajanje. Načinima oblikovanja koje su naveli (ličnost koja komunicira sa učenicom i vodi kroz sadržaje, posebna vizualizacija koja ističe važne delove gradiva, postojanje rečnika, upućivanje na druge izvore, motivisanje elementima igre), uz više prisutnu problematizaciju i provokativnije zadatke – bilo bi zanimljivije i lakše učiti iz knjige, smatraju učesnici istraživanja.

**2.3.2. Procena učenika o korisnosti udžbenika
prirode i društva za IV razred**

U završnoj etapi rada izvršena je procena učesnika na nivou svake pojedinačne grupe o slaganju sa ponuđenim tvrdnjama, koje su se odnosile na dopadljivost i funkcionalnost udžbenika, procenu njegove korisnosti u učenju društvenih sadržaja i njihovoj primenljivosti

u životnim situacijama. Nakon zajedničkog dogovora, zaokruživana je jedna od ocena na skali od 0 do 10 (Evaluacioni list za procenu nalazi se u Prilogu br. 6).

Na Slici 3 prikazana je prosečna ocena slaganja na postavljenu tvrdnju: Udžbenik iz prirode i društva je privlačan i dopadljiv.

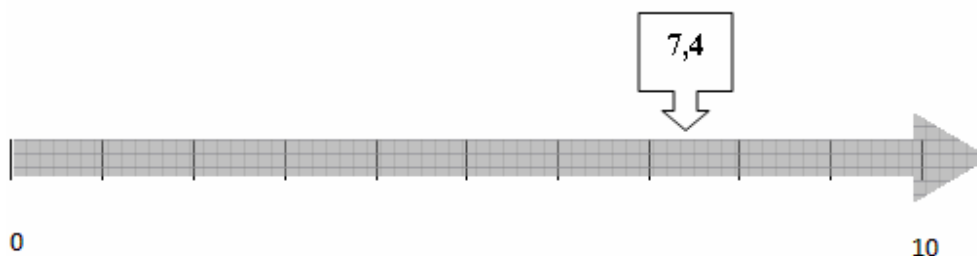
**Slika br. 3: Ocena slaganja sa tvrdnjom:
Udžbenik iz prirode i društva je privlačan i dopadljiv.**



Učesnici grupa su izgled udžbenika iz prirode i društva (format, povez, boje, veličina fonta, ilustracije, tekst) ocenili prosečnom ocenom 7,6. Može se reći da je ovo očekivana ocena, jer su učenici i tokom razgovora najpozitivnije procenjivali izgled i tehničke elemente svojih udžbenika.

Slika 4 prikazuje prosečnu ocenu slaganja sa tvrdnjom: Udžbenik iz prirode i društva je lako primenljiv i efikasan.

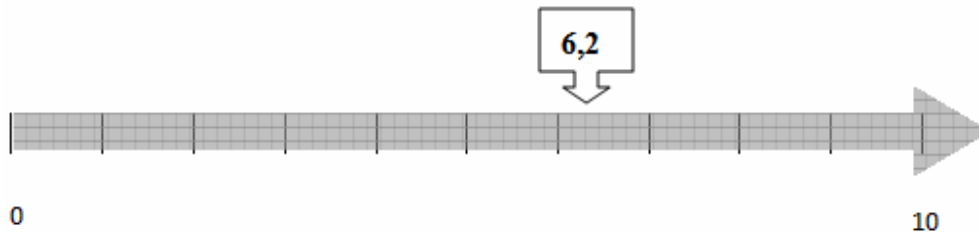
**Slika br. 4: Ocena slaganja sa tvrdnjom:
Udžbenik iz prirode i društva je lako primenljiv i efikasan.**



Učesnici su primenljivost svog udžbenika ocenili prosečnom ocenom 7,4. Tokom odvijanja razgovora u pojedinačnim grupama najčešće su izražavali zadovoljstvo aparaturom orijentacije, odnosno vođenja kroz udžbenik.

Na Slici 5 prikazana je prosečna ocena slaganja sa tvrdnjom: Udžbenik iz prirode i društva bio je koristan za učenje društvenih sadržaja.

**Slika br. 5: Ocena slaganja sa tvrdnjom:
Udžbenik iz prirode i društva bio je koristan
za učenje društvenih sadržaja.**



Učesnici su korisnost svog udžbenika za učenje društvenih sadržaja procenili ocenom 6,2. Iako su tokom razgovora isticali da im je udžbenik bio koristan (posebno da prošire informacije koje su dobili od učitelja i zabeležili u sveskama), u ovoj proceni saglasili su se da je udžbenik tek polovično uspeva da podrži učenje društvenih sadržaja.

Slika 6 prikazuje prosečnu ocenu slaganja sa tvrdnjom: Gradivo koje smo učili iz udžbenika prirode i društva možemo primenjivati u svakodnevnom životu.

**Slika br. 6: Ocena slaganja sa tvrdnjom:
Gradivo koje smo učili iz udžbenika prirode i društva možemo
primenjivati u svakodnevnom životu.**

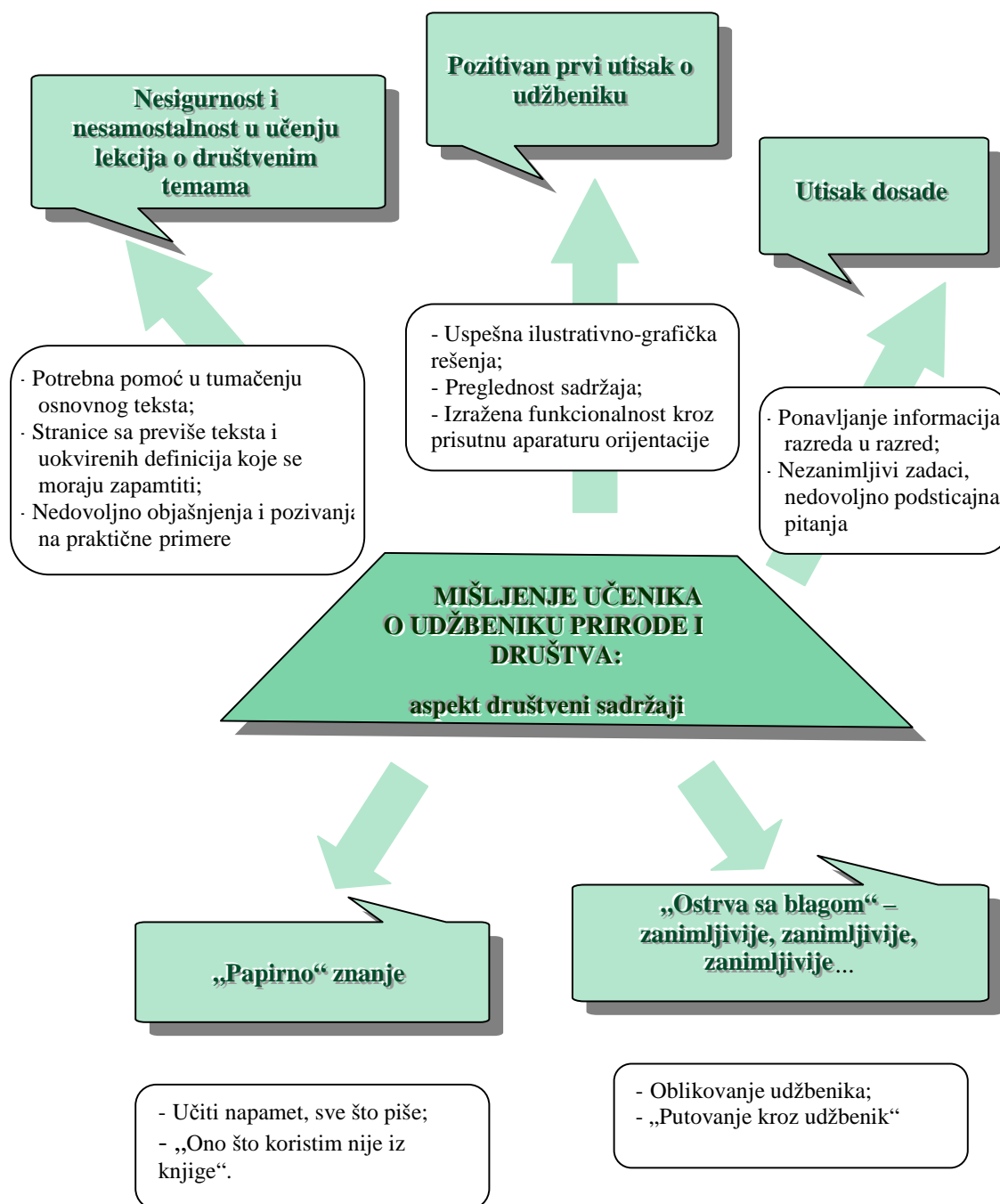


Učesnici fokus grupa primenljivost sadržaja koje su učili iz udžbenika ocenjuju prosečnom ocenom 3,4. Oni su i tokom razgovora isticali da mnogo češće uče samo za ocenu, do koje najčešće dolaze ubedljivom reprodukcijom sadržaja iz udžbenika. Kada je reč o primenljivosti, teško su se mogli dosetiti lekcija, ili njihovih delova, koje su prepoznavali u životu, ili pomoću njih rešavali neki od svakodnevnih problema. Može se istaći da su rezultati zajedničkog ocenjivanja privlačnosti, korisnosti i primenljivosti udžbenika u skladu sa iskazanim mišljenjima učenika tokom odvijanja fokus grupa.

Poseban prilog radu u fokus grupama bili su crteži učesnika. Oni su tokom odvijanja razgovora zamoljeni da ilustruju delove diskusije, zapažanja koja su ih motivisala, ili da se jednostavno slobodno vizuelno izraze po bilo kojoj temi razgovora. U Prilogu broj 7 prikazano je nekoliko takvih ilustracija. Prva, imenovana kao „Udžbenik - i dobar i loš“ ukazuje na prisutan dualizam u učeničkoj percepciji školske knjige. Koliko su zadovoljni njegovim izgledom, toliko se ipak osećaju nemoćni pred količinom (često nejasnih) informacija koje treba usvojiti. Prevozno sredstvo koje je učenik prikazao u drugom delu crteža tumačili smo kao viđenje udžbenika kojim se putuje u svet informacija i primenljivog znanja. Drugi crtež učenik je ilustrovao tokom dela razgovora o korisnosti udžbenika: „udžbenik mi pomaže kad mi u svesci nije sve jasno“. Odabrali smo ga zbog zanimljivog predstavljanja dva uzvišenja, u čijem su podnožju dve istovetne kućice. Komentar dečaka koji ga je crtao bio je da su to sveska i udžbenik – svaki izvor odakle učiš, i svaki je kuća iz koje raste znanje kao brdo. Utisak da se jasno uočava njihova razdvojenost, nismo mogli zanemariti. Treći slikovni prilog, imenovan kao „Udžbenik – da mogu učiti kroz igru“, vrlo nedvosmisleno prikazuje kakav udžbenik žele, a četvrti prilog - kakav udžbenik učenici sigurno ne žele.

Analiza mišljenja učenika o tome koliko su zadovoljni svojim udžbenikom Priroda i društvo, i kako procenjuju njegovu korisnost za uspeh u učenju društvenih sadržaja, obuhvaćena je pomoću pet glavnih kategorija. Odnos između ovih kategorija i odgovarajućih potkategorija prikazan je slikom broj 7.

Slika br. 7: Glavne kategorije i odgovarajuće potkategorije



Pozitivno mišljenje učesnici su iskazali u pogledu izgleda svog udžbenika. Oni su zadovoljni opštim izgledom, ilustracijama, i udžbenik koji koriste većinom smatraju preglednim i funkcionalnim. Nekolicina učenika smatra da je u njihovom udžbeniku aparatura orijentacije nepotrebno složena, odnosno da ima previše ikoničkih sredstava, te se često moraju vraćati na početak i opšta uputstva.

Mišljenja u pogledu načina izlaganja društvenih sadržaja u udžbeniku, kao i u pogledu njihovog usvajanja, većinom su nezadovoljavajuća. Učesnici fokus grupa istakli su da im tokom učenja društvenih sadržaja iz udžbenika najčešće smeta previše teksta i uokvirenih definicija koje treba zapamtiti. Takođe, isticali su da često moraju tražiti pomoć starijih u tumačenju osnovnog teksta, kao i da u udžbeniku nema dovoljno praktičnih primera. Zbog svega navedenog izdvojen je utisak nesigurnosti i nesamostalnosti koji učenici doživljavaju tokom usvajanja društvenih sadržaja iz udžbenika.

Percepcije učesnika fokus grupa o upotrebljivosti društvenih znanja koja se usvajaju iz udžbenika većinom su negativne i svode se na utisak „papirnog znanja“. Učesnici su isticali receptivno učenje, u kome reprodukcija informacija obezbeđuje dobru ocenu. Tako usvojene sadržaje nemaju prilike da primene u životnim situacijama.

Učenici koji su učestvovali u radu svih pet fokus grupa zaključili su da bi boljim udžbenikom smatrali onaj koji bi na zanimljivije načine, uz problemska pitanja, elemente igre, praktične primere i što više istraživačkih aktivnosti prezentovao društvene sadržaje. Ovakav nalaz potvrđuje opštu istraživačku hipotezu koja je glasila: Pretpostavlja se da učenjem iz udžbenika koji koriste učenici mogu reprodukovati društvene sadržaje, ali udžbenik nedovoljno pospešuje primenljivost znanja, razvijanje društvenih veština i praktičnih sposobnosti snalaženja u socio-okruženjima.

2.4. Stavovi nastavnika o načinima predavljanja društvenih sadržaja u udžbenicima

Promenama do kojih je došlo nakon obrazovne reforme iz 2013. godine nastavnici u Srbiji u situaciji su da biraju udžbenike koje će koristiti u praksi¹¹⁰, te su i u nastavi predmeta Svet oko nas, odnosno Priroda i društvo, prisutni različiti udžbenici. Izvedena analiza sadržaja ukazala je da u pogledu prisutnosti i načina predavljanja društvenih sadržaja u njima ne postoje suštinski značajne razlike, te je o tome u nastavku ispitano i mišljenje nastavnika.

U analizi rezultata ispitivanja stavova nastavnika predstaviće se struktura uzorka, a zatim će se izneti rezultati provere pouzdanosti upitnika. Dalji rezultati (prema utvrđenim ciljevima) strukturiraće se na sledeći način:

- Identifikacija udžbenika SON/PD i njihovog korišćenja u nastavi;
- Prisutnost strukturnih elemenata u udžbeniku SON/PD sa aspekta društvenih sadržaja;
- Mišljenje o važnosti osnovnih elemenata strukture udžbenika tokom izlaganja društvenih sadržaja;
- Stavovi nastavnika o mogućnostima integrisanja opšteljudskih i demokratskih vrednosti u udžbenik;
- Stavovi nastavnika o poželjnim načinima prezentacije društvenih sadržaja u udžbeniku.

U ovom delu istraživanja uzorak su činili nastavnici razredne nastave koji su procenjivali primerenost načina prezenatacije društvenih sadržaja u udžbenicima koje koriste. Uzorak je činilo 237 nastavnika zaposlenih u osnovnim školama na teritoriji pokrajine Vojvodine¹¹¹, od kojih su neke nalaze u seoskoj sredini, neke u manjim gradovima, prigradskim naseljima, a neke u većim gradovima.

¹¹⁰ Praktična pitanja: *ko* tačno ima presudnu ulogu pri izboru (nastavnici, aktivni nastavnika, direktori škola, zajednica škola, stučne komisije, neke regionalne prosvetne institucije - kao na pr. školske uprave), kakva je *procedura izbora* i *na osnovu kojih merila* je izbor izvršen – nisu predmet ove disertacije, te u ih narednim ispitivanjima svakako treba istražiti (prim. aut.).

¹¹¹ Spisak osnovnih škola iz kojih su nastavnici koji su učestvovali u istraživanju čine: Subotica (OŠ „Sečenji Ištvan“), Sremski Karlovci (OŠ „23. oktobar“), Irig (OŠ „Dositej Obradović“), Šid (OŠ „Sremski front“),

S obzirom na polnu strukturu, statističke mere pokazale su zastupljenost znatno većeg broja ispitanika ženskog pola u odnosu na muški – 215 žena, što čini 90,7% uzorka, i 22 muškarca koji predstavljaju 9,3% uzorka. Struktura uzorka prema polu prikazana je u Tabeli 26.

Tabela br. 26: Polna struktura uzorka ispitanika

		frekvencije	%
POL ISPITANIKA	ženski	215	90.7%
	muški	22	9.3%
Ukupno:		237	100%

Struktura uzorka u odnosu na godine života, dužinu staža i demografsku sredinu trenutnog zaposlenja, prikazana je u narednim tabelama.

Prema parametru godine života najveći broj ispitanika su nastavnici sa preko 45 godina života – ukupno 122 ispitanika, što čini 51,5% celokupnog uzorka. Sledi 91 ispitanik koji ima između 31 i 45 godina života, što čini 38,4% uzorka, dok je starosti do 30 godina samo 24 ispitanika, odnosno 10,1% uzorka ovog istraživanja.

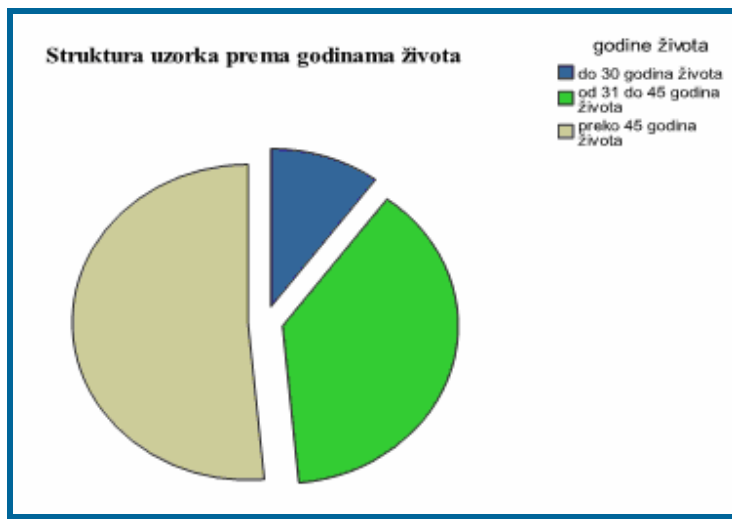
Tabela br. 27: Struktura uzorka prema godinama života

		frekvencije	%
GODINE ŽIVOTA	do 30 godina života	24	10.1%
	od 31 do 45 godina života	91	38.4%
	preko 45 godina života	122	51.5%
Ukupno:		237	100%

Hrtkovci (OŠ „Miloš Crnjanski“), Bašaid (OŠ „1. oktobar“), Kikinda (OŠ „Sveti Sava“), Crna Bara (OŠ „Jovan Popović“), Apatin (OŠ „Žarko Zrenjanin“), Novi Sad (OŠ „Kosta Trifković“), Gakovo (OŠ „Laza Kostić“), Čonoplja (OŠ „Miroslav Antić“), Bački Monoštor (OŠ „22. oktobar), Sombor (OŠ „Bratstvo jedinstvo“, OŠ „Ivo Lola Ribar“, OŠ „Avram Mrazović“, OŠ „Dositej Obradović“).

Navedeni podaci prikazani su i grafički.

Grafikon br. 13: Uzorak ispitanika prema godinama života



Posmatrano prema godinama staža, najveći broj ispitanika ima više od 20 godina staža - 99 nastavnika, odnosno 41,8%. Između 10 i 20 godina staža ima 82 ispitanika, odnosno 34,6%. Manje od 5 godina nastavničkog staža ima 30 ispitanika, što čini 12,7%, a najmanje je ispitanika sa stažom između 5 i 10 godina – 11%.

Prema parametru demografske sredine¹¹² u kojoj su zaposleni, u uzorku istraživanja je najveći broj nastavnika koji rade u gradu – 163, odnosno 68,8%. Sledi 48 nastavnika zaposlenih na selu i oni čine 20,3% uzorka, dok je u uzorku najmanje onih koji rade u prigradskim sredinama – 26 nastavnika, odnosno 11% ukupnog uzorka.

Struktura uzorka u odnosu na dužinu staža i demografsku sredinu trenutnog zaposlenja, prikazana je u Tabeli br. 28.

¹¹² Podaci o rezidencijalnom statusu su dati na osnovu odgovora ispitanika (na koje utiču i određene subjektivne projekcije), pa se zato ne mogu smatrati zvaničnim statističkim podacima - statistike nemaju mogućnost identifikovanja prigradskog tipa naselja, koji utiče na određene stavove ispitanika.

Tabela br. 28: Struktura uzorka prema dužini staža i demografskoj sredini zaposlenja

		frekvencije	%
DUŽINA NASTAVNIČKOG STAŽA	do 5 godina staža	30	12.7%
	od 5 do 10 godina staža	26	11.0%
	između 10 i 20 godina staža	82	34.6%
	preko 20 godina staža	99	41.8%
Ukupno:		237	100%
DEMOGRAFSKA SREDINA TRENUTNOG ZAPOSLENJA	seoska sredina	48	20.3%
	prigradska sredina	26	11.0%
	gradska sredina	163	68.8%
Ukupno:		237	100%

Metoda uzorkovanja je utvrđena karakteristikama uzorka, predmetom i ciljevima istraživanja i uslovljena objektivnim uslovima pod kojima se istraživanje realizovalo. Uzorak ispitanika nije biran postupcima slučajnog uzorkovanja, već je nameran i prigodan. Pored toga, uzorak se smatra reprezentativnim jer odražava strukturu populacije koju predstavlja, i adekvatan jer svojom veličinom omogućava da se ostvare cijevi i zadaci istraživanja. Populacija je definisana u odnosu na zajedničku karakteristiku – nastavnici koji izvode razrednu nastavu u osnovnoj školi.

Dok su u prvom delu upitnika identifikovani opšti podaci o ispitanicima, a u drugom delu ispitanici opšti podaci o izabranom udžbeniku, kombinacijom ajtema na skalama trećeg dela upitnika ispitanici su izražavali stavove o načinima prezentacije društvenih sadržaja u udžbeniku koji koriste u nastavi. Rezultati ovog dela obrađeni su i interpretirani primenom ajtem-analize i statističkom metodom analize glavnih komponenti, a pouzdanost proverena Krombahovim koeficijentom (Cronbach), koji se izvodi na osnovu unutrašnje konzistencije celokupnog instrumenta.

Procena stepena prisutnosti strukturalnih elemenata u postojećem udžbeniku strukturirana je u tri subskele sa ukupno 18 ajtema. Prvu subskalu čini pitanje o proceni usklađenosti društvenih sadržaja u udžbeniku sa nastavnim programom, a naredna tri pitanja odnose se na prisutnost elemenata uvođenja u temu i povezivanja sa ranije učenim

društvenim sadržajima. Ajtemima od 5 do 15 utvrđuje se prisutnost elemenata prezentacije osnovnog teksta, a ajtemima 16, 17 i 18 prisutnost vizuelnih simbola, dopunskog teksta i upućivanja na druge izvore znanja kao podrške osnovnom tekstu. Procene su utvrđene pitanjima koja sadrže petočlane skale procene Likertovog tipa, pri čemu se ispitanik opredeljuje za jednu od ponuđenih procena: „nimalo“, „malim delom“, „znatnim delom“, „najvećim delom“ ili „u potpunosti“. U Tabeli 29 prikazane su aritmetičke sredine i standardne devijacije na skali procene dobijene na uzorku.

Tabela br. 29: Distribucija odgovora na skali procene prisutnosti strukturnih elemenata u postojećem udžbeniku

	AS	SD
1. Procena usklađenosti udžbenika sa programom	3.1224	1.26801
2. Procena uvodne stranice za društvene teme	2.8608	1.21154
3. Procena prisustva primera iz života kao uvoda u izlaganje novih društvenih sadržaja	3.2194	1.06682
4. Procena prisustva povezivanja ranije učenog sa novim društvenim sadržajima	3.7046	1.09181
5. Procena sistematičnog izlaganja društvenih sadržaja	3.4684	1.01475
6. Procena prezentacije novih društvenih sadržaja u logičkom pregledu gotovih informacija	3.5063	0.97694
7. Procena: osnovni tekst izložen kombinacijom teksta i vizuelnih elemenata	3.7131	1.01783
8. Procena: isticanje primera iz života tokom obrade društvenih sadržaja	3.3629	1.05925
9. Procena: novi društveni sadržaji prezentovani problemskim pristupom	2.5274	1.02732
10. Procena: novi društveni sadržaji izloženi da podsticu različite načine rešavanja društ.v. pojava	2.6793	0.94696

11. Procena: u prezentovanju društvenih sadržaja udžbenik vodi ka otkrivanju društvenih pojmova	2.8565	0.94134
12. Procena: društveni sadržaji izloženi da podstiču na različite uglove gledanja društvenih tema	2.7257	0.98972
13. Procena: prisustvo naloga koji podstiču istraživačke aktivnosti	2.9114	1.06790
14. Procena: prisustvo naloga koji aktiviraju socijalne veštine	2.9916	1.00840
15. Procena: prisustvo primera socijalnog ponašanja i praktičnog delovanja	2.9156	1.06228
16. Procena: prisustvo vizuelnih simbola	3.3755	1.04876
17. Procena: prisustvo dopunskog teksta/informacija	2.9114	1.04788
18. Procena: udžbenik upućuje i na druge izvore informacija	1.4008	0.67936

Krombahova alfa za skalu procene prisutnosti strukturnih elemenata u postojećem udžbeniku ima vrednost 0.928.

Subskale koje je čine posmatrane su kao: subskala procene usklađenosti društvenih sadržaja u udžbeniku sa nastavnim programom i prisusutnosti elemenata uvođenja u temu, subskala prisutnosti elemenata prezentacije osnovnog teksta i subskala procene prisutnosti elemenata koji su podrška osnovnom tekstu. Krombahova alfa za prvu subskalu ima vrednost 0,837; za drugu subskalu vrednost iznosi 0,920; dok za treću subskalu iznosi 0,729. Rezultat je predstavljen u Tabeli br. 30.

Tabela br. 30: Pouzdanost i homogenost skale procene prisutnosti strukturnih elemenata u postojećem udžbeniku

Pouzdanost i homogenost			
	Krombahova α	Krombahova α na standardizovanim stavkama	N stavki
Ukupna skala	0,936	0,937	18
Subskala procene usklađenosti sa programom i prisutnosti elemenata uvođenja u temu	0,837	0,838	4
Subskala procene prisutnosti elemenata prezentacije osnovnog teksta	0,920	0,920	11
Subskala procene prisutnosti elemenata podrške osnovnom tekstu	0,729	0,729	3

Iz tabele se uočava da je skala procene prisutnosti strukturnih elemenata u postojećem udžbeniku visoko pouzdan merni instrument. To se može reći i za svaku od tri supskale koje se iz nje mogu izdvojiti.

Mišljenje o važnosti povezivanja novih društvenih sadržaja sa ranije stečenim znanjima, dominantnom obliku izlaganja društvenih sadržaja i značaju ilustrativno-grafičkih elemenata iskazivana je putem tri naredna ajtema, u kojima se ispitanici zaokruživanjem opredeljuju koja je od ponuđenih tvrdnji za njih tačna.

Procena tvrdnji o poželjnim načinima prezentacije društvenih sadržaja u udžbeniku iskazivana je u poslednjih šest ajtema koji sadrže petočlanu skalu Likertovog tipa. Skalu ove procene čine dve subskale sa po 3 ajtema. Prvom subskalom procenjivan je značaj podržavanja opšteljudskih i demokratskih vrednosti tokom prezentovanja društvenih sadržaja u udžbeniku, dok je drugom subskalom procenjivana važnost izlaganja problematizacijom, isticanjem životnih primera koji se procenjuju i raznovrsnih učeničkih aktivnosti. Zaokruživani su odgovori od 1 do 5, pri čemu 1 označava „potpuno nevažno“, 2 – „delimično važno“, 3 – važno“, 4 – „veoma važno“, 5 – „izuzetno važno“.

Krombahova alfa za skalu procene tvrdnji o poželjnim načinima prezentacije društvenih sadržaja u udžbeniku ima vrednost 0,744. Krombahova alfa za prvu subskalu ima vrednost 0,629; dok za drugu subskalu iznosi 0,744. Rezultat je predstavljen u Tabeli br. 31.

Tabela br. 31: Pouzdanost i homogenost skale procene poželjnih načina prezentacije društvenih sadržaja u udžbeniku

Pouzdanost i homogenost			
	Krombahova α	Krombahova α na standardizovanim stavkama	N stavki
Ukupna skala	0,744	0,758	6
Subskala procene značaja podržavanja opšteljudskih i demokratskih vrednosti tokom prezentovanja društvenih sadržaja	0,629	0,636	3
Subskala procene važnosti izlaganja problematizacijom, isticanjem primera koji se procenjuju i raznih učeničkih aktivnosti	0,744	0,750	3

Iz tabele se uočava da je skala procene poželjnih načina prezentacije društvenih sadržaja u udžbeniku pouzdan merni instrument, iako vrednost Krombahove α od 0,629 ukazuje na nešto manju homogenost ajtema u okviru prve subskale, koja je izdvojena iz ukupne skale.

Identifikacija udžbenika SON/PD i učestalost njegovog korišćenja u nastavi

Pitanjima drugog dela upitnika ispitani su opšti podaci o izabranom udžbeniku koji se koristi u nastavi.

U teorijskom delu rada ukazano je da su se posle uvođenja Reforme obrazovanja, školske 2004/2005. godine u školama pojavili paralelni udžbenici. Radi se o udžbenicima koji su za isti predmet istog razreda pripremili različiti izdavači (prethodi postupak odobrenja

od strane Ministarstva prosvete i sporta¹¹³), čime su stvoreni zakonski uslovi za raznovrsniju produkciju (Panić, et.al. 2005). U tom smislu, u prvom delu istraživanja interesovalo nas je koje udžbenike SON/PD i sa kojom učestalošću nastavnici koriste u nastavi. Tabela 32 prikazuje rezultate odgovora na pitanje koji se udžbenik koristi u nastavi.

Tabela br. 32: Udžbenik iz SON/PD koji se trenutno koristi

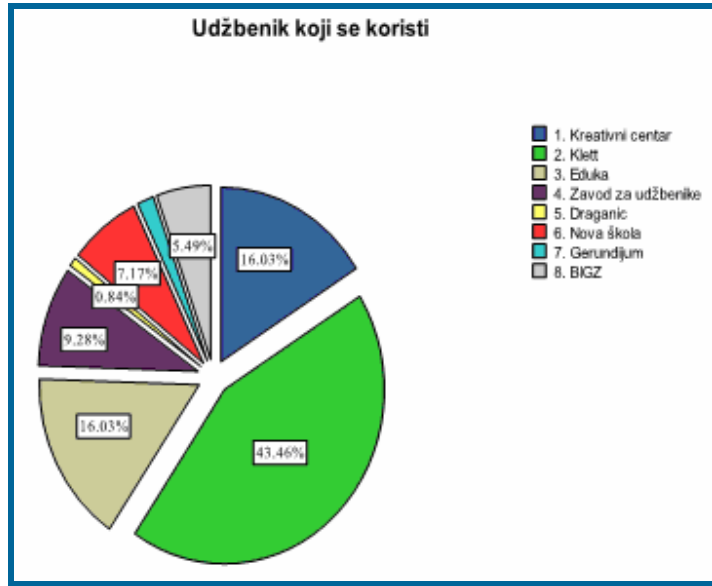
	frekvencije	%
Kreativni centar	38	16,0
Klett	103	43,5
Eduka	38	16,0
Zavod za udžbenike	22	9,3
Draganic	2	0,8
Nova škola	17	7,2
Gerundijum	4	1,7
BIGZ	13	5,5
UKUPNO:	237	100,0

U odabranom uzorku nastavnici trenutno koriste udžbenike osam izdavačkih kuća¹¹⁴, od kojih se značajno izdvaja Klett (43,5%). Mnogo manji procenat koristi udžbenike Kreativnog centra i izdavačke kuće Eduka (jednakomerni procenat: 16,5%). Zavod za udžbenike zastupljen je sa 9,3%, izdavačka kuća BIGZ sa 5,5% ; Gerundijum sa 1,7% i Draganić 0,8%. Navedeni rezultati prikazani su i grafički.

¹¹³ Danas: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

¹¹⁴ Autori udžbenika SON/PD koji su realizovali udžbenike posmatranih izdavača navedeni su u Prilogu broj 5.

Grafikon br. 14: Udžbenik koji se koristi



U nastavku je utvrđivan odnos između izabranog udžbenika i razreda u kome se radi.

Tabela br. 33: Udžbenik iz SON/PD – razred u kome se radi

	Udžbenik iz SON/PD koji se trenutno koristi								UKUPNO
	Kreativni centar	Klett	Eduka	Zavod za udžbenike	Draganić	Nova škola	Gerundijum	BIGZ	
Razred u kome se trenutno radi									
prvi razred	4	19	16	9	0	1	0	3	52
drugi razred	3	36	11	2	0	9	0	4	65
treći razred	20	25	9	8	2	5	4	6	79
četvrti razred	11	23	2	3	0	2	0	0	41
UKUPNO:	38	103	38	22	2	17	4	13	237

U prvom razredu Klett-ov udžbenik pod nazivom „Pustolovine kroz svet oko nas“ (Životić, Ramović) koristi 19 ispitanika. Zatim je prisutan udžbenik Eduke, čiji je autor I.

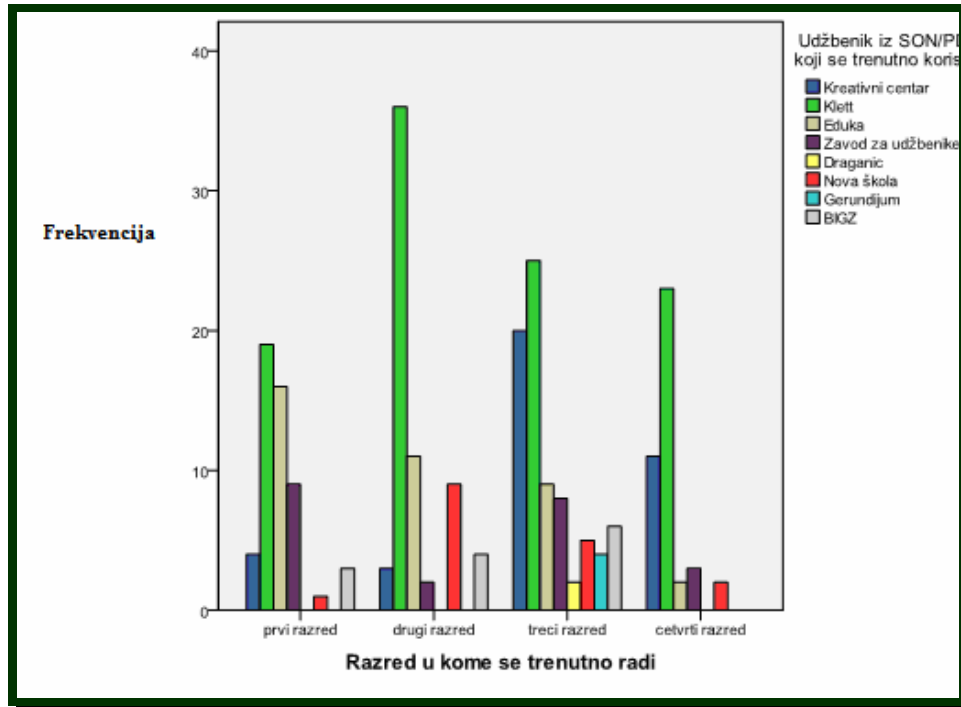
Juhas - 16 ispitanika, slede udžbenik autora B. Gačanović, B. Trebješanin i Lj. Novković u izdanju Zavoda za udžbenike (9 ispitanika) i udžbenik S. Marinković i S. Marković u izdanju Kreativnog centra (4 ispitanika). Gerundijum i Draganić po odgovorima nisu prisutni, a udžbenik autora M.Vukmirica i B. Stanec u izdanju BIGZ-a je zastupljen sa 3 odgovora.

U drugom razredu najprisutniji je Klett-ov udžbenik autora B. Životić (36 odgovora), dok je redosled ostalih sledeći: udžbenik autora M. Manojlović i B. Veljković u izdanju Eduke (11 odgovora), udžbenik autora M. Ćuk, G. Stevanović i B. Stevanović u izdanju Nove škole (9 odgovora), udžbenik autora M.Vukmirica i B. Stanec u izdanju BIGZ-a (4 odgovora), i udžbenik autora B. Gačanović, B. Trebješanin i Lj. Novković, u izdanju Zavoda za udžbenike (2). Udžbenici ostalih izdavačkih kuća u odgovorima ispitanika nisu zastupljeni.

U trećem razredu Klett-ov udžbenik autora R. Žeželj-Ralić koristi 25 ispitanih, a udžbenik Kreativnog centra koji su realizovali S. Marinković i S. Marković 20 ispitanih. Slede udžbenici: V. Matanović i saradnika u izdanju Eduke (9), udžbenik autora B. Gačanović, B. Trebješanin i Lj. Novković, u izdanju Zavoda za udžbenike (8), udžbenik BIGZ-a čiji su autori G. Janevska i D. Ljubisavljević (6), udžbenik Nove škole autora M. Ćuk, G. Stevanović i B. Stevanović (5), udžbenik autora B. Popović, I. Cmiljanović-Kosovac čiji je izdavač Gerundijum (4), i udžbenik izdavačke kuće Draganić koji su takođe napisali B. Popović, I. Cmiljanović-Kosovac (2). Jedino u ovom razredu odgovorima su zastupljene sve navedene izdavačke kuće.

U četvrtom razredu Klett-ov udžbenik, čiji su autori V. Kovačević i B. Bečanović, koristi 23 ispitana nastavnika, udžbenik u izdanju Kreativnog centra, koji su napisali I. Vasiljević, V. Radovanović-Penes, koristi 11 ispitanih, udžbenik autora B. Gačanović, B. Trebješanin i Lj. Novković, u izdanju Zavoda za udžbenike koristi 3 ispitanika, a po 2 ispitanika su naznačili da koriste udžbenike Eduke (Matanović i sar.), odnosno Nove škole (Ćuk, Stevanović, Stevanović). Za ostale udžbenike u ovom razredu nema opredeljenih ispitanika. Zastupljenost udžbenika po razredima predstavljena je i grafički.

Grafikon br. 15: Udžbenik koji se koristi - razred



Analizom grafikona zaključujemo da se u našem uzorku Klett-ovi udžbenici najviše koriste, i to u svakom od I do IV razreda.

U nastavku je utvrđivano sa kojom učestalošću nastavnici koriste izabrani udžbenik SON/PD u nastavi. U Tabeli 34 su prikazani rezultati.

Tabela br. 34: Izabrani udžbenik i njegova upotreba u nastavi

			Učestalost korišćenja udžbenika u nastavi				UKUPNO:
			Redovno na svakom času	Skoro na svakom času	Ponekad	Ne koristim udžbenik u nastavi	
Udžbenik iz SON/PD koji se trenutno koristi	Kreativni centar	frekvencija	10	26	1	1	38
		%	26.3%	68.4%	2.6%	2.6%	100.0%
		frekvencija	67	34	2	0	103
		%	65.0%	33.0%	1.9%	.0%	100.0%
	Eduka	frekvencija	4	27	5	2	38
		%	10.5%	71.1%	13.2%	5.3%	100.0%
	Zavod za udžbenike	frekvencija	10	8	4	0	22
		%	45.5%	36.4%	18.2%	.0%	100.0%
	Draganić	frekvencija	0	1	0	1	2
		%	.0%	50.0%	.0%	50.0%	100.0%
Nova škola	frekvencija	10	6	1	0	17	
	%	58.8%	35.3%	5.9%	.0%	100.0%	
Gerundijum	frekvencija	0	1	0	3	4	
	%	.0%	25.0%	.0%	75.0%	100.0%	
BIGZ	frekvencija	8	2	3	0	13	
	%	61.5%	15.4%	23.1%	.0%	100.0%	
UKUPNO:	frekvencija	109	105	16	7	237	
	%	46.0%	44.3%	6.8%	3.0%	100.0%	

Udžbenik izdavačke kuće Klett „redovno na svakom času“ koristi 65% nastavnika koji su se opredelili za ovog izdavača, a „skoro na svakom“ 33%. Za odgovor „ponekad“ opredelila su se 1,2% upitanih, dok treba izdvojiti da za tvrdnju „ne koristim udžbenik u nastavi“ nema opredeljenih.

Udžbenik izdavačke kuće Kreativni centar „redovno na svakom času“ se koristi po odgovorima 26,3% ispitanih koji su se opredelili za ovog izdavača, a „skoro na svakom času“

68,4% ispitanih. Procentom od 2,6% jednakomerno su zastupljeni odgovori „ponekad“ i „ne koristim udžbenik u nastavi“.

Za tvrdnju da udžbenik Eduka koriste „redovno na svakom času“ opredelilo se 10,5% ispitanih koji ga koriste, a za tvrdnju „skoro na svakom času“ opredelilo se 71,1% ispitanih. Edukin udžbenik „ponekad“ koristi 13,2% ispitanih, dok se za tvrdnju „ne koristim udžbenik u nastavi“ opredelilo 5,3% ispitanih.

Udžbenik Draganić „skoro na svakom času“ koristi 50% nastavnika koji su se opredelili za ovog izdavača, a isto toliko je odgovora na tvrdnju „ne koristim udžbenik u nastavi“ (50%). Nema odgovora na tvrdnje udžbenik koristim „redovno na svakom času“ i „ponekad“.

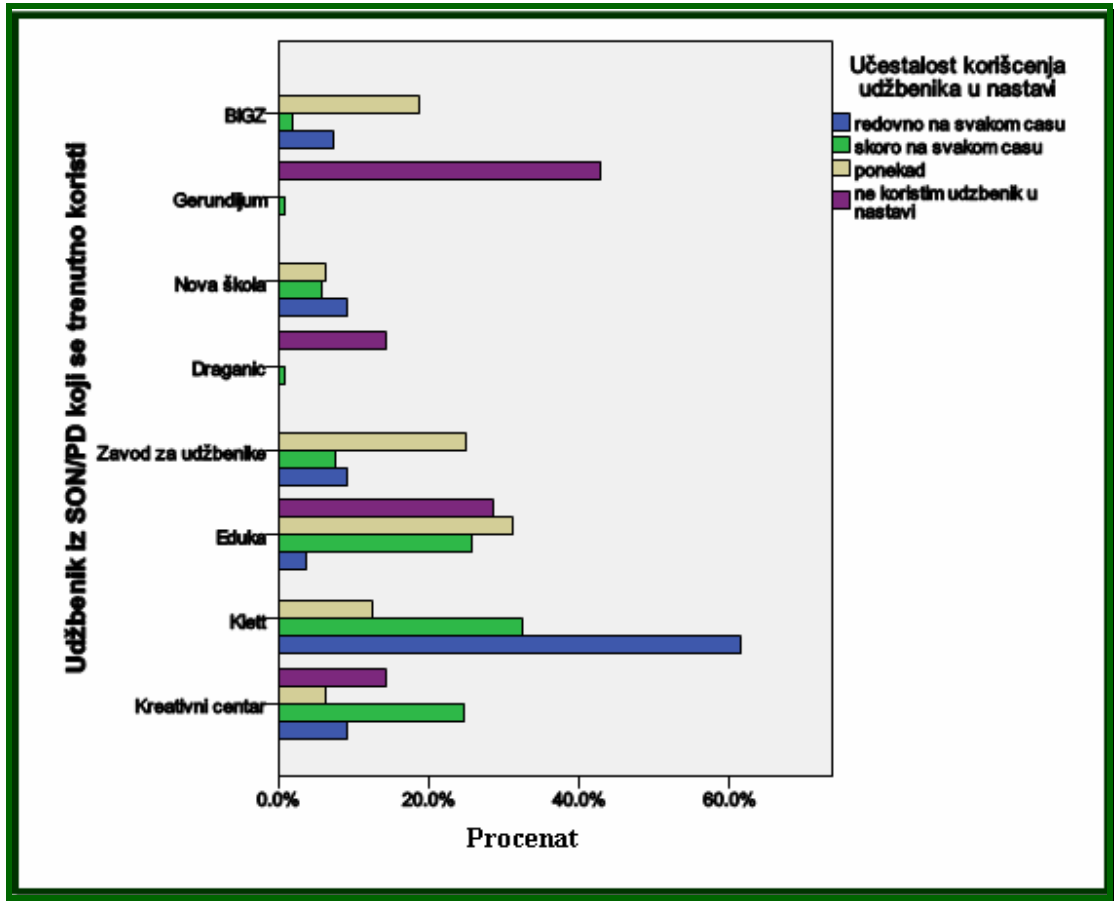
Udžbenik izdavačke kuće Nova škola „redovno na svakom času“ koristi 58,8% nastavnika koji su se opredelili za njega, 35,3% udžbenik koristi „skoro na svakom času“, 5,9% udžbenik koristi „ponekad“. Nema odgovora za tvrdnju „ne koristim udžbenik u nastavi“.

Za tvrdnju da udžbenik Gerundijum koriste „skoro na svakom času“ opredelilo se 25% nastavnika koji ga koriste, dok se 75% nastavnika opredeljuje za tvrdnju „ne koristim udžbenik u nastavi“. Nema odgovora na tvrdnje udžbenik koristim „redovno na svakom času“ i „ponekad“.

Udžbenik izdavačke kuće BIGZ „redovno na svakom času“ koristi 61,5% nastavnika koji su se opredelili za njega, „skoro na svakom času“ 15,4%, a „ponekad“ 23,1%. Nema odgovora za tvrdnju „ne koristim udžbenik u nastavi“.

Analiza učestalosti korišćenja udžbenika pokazuje da nastavnici udžbenik koji su odabrali u velikom procentu koriste redovno ili skoro redovno. Izuzetak su udžbenici izdavačke kuće Draganić (50% - „skoro na svakom času“, 50% - „ne koristim udžbenik u nastavi“) i Gerundijum (75% - „ne koristim udžbenik u nastavi“). Navedeni rezultati prikazani su grafički.

Grafikon br. 16: Udžbenik – učestalost korišćenja



U cilju proveravanja da li dobijene frekvencije odstupaju od onih koje su očekivane, za prvu hipotezu urađen je χ^2 test značajnosti razlika u frekvencijama. Rezultati su prikazani u tabeli broj 35.

Tabela br. 35: Udžbenik – korišćenje

Hi – kvadrat test			
	vrednost	df	p
Pirsonov hi - kvadrat	150.469^a	21	.000
Likelihood Ratio	91.887	21	.000
Linear-by-Linear Association	3.983	1	.046
N validnih slučajeva	237		

a. 19 ćelija (59.4%) ima očekivanu frekvenciju manju od 5. manja očekivana frekvencija je 0.06.¹¹⁵

Hi-kvadrat test značajnosti razlika u frekvencijama pokazuje statističku značajnost: $\chi^2 = 150,469$; $p = 0,00$. Postoji statistički značajna razlika između udžbenika i njegovog korišćenja. Potvrđena je hipoteza H-1: Pretpostavlja se da nastavnici upotrebljavaju udžbenike raznih izdavačkih kuća, ali da se oni ne koriste sa jednakom učestalošću u nastavi.

U toku ispitivanja opštih podataka o udžbeniku i njegovom korišćenju, pitanjem; „Da li ste u prethodnom razredu u realizaciji predmeta SON/PD koristili udžbenik iste izdavačke kuće“ želeli smo da utvrdimo da li su nastavnici već koristili udžbenik određenog izdavača. Rezultati su iskazani u Tabeli 36.

¹¹⁵ Ispod tabele je napomena da određen broj ćelija ima očekivanu frekvenciju manju od 5. Kada takvih ćelija ima oko 20% i više, rezultat koji je blizak nivou značajnosti treba uzeti sa rezervom.

Tabela br. 36: Udžbenik – kontinuirano korišćenje istog izdavača

			Kontinuirana upotreba istog izdavača		UKUPNO:
			da	ne	
Udžbenik iz SON/PD koji se trenutno koristi	Kreativni centar	Frekvencija %	31 81.6%	7 18.4%	38 100.0%
	Klett	Frekvencija %	64 62.1%	39 37.9%	103 100.0%
	Eduka	Frekvencija %	14 36.8%	24 63.2%	38 100.0%
	Zavod za udžbenike	Frekvencija %	13 59.1%	9 40.9%	22 100.0%
	Draganić	Frekvencija %	0 0%	2 100.0%	2 100.0%
	Nova škola	Frekvencija %	12 70.6%	5 29.4%	17 100.0%
	Gerundijum	Frekvencija %	0 0%	4 100.0%	4 100.0%
	BIGZ	Frekvencija %	4 30.8%	9 69.2%	13 100.0%
	UKUPNO:	Frekvencija %	138 58.2%	99 41.8%	237 100.0%

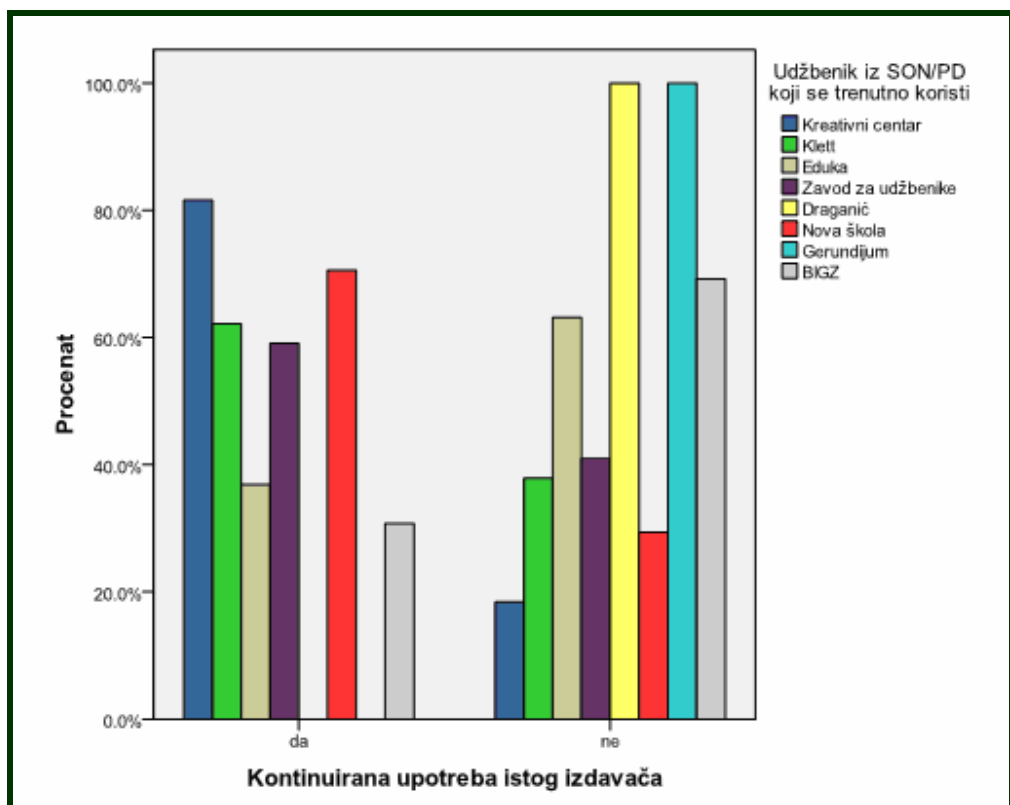
Analiza dobijenih podataka ukazuje da 58,2% nastavnika koristi udžbenik SON/PD istog izdavača kao i prethodne godine, a 41,8% to ne čini.

Iako smo u prethodnom delu utvrdili da je najfrekventnije korišćen udžbenik izdavačke kuće Klett, ovoj kući poverenje da ga koriste i naredne godine dalo je 62,1% nastavnika, dok je procenat nastavnika koji ponovo koriste udžbenike izdavačke kuća

Kreativni centar - 81,6%, iako je njegovo korišćenje bilo prisutno sa frekvencijom 26,3% (redovno na svakom času) i 68,4% („skoro na svakom času“).

Udžbenici izdavačke kuće Nova škola kontinuirano se koriste po tvrdnjama 70,6% upitanih, a Zavoda za udžbenike – 59,1%. Ovo su izdavačke kuće za koje su se nastavnici u više od polovine iskaza na pitanje „Da li ste u prethodnom razredu u realizaciji predmeta SON/PD koristili udžbenik iste izdavačke kuće?“ opredelili odgovorom „da“. Na isto pitanje nastavnici su se sa više od 50% opredelili odgovorom „ne“ za izdavačke kuće: Eduka (63,2%), Draganić (100%), Gerundijum (100%) i BIGZ (69,2%). Navedeni rezultati prikazani su i grafički.

Grafikon br. 17: Udžbenik – kontinuitet korišćenja



Hi-kvadrat test pokazuje statističku značajnost: $\chi^2 = 29,779$; $p = 0,00$ ¹¹⁶. Za rezultate koji se odnose na kontinuiranu upotrebu udžbenika istog izdavača postoji statistička značajnost.

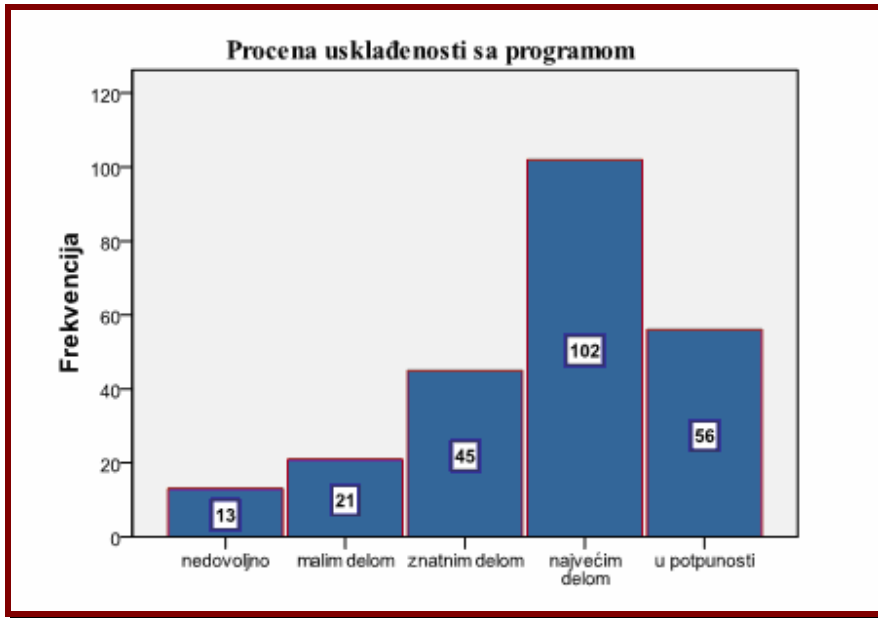
Uzroke zašto nastavnici kontinuirano nastavljaju da koriste udžbenik iste izdavačke kuće mogli bismo tražiti u njihovom kvalitetu, ali i u drugim elementima – jedan od njih svakako je projekat besplatnih udžbenika. Ove rezultate trebalo bi proveriti u nekom od narednih istraživanja, jer se ovo istraživanje ne bavi posebno pitanjima izbora udžbenika.

Prisutnost strukturnih elemenata u udžbeniku SON/PD sa aspekta društvenih sadržaja

U nastavku istraživanja ispitivani su stavovi nastavnika o prisutnosti elemenata uvođenja u temu i povezivanja sa ranije učenim gradivom u odabranom udžbeniku. Prvo pitanje odnosilo se na procenu usklađenosti društvenih sadržaja u udžbeniku sa nastavnim programom. Rezultati su prikazani grafički.

¹¹⁶ Za moje objašnjenje profesorki: U našem primeru je Sig. = 0,000 < 0,05 pa se zaključuje da su razlike između varijabli statistički značajne. Broj 0,000 je zaokružen, a zapravo nije jednak 0. U ovom slučaju se piše $p < 0,0005$.

Grafikon br. 18: Usklađenost društvenih sadržaja u udžbeniku sa nastavnim programom



Od ukupnog broja ispitanika 102 je procenilo da je izabrani udžbenik „najvećim delom“ usklađen sa nastavnim programom (43%), slede odgovori „u potpunosti“ – 56 ispitanika (23,6%), zatim „znatnim delom“ – 45 ispitanika (19%), i „malim delom“ – 21 ispitanik (8,9%). Da je udžbenik nedovoljno usklađen sa programom smatra 13 ispitanih, što čini 5,5% našeg uzorka.

Rezultat Hi-kvadrat testa pokazuje statističku značajnost: $\chi^2 = 104,245$; $p = 0,00$. Zaključujemo da je razlika između očekivane i opažene frekvencije odgovora statistički značajna.

U daljem toku istraživanja nastavnici su procenjivali prisustvo elemenata uvođenja u temu i povezivanja sa ranije učenim društvenim sadržajima. Njihovi odgovori prikazani su u Tabeli 37.

Tabela br. 37: Pristup elemenata uvođenja u temu i povezivanja sa ranije učenim

	Nedovoljno	Malim delom	Znatnim delom	Najvećim delom	U potpunosti
	Frekvencija %	Frekvencija %	Frekvencija %	Frekvencija %	Frekvencija %
Procena – uvodna stanica za društvene teme	27 11,4%	61 25,7%	40 16,9%	74 31,2%	35 14,8%
Procena – povezivanje ranije učenog sa novim društvenim sadržajima	34 14,3%	64 27,0%	66 27,8%	47 19,8%	26 11,0%
Procena – primeri iz života kao uvod u izlaganje novih društvenih sadržaja	11 4,6%	46 19,4%	95 40,1%	50 21,1%	35 14,8%

Na pitanje o proceni uvodne stranice za društvene teme, najizraženiji je procenat učestalosti za odgovor „najvećim delom“ - 31,2%, zatim „malim delom“ - 25,7%, „znatnim delom“ - 16,9%, „u potpunosti“ - 14,8% i „nedovoljno“ - 11,4%. Vrednost $\chi^2 = 32,008$; $p = 0,00$; $N = 237$. Iako najveći broj ispitanih procenjuje da u udžbeniku koji koriste najvećim delom postoji uvodna strana za društvene teme, skoro je isto toliko nastavnika koji su procenili da je uvodna strana prisutna za mali broj društvenih tema.

Na pitanje o proceni prisustva elemenata povezivanja ranije učenog gradiva sa novim društvenim sadržajima, najučestaliji su odgovori „znatnom delom“ - 27,8% i „malim delom“ - 27,0%. Slede odgovori „najvećim delom“ - 19,8%; „nedovoljno“ - 14,3% i „u potpunosti“ - 11,0%. Vrednost $\chi^2 = 26,565$; $p = 0,00$. Najveći broj ispitanih procenjuje da su u udžbeniku koji koriste znatnim delom prisutni elementi povezivanja ranije učenog gradiva sa novim društvenim sadržajima, a odmah zatim sledi procena da su ovi elementi malim delom prisutni. Najmanja je frekvencija odgovora „u potpunosti“.

Na pitanje o proceni prisustva primera iz života kojima se učenici uvode u izlaganje novih društvenih sadržaja, najučestaliji su odgovori „znatnim delom“ - 40,1%, a zatim slede odgovori: „najvećim delom“ - 21,1%; „malim delom“ - 19,4%; „u potpunosti“ - 14,8% i na

kraju odgovor „nedovoljno“ – 4,6%. Vrednost $\chi^2 = 79,181$; $p = 0,00$. Većina nastavnika procenjuje da su primeri iz života kojima se učenici uvode u izlaganje novih društvenih sadržaja u udžbeniku koji koriste značajno prisutni.

Rezultati dela istraživanja kojima je izvršena procena stavova o prisutnosti elemenata uvođenja i povezivanja sa ranije učenim gradivom, pokazuju da nastavnici značajno uočavaju prisutnost ovih elemenata u svom odabranom udžbeniku.

U daljem toku ispitivanja od nastavnika je tražena procena prisutnosti elemenata prezentacije društvenih sadržaja, i načina kojima su izloženi u odabranom udžbeniku. Iako nastavnici u radu koriste različite udžbenike iz predmeta Svet oko nas, odnosno Priroda i društvo, izvedenom analizom sadržaja konstatovano je da u pogledu na prisutnost i način izlaganja u njima ne postoje suštinske razlike. Udžbenici SON/PD imaju zajedničke karakteristike u odnosu na programe ovih predmeta, kao i u pogledu prezentovanja društvenih sadržaja: izloženi su sistematično, u pregledu gotovih informacija, ali uz neznatno prisustvo problematizacije, vođenog otkrivanja i tako da podstiču učenike na različite uglove gledanja društvenih problema; te je bilo moguće istim pitanjima upitnika ispitati procene nastavnika o različitim udžbenicima. Rezultati odgovora prikazani su u Tabeli 38.

Tabela br. 38: Prisustvo elemenata prezentacije društvenih sadržaja

PROCENA	Nedovoljno		Malim delom		Znatnim delom		Najvećim delom		U potpunosti	
	Frekvencija	%	Frekvencija	%	Frekvencija	%	Frekvencija	%	Frekvencija	%
Društveni sadržaji izloženi sistematično.	6	2,5%	31	13,1%	89	37,6%	68	28,7%	43	18,1%
Prezentacija društvenih sadržaja u logičkom pregledu gotovih informacija.	7	3%	23	9,7%	89	37,6%	79	33,3%	39	16,5%
Osnovni tekst izložen je kombinacijom teksta i vizuelnog predstavljanja sadržaja.	6	2,5%	21	8,9%	67	28,3%	84	35,4%	59	24,9%
U obradi društvenih sadržaja udžbenik ističe primere iz svakodnevnog života učenika.	12	5,1%	36	15,2%	76	32,1%	80	33,8%	33	13,9%
Novi društveni sadržaji prezentuju se problemskim pristupom.	37	15,6%	89	37,6%	67	28,3%	37	15,6%	7	3%
Društveni sadržaji u udžbeniku su izloženi tako da podstiču učenike na različite načine rešavanja društvenih pojava.	23	9,7%	83	35%	82	34,6%	45	19%	4	1,7%
U prezentovanju društvenih sadržaja učenik se vodi ka otkrivanju društvenih pojmova.	12	5,1%	81	34,2%	80	33,8%	57	24,1%	7	3%
Društveni sadržaji u udžbeniku su izloženi tako da podstiču učenike na različite uglove gledanja društvenih tema.	25	10,5%	76	32,1%	81	34,2%	49	20,7%	6	2,5%
U izlaganju društvenih sadržaja udžbenik postavlja naloge koji podstiču ueničke istraživačke aktivnosti.	22	9,3	70	29,5%	62	26,2%	73	30,8%	10	4,2%
U izlaganju društvenih sadržaja udžbenik postavlja naloge koji aktiviraju ueničke socijalne veštine.	13	5,5%	67	28,3%	81	34,2%	61	25,7%	15	6,3%
U izlaganju društvenih sadržaja udžbenik pruža primere socijalnog ponašanja i praktičnog delovanja učenika u životnim situacijama.	18	7,6	71	30%	80	33,8	49	20,7%	19	8%

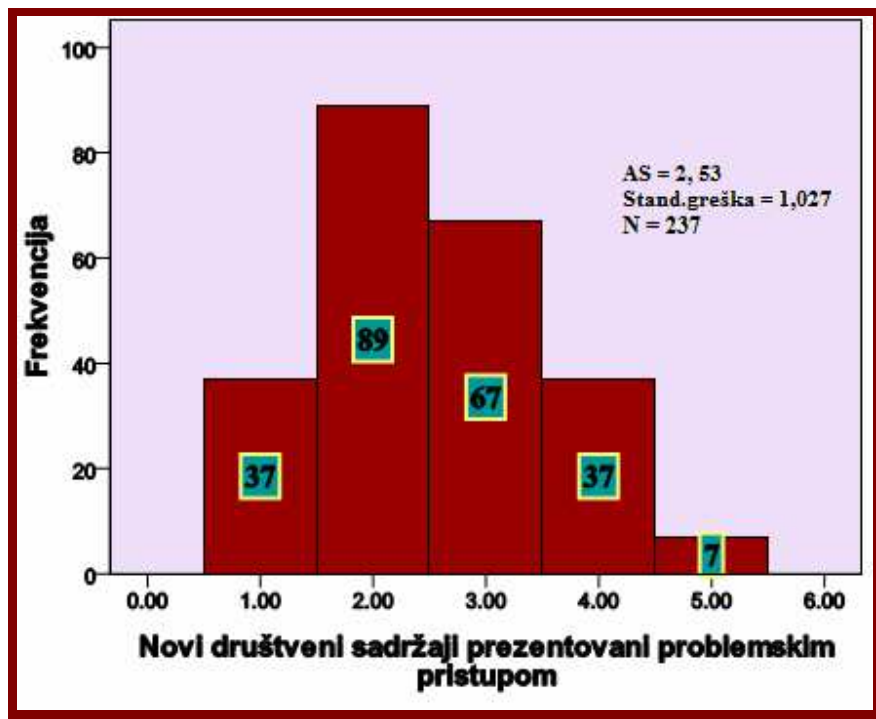
Nastavnici procenjuju da su društveni sadržaji u udžbeniku koji koriste izloženi sistematično (37,6% - „znatnim delom“; 28,7% - „najvećim delom“; 18,1% - „u potpunosti“). Skoro su iste procene da se radi o logičkom pregledu gotovih informacija (37,6% - „znatnim delom“; 33,3% - „najvećim delom“; 16,5% - „u potpunosti“), koje su

prezentovane kombinacijom teksta i vizuelnih simbola (35,4% -, najvećim delom“; 28,3% - „znatnim delom“; 24,9% – “u potpunosti“).

Kada se radi o primerima iz svakodnevnog života, 33,8% nastavnika procenjuje da su oni prisutni „najvećim delom“; 32,1% da su prisutni „znatnim delom“; 15,2% - „malim delom“, a onda slede odgovori „u potpunosti“ (13,9%) i „nedovoljno“ (5,1%).

Najmanje prisutnim u udžbeniku koji koriste nastavnici su procenili problematizaciju sadržaja (15,6% - „nedovoljno“; 37,6% - malim delom; ukupno 53,2%; $\chi^2 = 83,612$; $p = 0,00$; $N = 237$), što prikazuje i Grafikon 19.

Grafikon br. 19: Novi društveni sadržaji prezentuju se problemskim pristupom



Navedeni rezultati potvrđuju našu pretpostavku da je problematizacija gradiva tokom prezentovanja društvenih sadržaja nedovoljno prisutna u postojećim udžbenicima.

Procene nastavnika, tokom kojih su identifikovali i druge načine izlaganja osnovnog teksta, takođe signaliziraju njihovu nedovoljnu prisutnost. Da su društveni sadržaji

nedovoljno izloženi u smislu da podstiču na različite načine rešavanja društvenih pojava procenjuje 44,7% ispitanih (9,7% - „nedovoljno“; 35% - malim delom); nedovoljno prisustvo elemenata koji podstiču učenike na različite uglove gledanja društvenih tema iskazalo je 42,6% ispitanika (10,5% - „nedovoljno“; 32,1% - „malim delom“). Nešto je veće zadovoljstvo prisutnošću elemenata koji vode otkrivanju društvenih pojmova – 39,3% (5,1% - „nedovoljno“; 34,2% - „malim delom“); podsticanja istraživačkih aktivnosti – 38,8% (9,3% - „nedovoljno“; 29,5% - „malim delom“); primera socijalnog ponašanja i praktičnog delovanja – 37,6% (7,6% - „nedovoljno“; 30% - „malim delom“); i na kraju aktiviranja socijalnih veština - 33,8% (5,5% - „nedovoljno“; 28,3% - „malim delom“).

Pitanjima 16, 17 i 18 nastavnici su procenjivali prisutnost vizuelnih simbola, dopunskog teksta i upućivanja na druge izvore znanja, koje smo posmatrali kao elemente podrške osnovnom tekstu. Rezultati su prikazani u Tabeli 39.

Tabela br. 39: Prisustvo elemenata podrške osnovnom tekstu

PROCENA	Nedovoljno	Malim delom	Znatnim delom	Najvećim delom	U potpunosti
	Frekvencija	Frekvencija	Frekvencija	Frekvencija	Frekvencija
	%	%	%	%	%
Procena – prisustvo vizuelnih simbola	5 2,1%	47 19,8%	79 33,3%	66 27,8%	40 16,9%
Procena – prisustvo dopunskog teksta	16 6,8%	78 32,9%	69 29,1%	59 24,9%	15 6,3%
Procena – upućivanje na druge izvore informacija	24 10,1%	96 40,5%	61 25,7%	44 18,6%	12 5,1%

Prisustvo raznih vizuelnih simbola procenjeno je sa ukupnom frekvencijom 78% (33,3% - „znatnim delom“; 27,8% - „najvećim delom“; 16,9% - „u potpunosti“), a prisustvo dopunskog teksta sa ukupnom frekvencijom 60,3% (29,1% - „znatnim delom“; 24,9% - „najvećim delom“; 6,3% - „u potpunosti“).

Nedovoljnim se procenjuje prisustvo elemenata kojima udžbenik upućuje učenike na druge izvore informacija – ukupna frekvencija 50,6% (10,1% - „nedovoljno“; 40,5% - „malim delom“).

Na osnovu iznetih rezultata i analize odgovora možemo zaključiti da nastavnici u udžbeniku koji koriste uočavaju prisustvo elemenata uvođenja u društvene teme.

Kada su u pitanju elementi izlaganja sadržaja, nastavnici procenjuju da su društveni sadržaji izloženi sistematično, u logičkom pregledu gotovih informacija i u kombinaciji teksta i vizuelnih simbola.

Najmanje prisutnim u udžbeniku koji koriste nastavnici su procenili problematizaciju sadržaja. Takođe procenjuju da su društveni sadržaji u udžbeniku koji koriste minimalno izloženi na način da podstiču na različite načine rešavanja društvenih pojava, na različite uglove gledanja društvenih tema, a tek nešto su veće procene prisutnosti elemenata koji vode otkrivanju društvenih pojmova, podsticanja istraživačkih aktivnosti, isticanja primera socijalnog ponašanja i praktičnog delovanja, i aktiviranja socijalnih veština.

U posmatranju elemenata podrške osnovnom tekstu najfrekventnije je procenjeno prisustvo raznih vizuelnih simbola, a zatim prisustvo dopunskog teksta. Nedovoljno prisutno procenjuju se elementi kojima udžbenik upućuje učenike na druge izvore informacija.

Rezultatima dobijenim u ovom delu istraživanja utvrdili smo da nastavnici uočavaju prisutnost elemenata uvođenja. Elemente izlaganja sadržaja i podrške osnovnom tekstu u izabranom udžbeniku nastavnici procenjuju manje prisutnim.

Potvrđena je hipoteza H-2: Pretpostavlja se da nastavnici uočavaju prisutnost elemenata uvođenja, ali da elemente izlaganja sadržaja i podrške osnovnom tekstu u izabranom udžbeniku ne procenjuju dovoljno prisutnim.

2.4.1. Mišljenje nastavnika o elementima didaktičkog oblikovanja društvenih sadržaja u udžbeniku

U nastavku istraživanja ispitano je mišljenje nastavnika o značaju osnovnih elemenata strukture udžbenika tokom izlaganja društvenih sadržaja.

Prvo pitanje odnosilo se na mišljenje o važnosti povezivanja novih društvenih sadržaja sa ranije usvojenim znanjima. Odgovori su predstavljeni u Tabeli 40.

Tabela br. 40: Mišljenje ispitanika o važnosti povezivanja novih sadržaja sa ranije usvojenim znanjima

Tabela kontingencije					
	Prema vašem mišljenju, za prezentaciju novih društvenih sadržaja u udžbeniku važno je ostvariti povezivanje sa ranije usvojenim znanjima.				
	Izuzetno značajno	Značajno	Nije od velike važnosti	Potpuno nevažno	Nisam ran
N	159	68	5	3	2
%	67,1%	28,7	2,1%	1,3%	0,8%

Iz tabele kontingencije vidimo da je najveći procenat nastavnika – 67,1% opredeljen za odgovor „izuzetno značajno“, a 28,7% za odgovor „značajno“. Zaključujemo da 95,8% nastavnika koji su činili uzorak smatra da je u udžbeniku povezivanje novih društvenih sadržaja sa ranije usvojenim veoma važno.

Drugo pitanje odnosilo se na mišljenje o načinima prezentacije društvenih sadržaja koji u udžbeniku treba da dominiraju. Odgovori su predstavljeni u Tabeli 41.

Tabela br. 41: Mišljenje ispitanika o dominantnim načinima prezentovanja društvenih sadržaja u udžbeniku

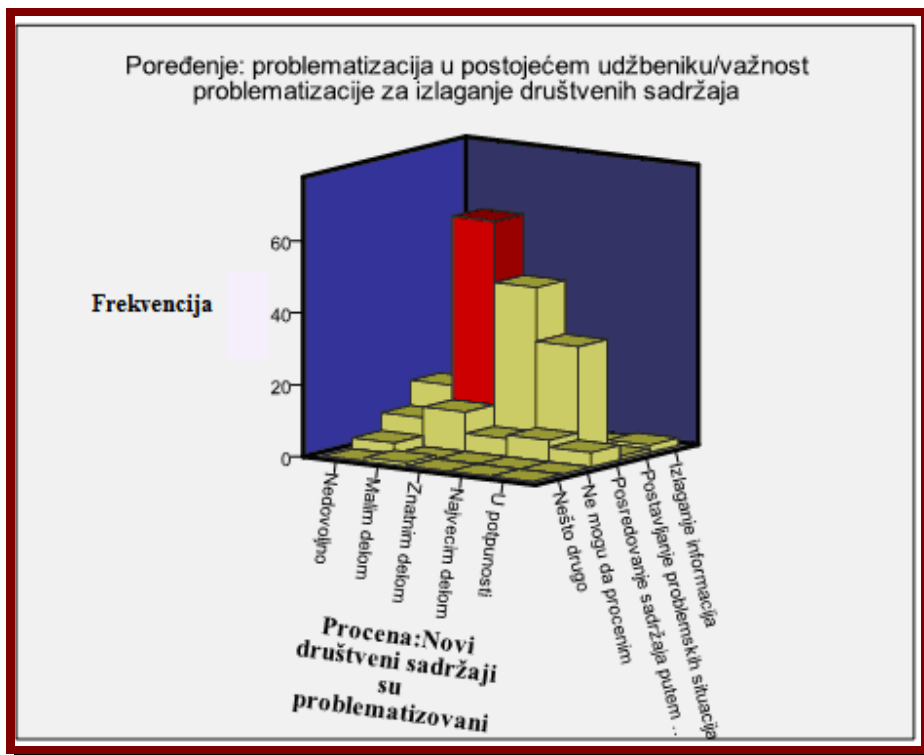
Tabela kontingencije					
	Prema vašem mišljenju, u prikazivanju društvenih sadržaja u udžbeniku treba da dominira:				
	Izlaganje informacija	Postavljanje problemskih situacija	Posredovanje sadržaja putem naloga i pitanja	Ne mogu da procenim	Nešto drugo
N	46	153	34	3	1
%	19,4%	64,6%	14,3%	1,3%	0,4%

Iz tabele kontingencije uočava se da 153 ispitanika (64,6%) smatra da u prezentovanju društvenih sadržaja u udžbeniku treba da dominira postavljanje problemskih situacija.

U nastavku ispitivanja, zanimao nas je odnos između ovog pitanja sa pitanjem iz drugog dela Upitnika: procena prisustva problematizacije prezentovanih sadržaja u udžbeniku koji se koristi. Rezultati su prikazani grafički.

Grafikon br. 20: Problematizacija društvenih sadržaja:

Prisutno u postojećem udžbeniku/dominantno za prezentaciju društvenih sadržaja



U delu istraživanja u kome smo utvrđivali prisutnost pojedinih elemenata prezentacije teksta u korišćenom udžbeniku, ispitanici su najmanje prisutnim ocenili problematizaciju (ukupno 53,2%; $\chi^2 = 83,612$; $p = 0,00$). Sada uočavamo da je njihovo mišljenje o dominantnom načinu prezentacije društvenih sadržaja upravo postavljanje problemskih

situacija. Za utvrđivanje značajnosti razlika između aritmetičkih sredina korišćen je nacrt analize varijanse ANOVA. Testovi efekata između subjekata predstavljeni su u Tabeli 42.

Tabela br. 42: ANOVA test

ANOVA					
Procena: novi društ.v.sadržaji prezentovani problemskim pristupom					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	10.833	4	2.708	2.637	.035
Within Groups	238.239	232	1.027		
Total	249.072	236			

Rezultati ANOVA testa ($F = 2,637$; $p = 0,035$) o efektima između subjekata ukazuju na statističku značajnost. Dozvoljava se zaključak da ispitanici problematizaciju društvenih sadržaja tokom prezentacije u udžbeniku smatraju veoma važnom.

Treće pitanje odnosilo se na mišljenje o značaju ilustrativno-grafičke podrške tokom izlaganja društvenih sadržaja. Odgovori su predstavljeni u Tabeli 43.

Tabela br. 43: Mišljenje ispitanika o značaju ilustrativno-grafičke podrške

Tabela kontingencije					
Koliko je, po vašem mišljenju, tokom prezentovanja društvenih sadržaja u udžbeniku značajna ilustrativno-grafička podrška – upotreba slika, tabela, grafikona i dr.					
	1 – uopšte se ne slažem	2	3	4	5 – u potpunosti se slažem
N	/	2	17	61	157
%	/	0,8%	7,2%	25,7%	66,2%

Iz tabele kontingencije uočavamo da se 157 ispitanika (66,2%) „u potpunosti“ slaže sa značajem ilustrativno-grafičke podrške tokom prezentovanja društvenih sadržaja u udžbeniku.

Rezultatima dobijenim u ovom delu istraživanja potvrđena je hipoteza H-3, koja glasi: Pretpostavlja se da nastavnici uočavaju važnost povezivanja društvenih sadržaja, problematizovanje teksta i značaj ilustrativno-grafičke podrške.

2.4.2. Stavovi nastavnika o mogućnostima integrisanja opšteljudskih i demokratskih vrednosti u udžbenik

U nastavku istraživanja ispitivani su stavovi nastavnika o opšteljudskim i demokratskim vrednostima koje je potrebno integrisati u udžbenik. Na tri postavljena pitanja ispitanici su odgovarali zaokruživanjem jedne od pet ponuđenih tvrdnji: „potpuno nevažno“, „delimično važno“, „važno“, „veoma važno“ ili „izuzetno važno“. Njihovi odgovori prikazani su u Tabeli 44.

Tabela br. 44: Stavovi nastavnika o mogućnostima integrisanja opšteljudskih i demokratskih vrednosti u udžbenik

STAV: Načinima prezentovanja društvenih sadržaja udžbenik posebno treba da podržava:	Potpuno nevažno	Delimično važno	Važno	Veoma važno	Izuzetno važno
	Frekvencija %	Frekvencija %	Frekvencija %	Frekvencija %	Frekvencija %
1. individualne i grupne različitosti	0	12 5,1%	28 11,8%	113 47,7%	84 35,4%
2. nacionalni identitet	9 3,8%	14 5,9%	71 30%	73 30,8%	70 29,5%
3. kulturno bogatstvo	3 1,3%	0	28 11,8%	102 43%	104 43,9%

Visok procenat pozitivnog stava o važnosti uočava se kod sva tri iskazana aspekta: podržavanja individualnih i grupnih različitosti („važno“ – 11,8%; „veoma važno“ – 47,5%; „izuzetno važno“ – 35,4%); nacionalnog identiteta („važno“ – 30%; „veoma važno“ – 30,8%; „izuzetno važno“ – 29,5%); kao i kulturnog bogatstva („važno“ – 11,8%; „veoma važno“ – 43%; „izuzetno važno“ – 43,9%). Analiza procentualnih rezultata ukazuje da nastavnici imaju pozitivne stavove kada su u pitanju opšteljudske i demokratske vrednosti koje tokom prezentacije društvenih sadržaja treba da podrži udžbenik. Potvrdu za ovakav opšti zaključak potražili smo daljom analizom iznetih rezultata. Izračunat je sumacioni skor dobijen na skali svakog od traženih stavova i utvrđeni su njihovi deskriptivni parametri. Korišena je metoda rangovanja kako bismo rezultate međusobno uporedili, ali i da bi posmatrali njihovu pojedinačnu zastupljenost.

Minimalna vrednost koju svaki od ajtema ima iznosi je $Min=1$, i predstavlja potpuno odsustvo važnosti date tvrdnje, dok je maksimalna vrednost $Maks=5$. U Tabeli 45 dati su rangirani ukupni rezultati ispitivane tvrdnje.

Tabela br. 45: Rang lista za utvrđivanje stava: podržavanje opšteljudskih i demokratskih vrednosti u prezentaciji društvenih sadržaja

	N	M	SD
Procena stepena slaganja: u izlaganju društvenih sadržaja udžbenik treba da podržava individualne i grupne različitosti.	237	4,1350	0,81219
Procena stepena slaganja: u izlaganju društvenih sadržaja udžbenik treba da podržava nacionalni identitet.	237	3,7637	1,05920
Procena stepena slaganja: u izlaganju društvenih sadržaja udžbenik treba da podržava kulturno bogatstvo.	237	4,2827	0,77037
UKUPNO:	237		

Na osnovu iznetih rezultata uočava se da je kod ispitanih nastavnika najzastupljenija procena o važnosti podržavanja kulturnog bogatstva sa srednjom vrednošću $M=4,28$. Visoke vrednosti aritmetičkih sredina prostale dve tvrdnje (važnost podržavanja individualnih i

grupnih različitosti: $M=4,13$; važnost podržavanja nacionalnog identiteta: 3,76) dozvoljavaju zaključak da nastavnici pridaju veliki značaj podržavanju navedenih opšteljudskih i demokratskih vrednosti u udžbeniku. Prema tome, smatramo da je potvrđena hipoteza H-4: Pretpostavlja se da nastavnici kroz isticanje individualnih i grupnih različitosti, nacionalnog identiteta i kulturnog bogatstva podržavaju opšteljudske i demokratske vrednosti u udžbeničkoj prezentaciji društvenih sadržaja.

2.4.3. Stavovi nastavnika o poželjnim načinima prezentacije društvenih sadržaja u udžbeniku

U poslednjem delu Upitnika ispitanici su izražavali stavove o važnosti: problematizacije društvenih sadržaja u tekstu udžbenika, isticanja životnih primera i podsticanja različitih aktivnosti učenika kao načina da se društveni sadržaji prezentuju u udžbenicima. Kao i u prethodnom delu, oni su stepen slaganja sa ponuđenim tvrdnjama izražavali zaokruživanjem jednog od pet odgovora: „potpuno nevažno“, „delimično važno“, „važno“, „veoma važno“ ili „izuzetno važno“. Rezultati su prikazani u Tabeli 46.

Tabela br. 46: Stavovi o poželjnim načinima prezentacije društvenih sadržaja u udžbeniku

STAV: U prezentovanju društvenih sadržaja u udžbeniku treba da se izlaže:	Potpuno nevažno	Delimično važno	Važno	Veoma važno	Izuzetno važno
	Frekvencija	Frekvencija	Frekvencija	Frekvencija	Frekvencija
	%	%	%	%	%
1. što više problemskih pitanja za grupne diskusije	3 1,3%	1 0,4%	29 12,2%	88 37,1%	116 48,9%
2. što više primera za procenjivanje i prosuđivanje društvenih pojava koje se tumače	0	0	25 10,5%	108 45,6%	104 43,9%
3. što više različitih primera aktivnosti koje motivišu učenje	0	1 0,4%	13 5,5%	73 30,8%	150 63,3%

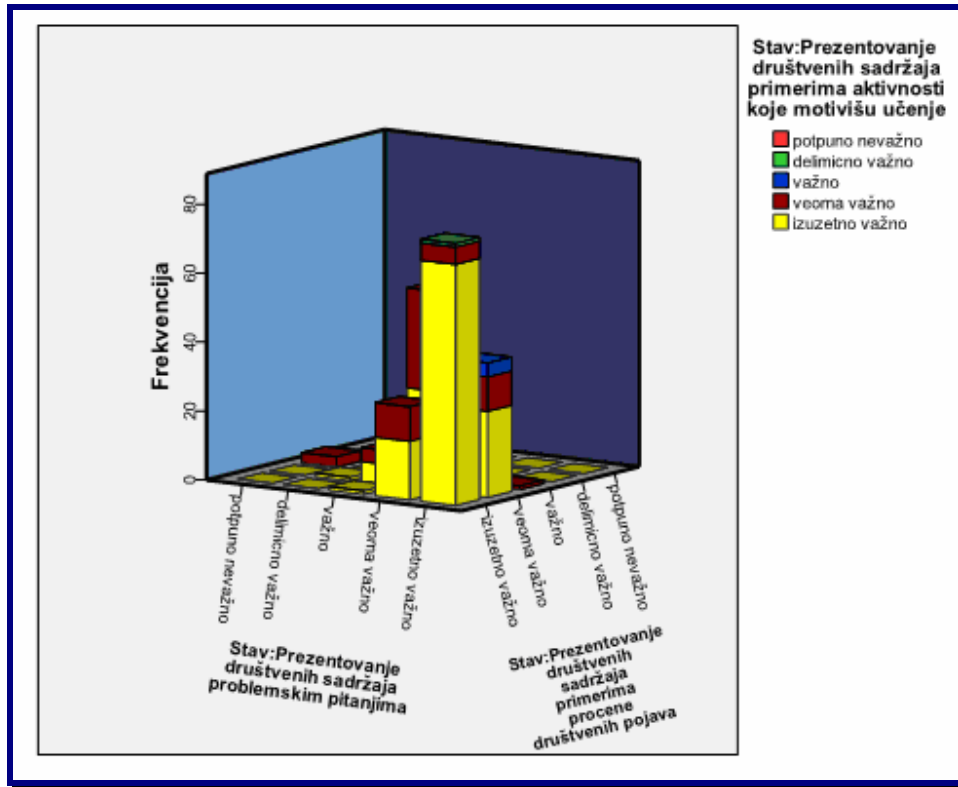
Analiza procentualnih rezultata ukazuje da nastavnici imaju visoko pozitivne stavove kada je u pitanju problematizacija društvenih sadržaja u tekstu udžbenika (veoma važno“ – 37,1%; „izuzetno važno“ – 48,9%), isticanje životnih primera (veoma važno“ – 45,6%; „izuzetno važno“ – 43,9%) i podsticanje različitih aktivnosti učenika („veoma važno“ – 30,8%; „izuzetno važno“ – 63,3%). Ističe se da u drugoj i trećom tvrdnji nema opredeljenih nastavnika za procenu „potpuno nevažno“, a neznatna je i frekvencija procene „delimično važno“ kod sva tri ponuđena stava. Rezultati u dalje primenjenoj metodi rangovanja prikazani su u Tabeli 47.

Tabela br. 47: Mere deskriptivne statistike za utvrđivanje stava o poželjnim načinima prezentacije društvenih sadržaja u udžbeniku

	N	Rang	M	SD	Skewness	Kurtosis
Procena stava: Prezentacija društvenih sadržaja u udžbeniku putem problemskih pitanja za grupne diskusije.	237	4.00	4,3207	0,80156	-1,292	2,306
Procena stava: Prezentacija društvenih sadržaja u udžbeniku kroz primere za procenjivanje i prosuđivanje društvenih pojava koje se tumače.	237	2.00	4,3333	0,65957	-0,483	-0,721
Procena stava: Prezentacija društvenih sadržaja u udžbeniku putem različitih primera aktivnosti učenika koje motivišu učenje.	237	3.00	4,5696	0,61789	-1,246	0,997
UKUPNO:	237					

Najveću vrednost aritmetičke sredine ima tvrdnja o prezentaciji društvenih sadržaja putem različitih primera aktivnosti učenika – 4,5696 (uz standardnu devijaciju 0,61789); ali su i preostale dve tvrdnje visokih aritmetičkih sredina (prezentacija društvenih sadržaja kroz primere procenjivanja i prosuđivanja – 4,333; prezentacija društvenih sadržaja putem problemskih pitanja – 4,3207). Negativna asimetrija sa rezultatima desno od srednje, potvrđuje velike vrednosti. Spljoštenost potvrđuju izneti zaključak (pozitivna za prvu i treću, blizu 1 za drugu tvrdnju). Navedeni rezultati ovog dela prikazani su grafikonom br. 21.

Grafikon br. 21: Poželjni načini prezentacije društvenih sadržaja u udžbeniku



Na osnovu iznetih rezultata izveden je zaključak da nastavnici, čiji su stavovi ispitivani u uzorku, u najznačajnijoj meri vrednuju: prezentaciju društvenih sadržaja u udžbeniku na način različitih primera aktivnosti učenika, zatim primere procenjivanja i prosuđivanja društvenih pojava, a onda i na način problemskih pitanja za grupne diskusije. Dakle, nastavnici pozitivno procenju navedene načine prezentovanja društvenih sadržaja u udžbenicima. Potvrđena je hipoteza H-5, koja je glasila: Pretpostavlja se da nastavnici uočavaju važnost problematizacije društvenih sadržaja u tekstu udžbenika, primere procenjivanja i prosuđivanja društvenih pojava i podsticanje različitih aktivnosti učenika.

2.5. Diskusija

U teorijskim razmatranjima i dosadašnjim istraživanjima apostrofirano je rano sticanje socijalnih veština i formiranje društvenih pojmova (Rajs, 1966; Hes & Tornei, 1967; Atvud, 1986; prema: National Council for the Social Studies Elementary/Early Childhood Education Committee, 2002; Abbott, Lundin, Ong, 2008). Do polaska u školu radi se o sposobnostima pokretanja društvenosti vršnjaka, spontanosti saradnje sa drugima u igrama gde se poštuju pravila i dogovor (Vandell, Nenide & Winkle, 2006), dok je u rano školsko doba izražena sposobnost slušanja drugih, fleksibilnost, otvorenost, tolerantnost i povećano interesovanje za prošlost zajednice, briga za interes društvene grupe u kojoj se učenik nalazi i težnja da mu doprinese (National Council for the Social Studies Elementary/Early Childhood Education Committee, 2002; Landy, 2002). Upravo se škola smatra okruženjem podsticajnim za veštine društvenog delovanja pojedinca (Cameron, Connor & Morrison, 2005), te se danas očekuje da i udžbenici kao izvori saznanja, obezbede plansko i sistematično delovanje na dalji razvoj društvenih znanja i socijalnih veština učenika (Chapman 1991, 1999; prema: Carpendale II, Lewis C., 2004).

Pregledom relevantnih radova o promenama u obrazovnom sistemu naše zemlje od Drugog svetskog rata do danas (Ivić i sar., 2001; Klemenović, Milutinović, 2002; Klemenović, Milutinović, 2003; Munjiza, Lukaš, 2006; Bogavac, 1971; prema: Bondžić, 2008; Koljanin, 2011; Koljanin, 2012; Hebib, Spasenović, 2011) sistematizovane su četiri glavne etape razvoja (od 1945. do 1957. godine, od 1958. do 1984. godine, od 1985. do 2002. godine i savremena etapa, započeta reformom od 2003. godine). Nazivi predmeta u različitim etapama različito su glasili (stvarna nastava, upoznavanje društva, početna stvarna nastava, poznavanje prirode i društva, poznavanje društva, svet oko nas, priroda i društvo), ali je zajedničko da se učenici u svet društvenih pojava koje ih okružuju uvode sadržajima nastavnih predmeta već od prvog razreda osnovne škole. Ovi rezultati su u saglasju sa rezultatima istraživanja istorijskog razvoja predmeta prirode i društva u susednoj Hrvatskoj (De Zan, 2001; Baranović, 2006) i Slovenji (Hus, 2000) – radi se o veoma sličnim nazivima predmeta, i istovetnom obimu časova na kojima učenici od sedme do jedanaeste godine stiču osnovne pojmove o društvenom okruženju, koje je promenljivo (prošlost i razvoj) i u kome važe dogovorena pravila koja se poštuju (norme, prava, obaveze).

Analizom programa za predmete razredne nastave tokom utvrđenih etapa, identifikovano je da se društveni sadržaji realizuju u predmetima, odnosno prezentuju u sledećim udžbenicima: čitanke (u svim posmatranim etapama), zemljopisi i udžbenici Istorije (u etapi 1945-1957), udžbenici Prirode i društva, odnosno Poznavanja društva, Poznavanja prirode i društva, Prirode i društva, i Sveta oko nas (u etapama od 1958. do danas), kao i u udžbenicima Muzičke kulture (koji su od 2003. godine počeli da se izdaju i za niže razrede osnovne škole). Ukupnim rezultatima, do kojih smo došli analizom sadržaja navedenih udžbenika u periodu od 1945. do 2002. godine, identifikovana je značajna prisutnost društvenih sadržaja, dok je istovremeno utvrđeno da su društveni sadržaji u njima zastupljeni u smislu formalne realizacije nastavnih programa i dominantno predstavljeni izlaganjem informacija koje treba usvojiti. Rezultati analize društvenih sadržaja u udžbenicima od 2003. godine (od poslednje reforme osnovne škole i liberalizacije udžbeničke produkcije) pokazali su da načini prezentovanja društvenih sadržaja delimično uključuju nove pristupe didaktičkom oblikovanju udžbeničkog teksta (problematizaciju sadržaja, veću aktivizaciju učenika i dr.). Iako je većina udžbenika iz ove etape koncipirana integrativno (udžbenik je sadržajna celina radnog tipa), u odnosu na nekadašnje udžbenike znatno je unapređen dizajn i opšti likovno-grafički izgled, a aparatura orijentacije usklađena sa zahtevima savremene didaktičke teorije (uključuje većinu strukturnih elemenata: uvod, pregled sadržaja, vodič/uputstvo, ali su nedovoljno prisutni registri, rečnici pojmova/objašnjenja manje poznatih reči i upućivanje na druge izvore informacija) - društveni sadržaji i dalje su skoro u potpunosti prezentovani izlaganjem u gotovom vidu (malobrojni su primeri problematizacije, metakognitivnog vođenja i pokretanja kognitivnog konflikta). Rezultati potvrđuju dominaciju ilustrativnih elemenata u sistemu osnovnog teksta (savremenije, kvalitetnije i podsticajnije slike, dokumentarne fotografije, crteži, stripovi, vremenske trake, pojmovne mape, sheme, razne vrste karti, tabela i grafikona) i u saglasju su sa sličnim istraživanjima. Da je vizualizacija vodeći princip u oblikovanju današnjih udžbenika razredne nastave potvrđuju i rezultati nekih analiza u Sloveniji (Hus, 2000). Poređenja radi, u Slovačkoj se o društvenim pojmovima uči u predmetu Vlastiveda¹¹⁷ (drugi, treći i četvrti razred), za koji od obrazovne

¹¹⁷ Termin se sastoji od dve reči "vlast" (otadžbina, domovina) i "veda" (nauka), te bi značenje bilo "nauka o otadžbini, domovini".

reforme iz 2008. godine postoje novi udžbenici¹¹⁸, a odlikuju se kvalitetnim tehničkim (formatom, povezom, izborom papira, odgovarajućim vrstama, bojama i veličinama fontova, i dr.) i posebno dopadljivim ilustrativnim elementima (zastupljenost ilustracija u udžbeniku za drugi razred iznosi 473,33%, dakle više od četiri po lekciji¹¹⁹, dok je prosečna zastupljenost ilustracija u našim udžbenicima etape 2003/2012. god. iznosila 271,94%).

Dok je teorijskim radovima konstatovano da didaktička transformacija sadržaja u savremenom udžbeniku treba da obezbedi najefikasnije načine da informacije budu primereno izložene, dobro strukturirane i sistematski uređene (Ivić, 1976; Plut, 2003; Španović, 2008a; Ivić i sar., 2008), i da udžbenik treba da podstiče kritički pristup informacijama, omogućava alternativne uvide u sadržaje, ukazuje na različite puteve rešavanja rešenja i provocira fluentnost ideja (Španović, Đukić, 2006) - analize udžbenika, spovedene i kod nas i u zemljama okruženja, pokazuju loše rezultate i kada se govori o kvalitetu sadržaja, kao i o njihovom didaktičkom oblikovanju (Sveobuhvatna analiza obrazovnog sistema u SRJ, 2001; Matijević, 2004; Husremović i sar., 2007; Nogova, 2009). Nove uloge udžbenika afirmišu podršku učenju kroz razvoj sistema primenljivog znanja i ponašanja (Kajonitz, 2007; Mayer, 2008; Arno, Reints and Wilkens, 2009, Hus, 2013) i osposobljavanje učenika za samoobrazovanje (Johnson, 2002; Španović, 2005), a novi koncept udžbeničke strukture zasnova se na epistemologiji konstruktivizma, kognitivizma i socio-kulturnog razvoja (Pešić, 1998; Lazarević, 2003; Plut, 2003, Hus, 2011). Nasuprot ovakvim teorijskim stavovima, rezultati analize društvenih sadržaja koju smo sprovedi pokazali su da udžbenik razredne nastave nije prevazišao dosadašnju ulogu odslikavanja implicitnog znanja, bar kada je reč o promenljivim društvenim saznanjima. Dakle, još uvek se ne može govoriti o transformaciji koja udžbenik, iz knjige gotovih znanja, prevodi u interdisciplinarni medij zasnovan na problemski oblikovanim društvenim sadržajima, kritičkom razmišljanju, istraživanju i preispitivanju informacija.

Postoje analize udžbenika Prirode i društva u kojima je ispitivan je model uvođenja i prezentacije tzv. vrednosno osetljivih sadržaja (odnos između pojedinca i grupe, norme i pravila, poimanje prošlosti i razvoja društva, vaspitne i demokratske vrednosti, obrazovanje za prava deteta, rodne stereotipe), a rezultati pokazuju da se udžbenicima mogu prenositi

¹¹⁸ *Vlastiveda 2 - pre 2. ročnik základných škól, Vlastiveda 3 - pre 3. ročnik základných škól i Vlastiveda 4 - pre 4. ročnik základných škól*

¹¹⁹ Utvrdio autor prilikom analize pomenutog udžbenika.

društvena znanja, vrednosti i veštine (Pešikan, 1997; Avramović, 2002; Marinković, 2004; Pešikan, Marinković, 2006). Međutim, nema istraživačkih rezultata koji odgovaraju na pitanje kako specifične društvene sadržaje izložiti u udžbeničkom tekstu da bi se saznanji proces formiranja društvenih pojmova i sticanja socijalnih veština snažnije i efikasnije podstakao. Proces usvajanja znanja iz oblasti društvenih nauka - koja su složena, promenljiva i kontekstualna, podrazumeva komunikaciju u kritičkom preispitivanju društvenih pitanja i problemsko-istražujuće aktivnosti učenika u terminima individualnog razumevanja i usvajanja repertoara odgovarajućeg ponašanja. U tom smislu, u našem istraživanju smo utvrdili modele udžbeničkog izlaganja društvenih sadržaja za koje smatramo da bi značajno pospešili proces njihovog usvajanja i učenička znanja usmerili ka suštinskom razumevanju i primeni. To su: recepciono-estetički model, egzemplarno-paradigmatski model, problemsko-otkrivajući i multimedijalno-višeizvorni model prezentacije društvenih sadržaja u savremenom udžbeniku razredne nastave. Njihovo teorijsko utemeljenje predstavljaju teorije razvoja i učenja Pijažea i Vigotskog, teorijska razmatranja o vrstama znanja i oblicima školskog učenja, teorije komunikacije i informacije, kao i teorija metakognitivnih aktivnosti koje udžbenički medij podržava. Konceptijski su zasnovani na kombinaciji ekspozitornog i induktivnog izlaganja gradiva, pokretanju kognitivnog konflikta, problematizaciji i vođenom otkrivanju, i predstavljeni u dva opšta okvira: ekspozitorno izlaganje deklarativnih znanja (po kome se nastavni sadržaji prezentuju udžbeničkom naracijom, odnosno izlaganjem informacija zasnovanom na smislenom receptivnom učenju); i problemsko-heuristički pristup koji uključuje i proceduralna znanja, a ostvaruje se u okvirima smisljeno-otkrivalačkog i vođenog učenja.

Predmet drugog dela istraživanja predstavljalo je sagledavanje mišljenja učenika o udžbeniku Priroda i društvo iz koga uče društvene sadržaje, a upotrebljena je kvalitativna metodologija i odabrana tehnika fokus grupe. Radi se o tehnici¹²⁰ čija popularnost u poslednjih dvadesetak godina ubrzano raste, te se nakon dugogodišnjeg perioda u kome je praktikovana gotovo isključivo u marketinškim istraživanjima, intenzivira i njena primena u velikom broju akademskih disciplina (sociologija, psihologija, komunikacija, javno mnjenje i dr).

¹²⁰ Prema nekim autorima, fokus grupe predstavljaju metodu grupnog intervjua (Milošević-Đorđević, Aleksić, 2005; Skoko, Benković, 2009).

Istorijski kontekst pojave fokus grupa smešta se u sedamnaesti i osamnaesti vek¹²¹, a nakon toga se ova tehnika ispoljava kao veoma korisna za kliničku praksu i demografska istraživanja devetnaestog, i dalje razvija sociološkim i antropološkim istraživanjima sa početka dvadesetog veka (Pavlović, Džinović, 2007). Sumiranje dosadašnje primene fokus grupnog intervjua u društvenim istraživanjima ukazuje na dugu tradiciju (Frey & Fontana, 1993; prema: Đurić, 2005: 2), dok se u definisanju ove istraživačke tehnike ističe da je reč o „neformalnoj diskusiji između odabranih osoba o posebnoj temi relevantnoj za ispitivanu pojavu“ (Beck, Trombetta & Share, 1986), odnosno o „organizovanoj grupnoj diskusiji koja je fokusirana na jednu temu“ (Krueger, 1986). S. Đurić fokus grupe na osnovu iznetih stavova određuje kao „kvalitativnu tehniku istraživanja koja objedinjuje unapređenu formu grupnog intervjua i učesničko posmatranje. Podaci dobijeni njenom primenom potiču kako iz verbalnih iskaza učesnika, tako i iz brižljivog posmatranja njihovih neverbalnih reakcija ispoljenih tokom razgovora“ (Đurić, 2005: 4). Smatra se da fokus grupe imaju prednost ne samo u odnosu na kvantitativne, već i u odnosu na druge kvalitativne metode, kao na primer dubinski intervju¹²², dok su posebno pogodne prilikom ispitivanja dece (Stewart & Shamdisani, 1990; prema: Milošević-Đorđević, Aleksić, 2005).

Poslednjih godina tehnikom fokus grupa realizovana su značajna ispitivanja na populaciji dece i u domenima aktuelne politike i prakse njihove društvene zaštite (Deca u pokretu u Srbiji¹²³, Deca i porodice u riziku¹²⁴, Jačanje struktura za osnaživanje i participaciju mladih u Srbiji¹²⁵). Za temu kojom se bavimo posebno je značajno istraživanje *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (uredili

¹²¹ „Disciplinske ustanove 17. I 18. veka, pre svega bolnice i škole, prepoznale su u intervjuu korisno sredstvo individualizacije istine, odnosno njenog vezivanja i specifikovanja za pojedinca...čiji je rezultat nastanak društvenih nauka koje preuzimaju intervju, postepeno ga transformišući u naučni metod“ (Pavlović, Džinović, 2007: 292).

¹²² „Analiza fokus grupa ide korak dalje od dubinskog intervjua, jer se učesnicima daje mogućnost da brane svoje mišljenja, kao i da ga u kontaktu sa drugim objašnjavaju...Naknadno se može pratiti i neverbalna komunikacija (gledajući snimak sa video traka)... Fokus grupe prirodnije su od dubinskih intervjua u kojima pojedinac sedi sam nasuprot intervjua i priča svoje mišljenje o zadatoj temi, što je neprirodna situacija i ne pogoduje iskrenosti i davanju suštinskih objašnjenja“ (Milošević-Đorđević, Aleksić, 2005: 1080).

¹²³ „Deca u pokretu: položaj i programi podrške i zaštite dece u pokretu u Republici Srbiji“, Aleksandra Galonja...et al., Beograd: Udruženje građana za borbu protiv trgovine ljudima i svih oblika nasilja nad ženama – Atina, 2013.

¹²⁴ „Deca i porodice u riziku u transgraničnom regionu Bugarske i Srbije – Evaluacija potreba za Internet resursima koji bi obezbedili pružanje informacija za rešavanje stvarnih životnih situacija u virtuelnom prostoru“, Projekat: Za tebe – Online resursi za porodice i mere za pružanje razvojnih šansi mladima, 2009.

¹²⁵ „Jačanje struktura za osnaživanje i participaciju mladih u Srbiji“, Beograd: GIZ, Ministarstvo omladine i sporta i Institut za psihologiju, 2012.

Milja Vujačić i dr, 2011), kojim je tokom kvalitativne metodologije scenarija pokrenut strateški dijalog ključnih aktera o obrazovnim promenama u Srbiji. Tokom fokus grupa sa učenicima, nastavnicima i roditeljima, kao i intervjuima sa direktorima osnovnih škola i stručnjacima uključenim u kreiranje nacionalne obrazovne politike, istražene su njihove refleksije o obrazovnim promenama u prošlosti, kao i njihove vizije budućnosti. Krajnji efekti obrazovnih promena ocenjeni su u celini nezadovoljavajućim, a ovakvi nalazi nisu iznenađujući ukoliko se uporede sa podacima obrazovnih reformi u drugim zemljama¹²⁶ (Hargreaves et al, 1996; prema: Pavlović, 2011). Istaknute su „očigledne promene koje su se tokom protekle decenije odigrale na planu produkcije udžbenika: tokom 2001-2003. godine postavljene su osnove za demonopolizaciju i liberalizaciju tržišta udžbenika zakonskim rešenjem koje je omogućavalo da bude odobreno više udžbenika za isti predmet u istom razredu“ (Stanković, 2011: 46), kao i opšta saglasnost učesnika da su udžbenici u tehničkom pogledu napredovali proteklih godina, ali „je njihov didaktički kvalitet i dalje diskutabilan“ (Ibid: 54).

U istraživanju, koje je u osnovi eksplorativnog karaktera, postavljeno je pitanje prezentovanja društvenih sadržaja u udžbeniku razredne nastave. Namera je bila da se ispita koliko su učenici zadovoljni svojim udžbenikom iz Prirode i društva, i kako procenjuju njegovu korisnost za uspeh u učenju društvenih sadržaja. S obzirom da priroda nalaza dobijenih fokus grupama obezbeđuje sveobuhvatno sagledavanje mišljenja učesnika, upotpunjeno velikim brojem izjava i ličnog viđenja, kao i iznošenjem grupnog stava o posmatranom problemu, korišćenjem ove tehnike obezbeđuje se potpunija sliku o praktičnim aspektima upotrebe udžbenika Prirode i društva u školskoj praksi. Odgovori su traženi kroz tri grupe pitanja. Prva se odnosila na mišljenja učenika o udžbeniku sa aspekta njegovog izgleda, tehničke opremljenosti i elemenata orijentacije u lekcijama sa društvenim sadržajima. Drugom grupom pitanja ispitivano je koliko su učenicima razumljivi društveni sadržaji izloženi u udžbeniku (jezik izlaganja: stil, jasnoća teksta, objašnjenja); i izvršena je njihova procena efikasnosti udžbenika za učenje društvenih sadržaja. Treća grupa pitanja ispitivala je mišljenja učenika o upotrebljivosti društvenih znanja koja se usvajaju iz

¹²⁶ „Obrazovne reforme u smislu značajnih, trajnih i obuhvatnih promena ostaje cilj koji, uz širok obrazac niske efektivnosti, izmiče većini reformskih inicijativa i ukazuje na razočaravajuće ishode u nizu zemalja“ (Hargreaves, 2005; Klette, 2009; Reynolds, 2010; prema: Stanković, 2011: 83).

udžbenika sa aspekta primene naučenog u životnim situacijama, savladavanje društvenih veština i snalaženje u socio-okruženju.

Rezultati pokazuju da učenici imaju pozitivno mišljenje u pogledu izgleda svog udžbenika. Oni su zadovoljni opštim izgledom, ilustracijama, i udžbenik koji koriste većinom smatraju preglednim, sa funkcionalnom aparaturom orijentacije. Identifikovano je da su učenici uočili i veoma pozitivno procenili uključivanje crteža čiji su autori deca, te ih takvi primeri stranica udžbenika posebno raduju i motivišu da dalje istražuju sadržaje. Uočeno je da se u udžbeniku Poznavanja prirode i društva za prvi razred iz 1967. godine svaka celina završava po jednim (istina neautorizovanim) dečijim crtežom koji zaokružuje temu, što dozvoljava zaključak da ideja o potrebi uključivanja dečijih radova u koncepciju udžbenika nije nova, ali se retko realizuje. Nismo pronašli istraživačke rezultate koje bismo mogli komparirati u pogledu mišljenja učenika (kao korisnika udžbenika) o izgledu svojih udžbenika. Ipak, kada je reč o ilustracijama i tehničkim rešenjima udžbenika prirode i društva, navodimo rezultate istraživanja Trebješanin, Pešikan i Kovač-Cerović (1990), koje je, iako sprovedeno na uzorku udžbenika iz 1987. godine (period monopola Zavoda za udžbenike), pokazalo da se motivacioni potencijal ilustracija u posmatranim udžbenicima ne koristi dovoljno, da se o njihovoj funkciji u lekciji ne vodi dovoljno pažnje (funkcionalno su siromašne i nose uglavnom informacije najnižeg reda - asocijativne i konkretizujuće), dok su u 48% slučajeva ilustracije i loše realizovane. Istraživanjem pod nazivom *Predmet spoznavanje narave in družbe v teoriji in praksi* izvršeno je poređenje slovenačkih udžbenika za predmet Poznavanje prirode i društva izdatih do 1990. godine (kada se pojavljuje više izdavača), sa onima koji su nastajali do 1998¹²⁷. Rezultati su ukazali na kvalitativni rast novih udžbenika, ali je u njima i dalje zapaženo preterivanje u količini ilustrativnog materijala, koji u udžbeničkim lekcijama najčešće nije ni funkcionalan (Hus, 2000: 315). Rezultati jednog akcionog istraživanja na uzorku učitelja u osnovnim školama na teritoriji opštine Novi Sad i Vršac (N=126) realizovanog 2006/7. godine ukazali su na činjenicu da učitelji prilikom izbora udžbenika uvažavaju većinu kriterijuma i indikatora kvaliteta udžbenika, te iako se na prvom mestu za udžbenik opredeljuju zbog njihove usaglašenosti sa nastavnim programom (86%), prema parametru „dobre ilustracije“ učitelji biraju udžbenik u

¹²⁷ Godine 1998. u Sloveniji je umesto *Spoznavanja narave in družbe*, u razrednu nastavu uveden predmet *Spoznavanje okolja* (prim. aut.).

čak 68% slučajeva, prema parametru „lep dizajn, font“ u procentu od 56% (Gajić, 2008: 524), što govori u prilog značajnosti ovih elemenata savremenog udžbenika, iskazanoj od strane učitelja. Po mišljenjima učenika koja su konstatovana u ovom istraživanju, izvesno je da su novi udžbenici napredovali u pogledu likovno-grafičkih elemenata i u tom pogledu danas pružaju drugačiju sliku. Njoj bi jednim delom doprinela i pozitivna mišljenja učenika o izgledu udžbenika iz koga uče društvene sadržaje. Prema kognitivno-afektivnoj teoriji učenja sa medijima (Mayer, Moreno, 1998; Mayer, 2003) proces učenja uspešnije se odvija dok učenik od slika i reči izgrađuje mentalne predstave – zbog čega ilustracije treba da budu takve da doprinose uspešnijem razumevanju sadržaja lekcije udžbenika.

Dalji rezultati pokazali su da nakon prve procene udžbenika koja je bila pozitivna, učenici izražavaju stav o nesigurnosti i nesamostalnosti kada je u pitanju učenje društvenih sadržaja prezentovanih u udžbeniku. Opisali su da im je tokom usvajanja društvenih sadržaja bila potrebna pomoć u tumačenju osnovnog teksta, i da udžbeničke stranice sadrže previše informacija i uokvirenih definicija koje se moraju zapamtiti. Značajnost ovog dela razgovora jesu argumentovane primedbe na izlaganje tekstova o društvenim temama u udžbeniku. Iako njihova knjiga iz prirode i društva obiluje tekstom, učenici su istakli da se osećaju „zarobljeni“ u tolikom broju informacija, a slike veoma često prekidaju osnovno izlaganje i doprinose „razbijanju“ misaone celine („U nekim delovima stalno ide tekst, slika, tekst, slika. To mi smeta kad učim jer stalno moram da preskačem sliku i pamtim tekst“, isečak iz sheme kodiranja). Sve navedeno usmerilo nas je na zaključak da je za usvajanje mnogih društvenih sadržaja iz udžbenika učenicima potrebna pomoć odraslih, dok oni koji su mogli učiti sami, ove lekcije doživljavaju kao dosadne. Takođe, učenici su istakli da prilikom prezentovanja društvenih sadržaja u njihovom udžbeniku nema objašnjenja, nema nedovoljno bliskih primera i životnih situacija („Bili su neki primeri kako da se ponašamo u trolejbusu, a mi se u njemu nismo vozili...U udžbeniku treba staviti nešto što ima u svakom gradu“, isečak iz sheme kodiranja). Tokom izražavanja mišljenja učenici su govorili o svojoj zainteresovanosti i znatiželji da uče o mnogim društvenim temama. Međutim, udžbenik iz koga uče procenjuju kao ponavljanje istog, često na isti ili sličan način. Nema tekstova, podsticajnih situacija, motivacionih zadataka i sl. koji bi zadovoljili njihovu znatiželju i na način istraživanja ili problematizacije motivisali proces usvajanja društvenih sadržaja. Učenici su procenili da besmislena, jednoobrazna i prelaka pitanja u njihovom udžbeniku nikako ne mogu da ispune

navedenu znatiželju, a posledica je učenje napamet, odnosno reprodukcija prezentovanih informacija, sa većim ili manjim uspehom – pri čemu je kod većine prisutan samo utisak dosade („Kad smo učili o dečijim o pravima, tu samo piše tekst, a onda nas pita: koja su vaša prava, a koje obaveze imate... Ta pitanja nisu teška, ali to već piše u udžbeniku, dosadno je jer samo treba to isto da odgovoriš“, isečak iz sheme kodiranja). Tokom ovog dela razgovora mogao se steći utisak da učenici praktična znanja u udžbeniku i ne očekuju, čime pitanje ishoda nastavnog procesa i funkcionalnosti znanja u našoj školi dobija značaj i sa aspekta udžbenika koji se u tom procesu koristi. Isticanjem neophodnosti da tokom prezentacije društvenih sadržaja u udžbeniku moraju biti uključena takva pitanja i zadaci u kojima učenik ne može da reši problem bez minimalne pomoći odraslog, doveli smo u saglasje teoriju o zoni narednog razvoja (Vigotski, 1983).

Nije nam poznato da su u rasvetljavanju problema usvajanja društvenih sadržaja iz udžbenika ispitivana mišljenja učenika razredne nastave, dok postoje (istina malobrojni) istraživački rezultati za stariji uzrast. Ispitujući recepciju osnovnoškolskih udžbenika s obzirom na učestalost korišćenja i na doživljaj težine u jeziku¹²⁸, grupa autora je istakla nalaze po kojima je „jezik i stil pisanja udžbenika daleko od toga da intrigira čitaoce zanimljivim problemskim zapletima, neobičnim obrtima, efektnim uvodom i zaključkom. Povezanost sa životom je sporadična... a dok protumače tekstove sa prevelikim brojem informacija, učenici izgube logički sled i to ih demotiviše“ (Šefer, Lazarević, Stevanović, 2008: 352). Istovremeno, u želji da učenike podstaknu na „brži“ razvoj, autori udžbenika često premašuju zonu narednog razvoja u okviru koje se deca mogu voditi i podsticati da uče korak više (Ibid: 351). Previše teksta i u njima prezentovanih informacija, zahtev da učenici odjednom naprave više koraka, dovodi učenje do neuspeha („Kad smo učili o prošlosti učiteljica je rekla da učimo iz knjige, ali tamo ima jako puno teksta i datuma. Onda sam morao sa mamom da skratim“, isečak iz sheme kodiranja fokus grupa koje sme realizovali u našem ispitivanju). Rezultati istraživanja čiji je cilj bio utvrditi učeničku percepciju, mišljenje o udžbenicima i učestalost njihovog korišćenja, koje je sprovedeno u Republici Hrvatskoj, potvrđuju naše nalaze da učenici „kao najpozitivnije karakteristike udžbenika prepoznaju njihovu temeljitost, korisnost i preglednost, no, na žalost, većina učenika udžbenike percipira kao dosadne i monotone“ (Matijević i sar, 2013: 411).

¹²⁸ Uzorak su činili učenici od petog do osmog razreda, N=120, i udžbenici koje oni koriste u nastavi (prim.aut).

Konačno, ukupni nalazi proistekli u razgovorima tokom svih pet fokus grupa potvrdili su istraživačku hipotezu da učenjem iz udžbenika koji koriste učenici mogu reprodukovati društvene sadržaje, ali da udžbenik nedovoljno pospešuje primenljivost znanja, razvijanje društvenih veština i praktičnih sposobnosti snalaženja u socio-okruženjima. Učesnici razgovora poručili su da udžbenik iz kojeg bi uspešnije učili o društvu treba da sadrži raznovrsne informacije, ali da one moraju biti predstavljene tako da značajnije motivišu na usvajanje („Mogao bi da bude na primer neki lavirint. On da se nacрта, pa onda da mi kao krenemo na put i treba svuda da stignemo i da onda usput učimo“, isečak iz sheme kodiranja). Načinima oblikovanja koje su naveli (ličnost koja komunicira sa učenicom i vodi kroz sadržaje, posebna vizualizacija koja ističe važne delove gradiva, postojanje rečnika, upućivanje na druge izvore, motivisanje elementima igre), uz više prisutnu problematizaciju i provokativnije zadatke – bilo bi zanimljivije i lakše učiti iz knjige, smatraju učesnici istraživanja.

Rezultati ispitivanja stavova nastavnika potvrdili su hipotezu da načini kojima se društveni sadržaji izlažu u udžbeniku prirode i društva po mišljenju nastavnika nisu dovoljno primereni specifičnostima gradiva u kome se usvajaju promenljiva društvena znanja, razvijaju socijalne veštine i formiraju vrednosti i stavovi.

Instrument za procenu činio je upitnik sastavljen za potrebe ovog istraživanja, determinisan novim teorijskim pristupima didaktičkom oblikovanju udžbenika (Antić, 2009; Arno, J.C. Reints & Hendriane J. Wilkens, 2009; Pešić, 2009; Ivić, Pešikan, Antić, 2008; Horsley, 2007), pri čemu je iz strukturnog sistema udžbenika posebno apostrofirana prezentacija sadržaja (Španović, 2008a). Nastavnici su procenjivali prisutnost elemenata prezentacije osnovnog teksta posmatranog sa aspekta društvenih tema u udžbeniku koji koriste (varijabla merena upitnikom procene sa 18 ajtema - subskala 1), i izražavali mišljenja o načinima prezentacije društvenih sadržaja koji bi u udžbeniku bili poželjni (subskala 2). Rezultati pokazuju da nastavnici visoko vrednuju važnost povezivanja novih sa već učenim društvenim sadržajima, problematizovanje teksta i značaj ilustrativno-grafičke podrške, ali njihovu prisutnost u postojećem udžbeniku ne procenjuju dovoljnom (najmanje prisutnim u udžbeniku koji koriste nastavnici su procenili problematizaciju sadržaja¹²⁹). Iako teorijski

¹²⁹ 15,6% ispitanika misli da je problematizacija neovoljno prisutna, dok 37,6% smatra da je ona prisutna malim delom; ukupno je problematizacija opažena u 53,2% slučajeva; $\chi^2 = 83,612$; $p = 0,00$

radovi ističu prednost učenja kao aktivnosti otkrića tokom koga odrasli (autor udžbenika) vodi učenika do etape kada je sposoban da samostalno usvaja najdublja načela određenog domena stvarnosti (Bruner, 1976), obuhvatajući pri tome intelektualne aktivnosti vođenog istraživanja problema ugrađenog u sam način izlaganja gradiva (Pešić, 2008) tako da motiviše učenika i usmeri na efikasnu primenu (Španović, 2008a) – rezultati ispitivanja stavova nastavnika u ovoj disertaciji potvrđuju da u sadašnjim udžbenicima nema dovoljno problematizovanih društvenih sadržaja. Takođe, u njima se učenik ne podstiče na različite načine rešavanja društvenih pojava, na različite uglove gledanja društvenih tema, a tek nešto veće su procene prisutnosti elemenata koji tokom izlaganja informacija vode otkrivanju društvenih pojmova, podsticanju istraživačkih aktivnosti, isticanju primera prihvatljivog ponašanja i praktičnog delovanja, i aktiviranju socijalnih veština. Ako se dobijeni rezultat uporedi sa odgovorima na pitanje o učestalosti korišćenja (nastavnici upotrebljavaju udžbenike različitih izdavačkih kuća, ali ih ne koriste sa jednakom učestalošću u nastavi¹³⁰), posredno se može zaključiti da upotreba udžbenika Prirode i društva u nastavi zavisi od toga da li su sadržaji izloženi na način koji nastavnici smatraju odgovarajućim (kako za obeležja samog gradiva, tako i za stil svog rada i sastav svog odeljenja). Kada je u pitanju kontinuitet u izboru udžbenika iz razreda u razred, odgovori pokazuju da nastavnici većinom nastavljaju da koriste udžbenik iste izdavačke kuće. Ove rezultate treba uzeti sa rezervom, jer takvo opredeljenje nastavnika može proisticati iz više razloga – kvaliteta, cene, ali i u drugih parametara, kao što je, na primer, projekat besplatnih udžbenika. Kako se ovaj rad ne bavi posebno problematikom izbora udžbenika, odgovor na njega trebalo bi potražiti u nekom od narednih istraživanja.

Dobijeni rezultati istraživanja koje je realizovano ovom doktorskom disertacijom potvrdili su značajnu prisutnost društvenih sadržaja u udžbenicima razredne nastave (N=60) posmatranih etapa, dok je izvedena analiza pokazala je da je ekspozitorno izlaganje informacija u gotovom vidu opredeljujući način kojim se prezentuju¹³¹. I pored toga što učenici procenjuju da u njihovom udžbeniku nema dovoljno tekstova, podsticajnih situacija i motivacionih zadataka koji bi zadovoljili njihovu znatiželju o društvenim temama, a

¹³⁰ Hi-kvadrat test značajnosti razlika u frekvencijama pokazuje statističku značajnost razlike između udžbenika i njegovog korišćenja ($\chi^2 = 150,469$; $p = 0,00$).

¹³¹ U poslednjoj etapi, tokom prezentovanja društvenih sadržaja, u nekim udžbenicima identifikovani su primeri problematizacije, metakognitivnog vođenja i pokretanja kognitivnog konflikta (prim. aut.).

nastavnici uočavaju važnost problematizacije, primere procenjivanja i prosuđivanja društvenih pojava, kao i podsticanje različitih aktivnosti učenika tokom izlaganja društvenih sadržaja – rezultati ispitivanja ukazuju da čak ni nakon poslednje obrazovne reforme nema značajnijih pomaka kojima bi udžbenik efikasnije uticao na usvajanje društvenih znanja, sticanje socijalnih veština, stavova i vrednosti koji promenljivi, kontekstualni i sve izraženije integrisani u društveni život modernog doba.

IV ZAKLJUČAK

Ovaj rad koncipiran je oko pitanja načina izlaganja društvenih sadržaja u udžbeniku razredne nastave. Današnje obrazovanje opredeljeno je prema učenju koje će značajnije doprinosti razvijanju novih društvenih znanja i veština, i formiranju socijalnih stavova i uverenja koje obeležavaju moderno društvo. Sadržaji društvenih nauka uključeni su u školske kurikulume, programe predmeta razredne nastave i školski udžbenik. Specifičnosti njihovog usvajanja određene su prirodom samih društvenih pojmova, i kognitivnim sposobnostima učenika nižih razreda osnovne škole koje su većinom oslonjene na empiriju. Iz tog razloga je nastavom, odnosno načinom izlaganja sadržaja u udžbeniku, potrebno aktivirati prirodnu radoznalost učenika i kroz otkrivanje, preispitivanje i kritičko razmišljanje o informacijama (koje su date ili ih učenik istražuje) – povezivati školska saznanja sa iskustvom iz životnog okruženja. Dok je problematizacija pitanja načina prezentovanja gradiva u udžbeniku već razmatrana u pogledu istraživanja opštih principa organizacije udžbeničkog teksta, nema istraživačkih rezultata koji odgovaraju na pitanja kako oblikovati udžbenik kojim bi saznajni proces učenja nastavnih tema iz društva mogao da se ostvaruje u komunikaciji sa učenikom, u kritičkom preispitivanju i tokom problemsko-istražujućih aktivnosti.

Cilj rada je da se istraži da li, i u kojoj meri školski udžbenik učestvuje u osposobljavanju učenika za razumevanje i praktično delovanje u društvu; te da se utvrde novi modeli prezentovanja društvenih sadržaja kojima udžbenik može uspešnije i efikasnije doprinosti razvoju društvenih znanja, usvajanju ponašanja i vrednosti savremenog sveta. Empirijskim istraživanjem formulisanog problema izneta je pregledna analiza prisutnosti i načina izlaganja društvenih sadržaja u udžbenicima razredne nastave od 1945. do 2012. godine, utvrđeni su stavovi nastavnika o uspešnosti njihove prezentacije u udžbeniku koji se koristi, i sagledana su mišljenja učenika u pogledu usvajanja društvenih sadržaja iz udžbenika. Takođe, u disertaciji su izloženi novi modeli kojima se društveni sadržaji oblikuju kombinacijom ekspozitornog i induktivnog izlaganja, uz recepciono-estetički, egzemplarno-paradigmatski, problemsko-otkrivajući i multimedijalno-višeizvorni pristup.

Teorijski okvir predstavljaju kognitivne teorije razvoja i teorije učenja Pijažea i Vigotskog, zatim teorije o vrstama znanja i oblicima školskog učenja, relevantna saznanja o metakogniciji, teorije komunikacije i informacije, kao i načela humanizma kojima se u

kontekstu udžbenika zastupa individualan doživljaj gradiva, razvoj pozitivnih emocija i humanih vrednosti kod učenika kao korisnika. Po pitanju ključnih promena kognitivnog razvoja, apostrofirani su stavovi o značaju socijalne interakcije koji - pored toga što dovode u saglasje napredak individue podstaknut socio-kulturnim okruženjem (Pijaže) i napredak orijentisan u okvirima interakcije sa drugima (Vigotski), pred udžbenik postavljaju zadatak da postane interaktivan i komunikativan sa svojim korisnikom. Radi se o asimetričnoj interakciji koja može da se ostvari kroz dijalog sa tekstom, putem problematizovanja društvenih tema, pitanjima koja izbacuju iz kognitivne ravnoteže (kognitivno usklađivanje posmatrano kao asimetrična interakcija u zoni bliskog razvoja), istraživanjem argumenata, višeznačnim odgovorima.

Teorijska razmatranja o vrstama znanja omogućila su da u pogledu usvajanja društvenih sadržaja obrazloži važnost znanja proceduralnog tipa (osim dominantno deklarativnih), koja se u tekstu udžbenika mogu razvijati kroz predstavljanje različitih životnih socijalnih situacija, iz uglova različitih aktera, pri čemu su osim opštih činjenica i procedura primene, posebno značajne procene kada i zašto je u rešavanju prezentovanog društvenog problema, konflikta, zadatka, postavljene situacije - potrebno upotrebiti baš određeni postupak, oblik ponašanja, rešenja, odgovora. Takođe, podržani su stavovi o smisleno-receptivno-deklarativnom učenju kao opredeljujućem i tokom prezentovanja društvenih sadržaja u udžbeniku, a naznačen je i značaj njihove problematizacije – što se postiže postavljanjem raznih problemskih situacija koje aktiviraju učenike, jasnim metakognitivnim vođenjem kroz probleme i uključivanjem problemsko-istraživačkih zadataka koji proističu iz korpusa opštih i ličnih društvenih znanja i veština.

Sa ciljem empirijske provere teorijskih postavki utvrđivana je zastupljenost i način izlaganja društvenih sadržaja u dosadašnjim udžbenicima, sagledavano je mišljenja učenika u pogledu njihovog učenja iz udžbenika, i ispitani su stavovi nastavnika o uspešnosti prezentovanja društvenih tema u udžbenicima koje koriste. Primenjene su metoda teorijske analize i deskriptivno-analitička metoda, dok je složena struktura istraživanja uslovila primenu sledećih tehnika: analize sadržaja, fokus grupe i anketiranja. Podaci su prikupljeni uz pomoć većeg broja istraživačkih instrumenata. Kada su u pitanju udžbenici, to su istraživačka matrica za udžbenike, istraživačka matrica kvantitativne analize i istraživačka matrica kvalitativne analize - sa pripadajućim evidencionim listovima; dok je za realizaciju

fokus grupa korišćen delimično strukturisan vodič fokus grupnog intervjua i skale procene o slaganju sa ponuđenim tvrdnjama za koje su se učenici opredeljivali zaokruživanjem jedne od ocena na skali od 0 do 10. Kao instrument za anketiranje nastavnika upotrebljen je upitnik (sastavljen za potrebe istraživanja) koji je osim pitanja opšteg tipa, sadržao petočlane skale procene Likеровog tipa, i pitanja višestrukog izbora.

Osnovni rezultati pokazali su da je ekspozitorno izlaganje informacija u gotovom vidu opredeljujući način kojim se u udžbenicima razredne nastave prezentuju društveni sadržaji. Učenici su procenili da u njihovom udžbeniku nema dovoljno tekstova, podsticajnih situacija i motivacionih zadataka koji bi zadovoljili njihovu znatiželju o društvenim temama. Anketiranjem nastavnika istaknuta je važnost problematizacije, uključenost primera procenjivanja i prosuđivanja društvenih pojava, kao i podsticanje različitih aktivnosti učenika tokom izlaganja društvenih sadržaja, ali je rezultatima utvrđeno da ni u najnovijim udžbenicima nema značajnijih pomaka kojima bi on efikasnije uticao na usvajanje društvenih znanja, sticanje socijalnih veština, stavova i vrednosti koji su promenljivi, kontekstualni i sve izraženije integrisani u društveni život modernog doba.

U predstavljanju pojedinačnih rezultata istraživanja pošlo se od rezultata analize sadržaja udžbenika. Oni su potvrdili hipotezu koja je glasila: pretpostavlja se da su u udžbenicima razredne nastave koji su važili do obrazovne reforme iz 2003. godine društveni sadržaji ideološki determinisani, izloženi prostom akumulacijom faktografskih činjenica i opredeljeni ka nekritičnom usvajanju i reprodukciji; dok su rezultati analize društvenih sadržaja u udžbenicima izdatim nakon poslednje reforme osnovne škole i liberalizacije udžbeničke produkcije potvrdili hipotezu: pretpostavlja se da je liberalizacija udžbeničke produkcije od 2003. godine doprinela izvesnim pokušajima inoviranja pristupa prezentaciji društvenih sadržaja na osnovu kojih učenici usvajaju društvena znanja i razvijaju socijalne veštine, stavove i vrednosti, ali da oni nisu dovoljni. Iako je ispitivanjem utvrđeno da načini prezentovanja društvenih sadržaja u najnovijim udžbenicima delimično uključuju nove pristupe didaktičkom oblikovanju udžbeničkog teksta (problematizaciju sadržaja, veću aktivizaciju učenika, metakognitivno vođenje i pokretanje kognitivnog konflikta), kao i da je u odnosu na nekadašnje udžbenike znatno unapređen njihov dizajn i opšti likovno-grafički

izgled, a aparatura orijentacije usklađena sa zahtevima savremene didaktičke teorije¹³² - oni su i dalje u najvećem delu predstavljeni deklarativnim izlaganjem informacija.

Dobijeni ukupni rezultati razgovora u fokus grupama potvrdili su istraživačku hipotezu koja je glasila: pretpostavlja se da učenjem iz udžbenika koji koriste učenici mogu reprodukovati društvene sadržaje, ali udžbenik nedovoljno pospešuje primenljivost znanja, razvijanje društvenih veština i praktičnih sposobnosti snalaženja u socio-okruženjima. Utvrđeni nalazi dozvoljavaju konstataciju da učenicima tokom usvajanja društvenih sadržaja iz udžbenika najviše poteškoća stvara previše teksta i eksplicitno izloženih definicija koje treba zapamtiti, kao i nedovoljno praktičnih primera - zbog čega je izdvojen utisak nesigurnosti i nesamostalnosti koji učenici doživljavaju tokom učenja navedenih sadržaja. Po mišljenju učenika, potrebno je da udžbenik iz kojeg bi uspešnije učili društvene sadržaje motiviše primerima iz svakodnevnog života, izlaže raznovrsne informacije u problemskim situacijama, da povezuje njihova socijalna iskustva i postavlja provokativnije i zanimljivije zadatke.

Rezultati ispitivanja stavova nastavnika o načinima predstavljanja društvenih sadržaja u udžbenicima SON/PD koje koriste u nastavi, potvrdili su hipotezu koja je glasila: pretpostavlja se da nastavnici procenjuju da su načini prezentacije društvenih sadržaja u udžbenicima nedovoljno primereni specifičnostima gradiva u kome se usvajaju društvena znanja, razvijaju socijalne veštine i usvajaju društvene norme, vrednosti i stavovi. Istraživački nalazi pokazali su da, iako nastavnici visoko vrednuju važnost povezivanja novih sa već učenim društvenim sadržajima, problematizovanje teksta i značaj ilustrativno-grafičke podrške - njihovu prisutnost tokom predstavljanja društvenih sadržaja u postojećem udžbeniku ne procenjuju dovoljnom. Takođe, nastavnici smatraju da se, u udžbenicima koje koriste, učenici ne podstiču na različite načine rešavanja društvenih pojava, na različite uglove gledanja društvenih tema, a tek nešto veće su procene o prisutnosti elemenata koji tokom izlaganja informacija vode otkrivanju društvenih pojmova, podsticanju istraživačkih aktivnosti, isticanju primera prihvatljivog ponašanja i praktičnog delovanja, i aktiviranju socijalnih veština.

¹³² Uključuju većinu strukturalnih elemenata: uvod, pregled sadržaja, vodič/uputstvo, ali su nedovoljno prisutni registri, rečnici pojmova/objašnjenja manje poznatih reči i upućivanje na druge izvore informacija (prim. aut.).

Sprovedenim istraživanjem dat je odgovor na pitanje o zastupljenosti društvenih sadržaja i načina njihove prezentacije u udžbenicima razredne nastave. Rezultati su pokazali da udžbenik razredne nastave još nije prevazišao dosadašnji tradicionalni koncept, bar kada je reč o promenljivim društvenim sadržajima. Nasuprot teorijskim istraživanjima koja utemeljuju transformaciju udžbenika iz knjige gotovih znanja u interdisciplinarni medij zasnovan na problemski oblikovanim društvenim sadržajima, kritičkom razmišljanju, istraživanju i preispitivanju informacija – dobijeni istraživački rezultati dozvoljavaju zaključak da udžbenici razredne nastave u kojima se prezentuju društveni sadržaji nisu koncipirani na istaknutim teorijskim uporištima. Utvrđivanjem novih modela didaktičkog oblikovanja društvenih sadržaja i konkretnim primerima njihove prezentacije u odabranim lekcijama udžbenika, pokazano je da udžbenik može doprineti uspešijem i funkcionalnijem usvajanju znanja o društvenosti sveta koji učenika danas okružuje i njegovom osposobljavanju da u tom svetu društveno deluje. Modeli su koncepcijski zasnovani na kombinaciji ekspozitornog i induktivnog izlaganja gradiva, pokretanju kognitivnog konflikta, problematizaciji i vođenom otkrivanju, i izloženi u dva opšta okvira: ekspozitorno izlaganje deklarativnih znanja (po kome se nastavni sadržaji prezentuju udžbeničkom naracijom, odnosno izlaganjem informacija zasnovanom na smislenom receptivnom učenju); i problemsko-heuristički pristup (uključuje i proceduralna znanja, i ostvaruje se u okvirima smisleno-otkrivalačkog i vođenog učenja). Konačno su precizirani i praktično predstavljeni sledeći modeli: recepciono-estetički, egzemplarno-paradigmatski, problemsko-otkrivajući i multimedijalno-višeizvorni. Razmatranjem pitanja prezentovanja društvenih sadržaja u udžbeniku razredne nastave, i konstituisanjem navedenih modela, ovo istraživanje doprinosi obogaćivanju metodike nastave poznavanja društva kada je u pitanju transformacija, odnosno didaktičko oblikovanje naučnih saznanja iz oblasti društvenih nauka u savremeni udžbenik SON/PD.

Implikacije rezultata istraživanja na problematiku didaktičkog modelovanja udžbenika odražavaju se u utvrđivanju novih mogućnosti prezentovanja društvenih sadržaja, kojima bi se učenici efikasnije podsticali na razumevanje društva današnjice i praktično delovanje u njemu. Moderno društvo postavilo je za cilj razvoj demokratskih vrednosti (ljudske slobode i prava, pravda, jednakost među ljudima) koji se ostvaruje poštovanjem individualnosti, prihvatanju različitosti, sposobnostima tolerancije; te se očekuje da i

obrazovanje doprinese njegovom ostvarenju. Redefinisana uloga udžbenika, zasnovana na implementaciji većeg broj kompleksnih funkcija (da aktivira i motiviše, podstakne raznovrsne misaone procese, mobiliše stvaralačke potencijale, obezbedi izvestan stepen individualizacije) omogućila je da se putem izloženih modela utvrdi nova koncepcija didaktičkog oblikovanja društvenih sadržaja u kojoj se društveni fenomeni sagledavaju kroz dogovor, konvenciju (Pešikan, 2003), i prezentuju na način problematizacije, vođenog otkrivanja, kritičkog razmišljanja, istraživanja i višeizvornog preispitivanja informacija koje se uče – čime je pružen praktičan doprinos unapređenju uloge udžbenika razredne nastave.

Recepciono-estetičkim modelom potrebno je izlagati nastavne sadržaje koji uključuju estetske i vrednosne konotacije) i koji pretpostavljaju emotivno, misaono i vrednosno reagovanje učenika. Učenici ne mogu pristupiti samostalnom sagledavanju vrednosti teksta dokle god ga prethodno ne dožive, „ne prime“, dok se ne ostvari proces recepcije i ne pokrene ih da gradivo posmatraju kao estetički problem treba da dekodirati (Ilić, 1998). Ovim modelom u udžbeniku treba prezentovati sadržaje kojima se ističe: briga o društvenom okruženju, pravdi, međusobnoj zavisnosti i uslovljenosti ljudi, poštovanju pravila, propisa i dogovora, nenasilnom rešavanju konflikata, negovanju kulture komunikacije, razvijanju svesti o postojanju i uvažavanju različitosti. U aktivnostima istraživanja teksta, doživljavanja i promišljanja o pročitanoj, recipijenti usvajaju nove informacije, selekcionišu ih, izdvajaju i fokusiraju, i na taj način oblikuju sopstvenu sliku o društvenim znanjima koja uče – te su implikacije ovog modela u doprinosu razvoju sposobnosti za kritičko opažanje i estetsko doživljavanje, formiranju estetsko-vrednosnih stavova i usvajanju prihvatljivih društvenih ponašanja.

Egzemplarno-paradigmatski model značajan je jer olakšava razumevanje onih društvenih pitanja sa kojima se učenik u životu često susreće, a iskustveno još nema odgovarajući uporišni model za njihovo rešavanje. U razrednoj nastavi to su sadržaji programskih tema: pojedinac i drugi, odgovorni odnos prema sebi i drugima, grupe i pravila ponašanja u njima, praznici i proslave, dečija prava, korišćenje različitih izvora informacija, poimanje prošlosti. U udžbeniku ih je potrebno didaktički oblikovati naznačavanjem takvih opštih shema rešavanja (egzemplara), koje će učenika osnažiti za etapu samostalnog usvajanja analognih sadržaja (Stevanović, 2003).

Problemsko-otkrivajući model obezbeđuje da udžbenik tokom prezentacije društvenih sadržaja aktivira proces vođenog otkrivanja, do etape kada je učenik sposoban da samostalno usvaja najdublja načela iz domena društvene stvarnosti, zatim primenljiva i na određene pojedinačne slučajeve (Bruner, 1976); i pri tome podstiče neposredno iskustvo traganja za znanjem, ovladavanje načina i veština dolaženja do znanja (Trebješanin, 2001). Prisutna problematizacija ovde se ne ograničava na rešavanje problema i induktivno dolaženje do saznanja (na aktivnosti karakteristične za učenje putem rešavanja problema), već obuhvata intelektualne aktivnosti vođenog istraživanja - radi se o tome da se problemi ugrade u sam način izlaganja gradiva (Pešić, 2005a). Nastavne teme iz oblasti društvenih nauka, programski koncentrisane oko pojmova: pojedinac i drugi, sličnosti i razlike, osećanja, potrebe i njihovo društveno prihvatljivo ispoljavanje, društvene grupe i pravila ponašanja, razvoj društva i odnosi u njemu – u udžbeniku je potrebno didaktički oblikovati problematizacijom sadržaja i vođenim otkrivanjem.

Pod uticajem obrazovnih tehnologija školski udžbenik danas se sagledava kao didaktički osmišljena, multimedijalna kombinacija kojom se ostvaruju određeni vaspitni, obrazovni i razvojni ciljevi (Španović, 2005), te je multimedijalno-višeizvorni model praktični primer kako se društveni sadržaji didaktički oblikuju usmeravanjem na više izvora znanja i kroz integraciju različitih medija. Nakon opštih uputstava učenik bira izvore znanja, čime mu se omogućuje da gradi veštine dolaženja do informacija prema medijima koje sam preferira, one koji za njega kao individuu predstavljaju značajno spoljašnje pomagalo, amplifikator, odnosno odgovarajući spoljašnji analog za unutrašnje delovanje na saznajne procese (Korać, 1992). Kroz obezbeđivanje raznovrsnih nastavnih sadržaja, didaktičkih materijala, multimedijalnih izvora znanja i najrazličitijih nastavnih sredstava, i kroz uvođenje u procedure nastave i didaktičko-metodičkih postupaka (kao i u stvaranju bogate baze podataka u vezi sa individualnim interesovanjima, sposobnostima, aspiracijama i kognitivnim stilovima učenika), ovaj aspekt modela oslikava praktično ostvarenje teorije individualizovane nastave (Đukić, 2003). Multimedijalno-višeizvorni model usmeren je ka elektronskom udžbeniku, od koga se očekuje da prevaziđe postojeće teškoće u vezi sa interpretacijom sadržaja i tehničkim ograničenjima, i kroz komunikaciju sa raznovrsnim i moćnim izvorima informacija ostvari potpunu integraciju učenika i sadržaja (Španović, 2008). Takođe, model predstavlja metodičku osnovu za oblikovanje elektronskog udžbenika

kada su u pitanju znanja koja se razvijaju obradom društvenih sadržaja, kao i za mogućnosti njegove primene.

Rezultati disertacije validna su osnova za dalja istraživanja, kako za ona kojima bi se dalje ispitivale praktične mogućnosti koncipiranja udžbenika kao medija u kome se ostvaruje integracija sredstava, sadržaja i učeničkih aktivnosti u procesu samostalnog učenja; tako i za ona koja bi školsku knjigu prevela u sastavni deo opšteg multimedijalnog okruženja za učenje u društvenom svetu današnjice. Akcenat rada, konkretizovan u udžbenicima razredne nastave koji integrišu društvene sadržaje, odnosi se na metodičku transformaciju sadržaja predmeta Priroda i društvo i Svet oko nas kojima se učenici uvode u sistem društvenih pojmova, i osposobljavaju za razumevanje svog društvenog okruženja i praktično delovanje u njemu. Njihova prezentacija u udžbeniku, zasnovana na kritičkom razmišljanju, istraživanju i preispitivanju informacija; i didaktički oblikovana na način problematizacije, vođenog otkrivanja i pokretanja kognitivnog konflikta, pruža doprinos kvalitetnijoj realizaciji nastave, unapređuje praktična pitanja metodike prirode i društva i obogaćuje korpus metodičkih znanja.

V LITERATURA

1. Abbot, D., Lundin, J., & Ong, F. (Eds.). (2008). *California preschool learning foundations Volume 1*. C A: California Department of Education, Child Development Division, Retrieved: April 29, 2013 from <http://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/psfoundations.asp>
2. Andevski, M. (2010). Obrazovanje učitelja – ili kakvog učitelja zaista želimo? U: Zbornik radova sa međunarodne konferencije *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika – od selekcije do prakse*. Jagodina: Pedagoški fakultet, 77-84.
3. Andevski, M. (2008). Nastava bez podučavanja. *Inovacije u nastavi*, 21(3), 5-14.
4. Antić, S. (2009). Savremena shvatanja udžbenika: posledice na konstrukciju i merila kvaliteta. *Inovacije u nastavi*, 4, 25-39.
5. Antonijević, R. M. (2000). Razvoj pojmova u nastavi. *Nastava i vaspitanje*, 49(3), 311-325.
6. Arno, J.C. Reints & Hendrienne J. Wilkens (2009). Evaluating the quality of textbooks from the perspective of the learning process. Ten International Conference on Research on Textbooks and Educational Media: *Local, National and Transnacional identities in Textbooks and Educational Media*. Santiago. 467-474.
7. Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York and Toronto: Holt, Rinehart and Winston.
8. Avramović, Z. (2007): Školska saradnja u uslovima krize porodice. U: N.Polovina, B. Bogunović (prir.): *Saradnja porodice i škole*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 28-39.
9. Avramović, Z. (2002). Pojam institucije vaspitanja i obrazovanja za demokratiju. *Institut za pedagoška istraživanja*, 34, 159-175. Bandur, V. (2007). Savremeni modeli rada u nastavi prirode i društva. U: *Zbornik radova fakulteta*, Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet, 155-176.
10. Avramović, Z., Vujačić, M. (2010). Odnos kvalitativne i kvantitativne metode istraživanja školskih udžbenika. *Teme*, 34(2), 447-461.

11. Baranović, B. (2006). Nacionalni kurikulum u europskim zemljama i Hrvatskoj: komparativni prikaz. *Sociologija sela*, 44 (2-3), 181-200.
12. Baucal, A. (2003). Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja: da li i Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu? *Psihologija*, 36 (4), 517-542.
13. Baucal, A. (2002). Is there place for the individual construction within socio-cultural thinking? Labyrinth metaphor. U: *Exploring psychological development as a social and cultural process*, Cambridge, 3-5.09., Cambridge: University Press.
14. Blagdanić, S. (2008). Obrazovni potencijal istorijskih sadržaja u nastavi prirode i društva. *Pedagogija*, 1, 75-84.
15. Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
16. Bojović, Ž. (2002). Udžbenik u funkciji intelektualnog razvoja učenika. *Pedagogija*, 9-10, 709-734.
17. Bondžić, D. (2008). Prosveta i nauka u Srbiji i Jugoslaviji 1945-1990. *Istorija 20. veka*. 2, 391-437.
18. Borić, E., Škugor, A. (2011). Uloga udžbenika iz prirode i društva u poticanju kompetencija učenika. *Život i škola*, 26, god. 57, 50-60.
19. Branković, S. (2008). Metod analize sadržaja. *Srpska politička misao*, 1-2, 53-69.
20. Bratanić, M. (1990). *Mikropedagogija: Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja: priručnik za studente i nastavnike*, Zagreb: Školska knjiga.
21. Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other even more mysterious mechanisms. In Weinert, F.E. & Kluwe, R.H. (eds.) *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
22. Bruner, Dž. (1976). Proces obrazovanja. *Pedagogija*, 2-3, 275-322.
23. Budić, S. (2011). *Strukturiranje znanja u nastavi*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
24. Budić, S. (2006). Raspored sadržaja u nastavnom programu: uslov osposobljavanja učenika za uspešnu primenu usvojenih znanja, U: *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, Novi Sad: Filozofski fakultet, knjiga 1, 73-86.
25. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2006). Pedagoška radionica u funkciji aktivne nastave i učenja na uspjesima. Zagreb: *Metodički ogledi*, br.1, 123-136.

26. Cameron, C., Connor, C. M., & Morrison, F. J. (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology, 43*, 61–85.
27. Carpendale, J.I.M. & Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children`s social understanding within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences, 27*, 79-151.
28. Delors, J. (1996). *Obrazovanje-skrivena riznica*: UNESCO: Izveštaj Međunarodne komisije o obrazovanju za XXI vek. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
29. De Zan, I. (2001). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
30. Đević, R., Anđelković, S., Marušić, M. (2011). Projekat *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti*, Ur. Milja Vujačić... [i dr.], Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
31. Đorđević, J. (2009). Individualizacija i inoviranje nastave i učenja u školi 21. veka. *Pedagoška stvarnost, 7-8*, 673-685.
32. Đorđević, J. (1997). Diferencijacija i tipologija udžbenika. U: *Vrednosti savremenog udžbenika I* (40-47), Užice: Učiteljski fakultet.
33. Đorić, G., Žunić, T., Obradović-Tošić, T. (2010). *Obrazovanje za rodnu ravnopravnost*. Analiza nastavnog materijala za Građansko vaspitanje. Beograd: Mena Group-UNDP.
34. Đukić, M. (2008) Antičke ideje u kontekstu savremenog društva znanja. U: Maricki-Gađanski Ksenija (ur.) *Evropske ideje, antička civilizacija i srpska kultura*, Beograd: Društvo za antičke studije Srbije, 111-121.
35. Đukić, M. (2003). *Didaktičke inovacije kao izazov i izbor*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
36. Đukić, M., Đermanov, J. (2012). Ka humanoj školi u savremenom društvu znanja - antički putokazi. *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, (141), 607-614.
37. Đukić, M., Španović, S. i Đermanov, J. (2008). Integracija poučavanja i učenja u novoj paradigmi osnovnoškolske nastave. *Zbornik Odseka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, knjiga 22, 63-81.
38. Đurić, S. (2005). Metodologija fokusgrupnog istraživanja. *Sociologija, 47*(1), 1-26.

39. Fajgelj, S. (2005). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
40. Flavell, J. H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*. p. 21 - 29. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
41. Flavell, J. H. (1976). Metacognition Aspects of Problem Solving. In Resnick, L. (Ed), *The Nature of Intelligence*. p. 231-236. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
42. Gajić, O. (2008). Pluralizam izdavaštva udžbeničke literature u razrednoj nastavi – postoje li indikatori kvaliteta?, U: Zbornik radova Drugog međunarodnog naučnog-stručnog skupa *Studij razredne nastave u funkciji devetogodišnje osnovne škole*. Zenica: Pedagoški fakultet, 513-529.
43. Gajić, O. (2007). *Prilozi metodici vaspitno-obrazovnog rada: diskurs o strategijama obrazovanja i socijalno-pedagoškim temama*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
44. Gajić, O. (2006). Primena alternativnih instrukcionih modela u komponovanju problemsko-stvaralačkih metodičkih postupaka. *Pedagogija*, 2, 217-228.
45. Gajić, O. (2004). *Problemska nastava književnosti u teoriji i praksi ili Kako osposobiti učenika da u nastavi književnosti samostalno doživljava, kritički misli i stvara*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
46. Gojkov, G. (2007). *Kvalitativna istraživačka paradigma u pedagogiji*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Vršac.
47. Gontije-Pešić, B. (2009). Društveno-istorijski pristup kognitivnom razvoju. *Nastava i vaspitanje*, 4, 479-498.
48. Grgin, T. (2004). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
49. Havelka, N., Kuzmanović, B., Popadić, D. (1998). *Metode i tehnike socijalnopsiholoških istraživanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
50. Havelka, N. i sar. (1990). *Efekte osnovnog školovanja: obrazovna i razvojna postignuća učenika na kraju osnovnog školovanja*. Beograd: Institut za psihologiju.
51. Hebib, E., Spasenović, V. (2011). Školski sistem Srbije - stanje i pravci razvoja. *Pedagogija*. 66 (3), 373-383.

52. Hogg, M. & Vaughan, G. (2005). *Social Psychology (4th Edition)*. Prentice Hall: London.
53. Horsley, M. (2007). Textbooks, teaching and learning materials and teacher education. *Mir, demokratizaciju i pomirenje u udžbenicima i obrazovnih medija*: Deveta Međunarodna asocijacija za istraživanje udžbenike i obrazovnih medija [September 2007, As, Norveška] / edited by Mike Horsley, Jim McCall. Utrecht: Holandija. Međunarodno udruženje za istraživanje udžbenike i obrazovnih medija (IARTEM). 249-259.
54. Hus, V. (2013). How Teachers Evaluate the Environmental Studies Subject Textbook Sets. *Education and Science*. Vol.38, No 167, 286-296.
55. Hus, V. (2000). Predmet spoznavanja narave in družbe v teoriji in praksi. *Pedagoška obzorja* 5-6, 308-321.
56. Hus, V., & Grmek, M. I. (2011). Didactic strategies in early science teaching. *Educational Studies*, 37(2), 159-169.
57. Husremović, D., Powell, S., Šišić, A., & Dolić, A. (2007). *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Čemu učimo djecu? Analiza sadržaja udžbenika nacionalne grupe predmeta*. Fond otvoreno društvo Bosna i Hercegovina Retrieved: October 7, 2012 from the World Wide Web <http://promente.org/OSF0-report-b.pdf>
58. Ilić, P. (1998). *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi: metodika nastave*. Novi Sad: Zmaj.
59. Ilić, V. (2011). Prvi aleksandrinski tekst o analizi sadržaja u sociologiji. *Sociologija*. Vol. LIII, No 4, 453-474.
60. Ivić, I. (1994). Lev S. Vigotski. Propects: *Thinkers on Education*. Vol.4, 761-785.
61. Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2008). *Opšti standardi kvaliteta udžbenika: vodič za dobar udžbenik*. Novi Sad: Platoneum.
62. Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju&UNICEF.
63. Ivić, I., Marojević, S., Vinayagum, C. (2001). *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*. Beograd: UNICEF.
64. Janković, P., Ilić, V. (2004). Učitelj i njegova porodica - preplitanje i sukob uloga. *Norma*, 10(1-2), 37-47.

65. Jovanović, B. (2011). Smisao i ciljevi humanistički usmerenog vaspitanja i obrazovanja u savremenim uslovima. *Pedagoška stvarnost*, 7-8, 596-609.
66. Jovanović, N. (2004). Sredstva masovne komunikacije i devijantno ponašanje učenika, U: Zbornik radova/Naučni skup sa međunarodnim učešćem: *Komunikacija i mediji u savremenoj nastavi*. Jagodina: Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet u Jagodini, 310-317.
67. Johnson, E.B. (2002). *Contextual Teaching and Learning*. Thousand Oaks, California. Corwin Presss, Inc.
68. Jurčić, M. (2011). Didaktički modeli u stvaranju produktivnih procesa poučavanja i učenja. U: *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi*, Ur. O. Gajić (69-82), Novi Sad: Filozofski fakultet.
69. Kajonitz, L. (2007). Learning-Centered Quality Assessment, Ninth International Conference on Research on Textbooks and Educational Media: *Peace, Democratization and Reconciliation identities in Texbooks and Educational Media*. Norway. 212-220.
70. Klajn, I., Šipka, M. (2010). *Veliki rečnik stranih reči i izraza*. Novi Sad: Prometej.
71. Klemenović, J., Milutinović, J. (2003). Iskustva dosadašnjih reformi sistema vaspitanja i obrazovanja u našoj zemlji (II deo). *Pedagogija*. 41 (1), 49-67.
72. Klemenović, J., Milutinović, J. (2002). Iskustva dosadašnjih reformi sistema vaspitanja i obrazovanja u našoj zemlji (I deo). *Pedagogija*. 40 (4), 51-73.
73. Kocić, LJ. (2001). Didaktičko-metodički zahtevi u oblikovanju strukture udžbenika. U: B. Trebješanin, B. i D. Lazarević (prir.): *Savremeni osnovnoškolski udžbenik*. (131-156), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
74. Koković, D. (1997). *Pukotine kulture*, Beograd: Prosveta.
75. Kolak, A., Prtljaga, S., Stojanović, A. (2012). Savremeni udžbenik prirode i društva u funkciji razvoja sposobnosti kreativnog mišljenja. *Pedagoška stvarnost*. 3, 435-446.
76. Koljanin, D. (2012). Oblikovanje novog koncepta nastave istorije u osnovnim školama u Srbiji (1948-1952). *Istraživanja*. 23, 443-457.
77. Koljanin, D. (2011). Ka novoj istorijskoj svesti - nastava istorije u osnovnim školama u Srbiji 1945-1947. *Istraživanja*. 22, 441-454.

78. Koljanin, D. (2008). Istorija kao naučna disciplina i školski predmet, U: *Istorija-ključni pojmovi za kraj obaveznog obrazovanja: priručnik za nastavnike*, Ur. A. Đurović (77-84), Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
79. Kon, Ž. (2001). *Estetika komunikacije*. Beograd: Clio.
80. Korać, N. (1992). *Vizuelni mediji i saznajni proces deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
81. Koren, S., Najbar-Ačigić, M. (2007). Europska iskustva i nastava povijesti u obveznom obrazovanju. *Metodika*, 15, 344-372.
82. Kostović, S. (2005). *Vaspitni stil nastavnika*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
83. Kostović-Vranješ, V., Goreta, S. (2008). Suradničko učenje u okviru trodijelnog sustava za promicanje kritičkog mišljenja (ERR) u nastavi prirode i društva – „Moj zavičaj“, *Prema kvalitetnoj školi: Zbornik*, Ur. Hicela Ivon, Split: Filozofski fakultet sveučilišta. 241-251.
84. Kovač-Cerović, T. (1998). *Kako znati bolje – razvoj metakognicije u svakodnevnom odnosu majke i deteta*. Beograd: Institut za psihologiju.
85. Kovač-Cerović, T. i Levkov, Lj. (prir.) (2002). *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
86. Kovač-Cerović, T. ... i dr. (2004). *Kvalitetno obrazovanje za sve: izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije; Sektor za razvoj obrazovanja i međunarodnu prosvetnu saradnju; Odeljenje za strateški razvoj obrazovanja.
87. Krkljuš, S. (1977). *Učenje u nastavi otkrivanjem*. Novi Sad: RU „R. Ćirpanov“.
88. Krstić, D. (1978). *Psihološki rečnik*. Beograd: IRO „Vuk Karadžić“.
89. Lalović, Z. (2009). *Metode učenja / nastave u školi*. Podgorica: Zavod za školstvo.
90. Landy, S. (2002). *Pathways to Competence: Encouraging Healthy Social and Emotional Development in Young Children*, Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
91. Lazarević, D. (2003). Udžbenik i uvažavanje različitosti: oslonci u kritičkom i kreativnom mišljenju. U: J.Šefer, S.Maksić i S.Joksimović (prir.): *Uvažavanje različitosti i obrazovanje*. 126-156. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

92. Lazarević, D. (1999). *Od spontanih ka naučnim pojmovima*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
93. Lazarević, D., Šefer, J. (2009). Jezik udžbenika narativnih predmeta: Razumevanje reči u sedmom razredu osnovne škole. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 2, 418-436.
94. Maksić, S. (2000). Efekti osnovnog i srednjeg obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 5, 725-742.
95. Maksić, S., Gašić Pavišić, S. (2007). Društvene promene i promene u obrazovnom sistemu Srbije (1991-2006). U Gašić Pavišić, S. i Maksić, S. (ur): *Na putu ka društvu znanja: Obrazovanje i vaspitanje u Srbiji u periodu tranzicije* (11-26). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
96. Marinković, S. (2011). Aktivnost učenika u svetlu razvojnih teorija učenja. *Nastava i vaspitanje*, 3, 349-366.
97. Marinković, S. (2004). Neka moguća rešenja obrazovanja za prava deteta pomoću udžbenika. *Pedagogija*, 3, 64-82.
98. Marinković, S., Pešikan, A. (1999). Tipičan ženski i muški lik u udžbenicima Prirode i društva. *Psihologija*, 3-4, 225-240.
99. Marković, J. (2006). (Re)konstrukcije identiteta u udžbeničkoj produkciji: Analiza sadržaja udžbenika za prva četiri razreda osnovne škole od 1945. do danas. *Narodna umjetost*, 43/2, 67-94.
100. Matijević, M. (2004). Udžbenik u novom medijskom okruženju. Zbornik radova *Udžbenik i virtualno okruženje*. Halačev, Slavenka (ur.), 73-82.
101. Matijević, M., Topolovčan, T., Rajić, V. (2013). Učenička evaluacija udžbenika. *Napredak*, 154(3), 389-415.
102. Mayer, R. E. (2008). *Learning and instruction*. (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ. Pearson Merrill Prentice Hall.
103. Milanković, M. (2008). *Kroz vasionu i vekove*. Beograd: Zavod za udžbenike.
104. Milić, V. (1965). *Sociološki metod*. Beograd: Nolit.
105. Milosavljević, P. (1995). *Metodologija naučnoistraživačkih projekata*. Beograd: Fakultet organizacionih nauka.

106. Milošević-Đorđević, J., Aleksić, M. (2005). Fokus grupe kao metod za ispitivanje društvenih pojava. *Politička revija*, 4(4), 1067-1082.
107. Milutinović, J. (2006). U susret promenama sistema vaspitanja i obrazovanja – muzeji kao paradigma učionice van škole. U: *Razvoj sistema vaspitanja i obrazovanja u uslovima tranzicije*, Ur. E. Kamenov, 250–264, Novi Sad: Filozofski fakultet.
108. Mijanović, N. (2004). Uloga komunikacije u procesu organizovanja savremene nastave i učenja, U: *Zbornik radova / Naučni skup sa međunarodnim učešćem Komunikacija i mediji u savremenoj nastavi*. Jagodina: Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet u Jagodini, 235-253.
109. Miklošević, Ž. (2010). Muzeji i njihov odnos spram prošlosti. *Povijest u nastavi*, 2, 203-215.
110. Mišćević, G. (2005). Problemska nastava poznavanja prirode i metakognitivne aktivnosti učenika. *Pedagogija*, 3, 380-285.
111. Mišćević-Kadijević, G. (2009). Uticaj različitih modaliteta kooperativnih oblika rada na usvajanje deklarativnih i proceduralnih znanja učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 42, 383-400.
112. Mlinarević, V., Peko, A., Munjiza, E. (2007). Slika obitelji u udžbenicima hrvatskoga jezika i književnosti za mlađu školsku dob. *Odgojne znanosti*, 1, 33-48.
113. Močinić, N. (2006). Analiza udžbenika prirode i društva u školama talijanske manjine. *Metodički obzori*, 1, 27-48.
114. Munjiza, E., & Lukaš, M. (2006). Pedagoško-psihološko osposobljavanje učitelja u visokoškolskim ustanovama. *Odgojne znanosti*. 8/2 (12), 361-383.
115. Nadrljanski, Đ., Nadrljanski, M. (2005). *Kibernetika u obrazovanju*. Sombor: Učiteljski fakultet.
116. *Nastavni plan i program za osnovne škole za šk. 51/52*. (1951). Beograd: Znanje, preduzeće za udžbenike Narodne Republike Srbije.
117. *Nastavni plan i program za osnovne škole u Narodnoj Republici Srbiji* (1959). Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Narodne Republike Srbije.
118. *Nastavni plan i program za osnovnu školu u Narodnoj Republici Srbiji* (1960). Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Narodne Republike Srbije.

119. *Nastavni plan i program za osnovnu školu u Socijalističkoj Republici Srbiji* (1964). Beograd: Savremena škola.
120. *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (1985). Beograd: Prosvetni glasnik br. 3,4 i 5/1985.
121. National Council for the Social Studies (2002). *Social Studies for Early Childhood and Elementary School Children Preparing for the 21st Century*, National Council for the Social Studies Elementary/Early Childhood Education Committee, Washington, D.C. Retrieved: October 7, 2012 from <http://www.socialstudies.org/positions/elementary>
122. National Curriculum Standards for Social studies (1988). Izveštaj NCSS Radne grupe o osnovnim društvenim studijama u ranom detinjstvu. Retrieved: March 31, 2012 from <http://www.ncss.org/positions/elementary>
123. Nemeth-Jajić, J. (2007). Pokazatelji usmjerenosti udžbenika na dijete. Retrieved: January 19, 2014 from the World Wide Web <http://marul.ffst.hr/dokumenti/izdavastvo/predavanja/Nemeth.usmjerenost.udzbenika>
124. Nenadić, M. (2006). Obrazovanje „tiranija trenutka“ i promene „besnom brzinom“. *Pedagogija*, 1, 26-37.
125. Nenadić, M. (2004). *Uvod u sociologiju*. Sombor: Učiteljski fakultet.
126. Nogova, M. (2009). Which media do students prefer? Ten International Conference on Research on Textbooks and Educational Media: *Local, National and Transnational identities in Textbooks and Educational Media*. Santiago, 557-563.
127. *Opšte osnove školskog programa* (2003). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.
128. Panić, N. et. al. (2005). Školski udžbenici, *Vodič za unapređenje rada nastavnika i škola*. Beograd: Reformski obrazovni krugovi.
129. Pavlović, J., Džinović, V. (2007). Fokus grupe - od prikupljanja podataka do kritičke pedagoške prakse. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39 (2), 289-308.
130. *Pedagoška ekciklopedija*, (1989). red. Potkonjak, N. i Šimleša, P., Beograd, Zagreb, Sarajevo, Titograd, Novi Sad : Zavod za izdavanje udžbenika.
131. *Pedagoški leksikon*, (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
132. Pešić, J. (2009). Podrška učenju s razumevanjem i strategije oblikovanja udžbenika, *Inovacije u nastavi*, 4, 40-49.

133. Pešić, J. (2005a). Problemski diskurs udžbenika. *Psihologija*, 38 (3), 225-237.
134. Pešić, J. (2005b). Sociokulturni pristup udžbeniku. *Psihologija*, 38 (4), 369-381.
135. Pešić, J. (1998). *Novi pristup strukturi udžbenika. Teorijski principi i konstrukcijska rešenja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
136. Pešikan, A. (2003). *Nastava i razvoj društvenih pojmova kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
137. Pešikan, A. (2001). Formiranje sistema društvenih pojmova u osnovnoj školi i njihov efekat na razvoj dečijeg mišljenja. *Psihologija*, 3-4, 325-338.
138. Pešikan, A. (1997). *Treba li deci istorija-psihološki problemi učenja/nastave istorije u osnovnoj školi*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
139. Pešikan, A., Antić, S. (2008). Komparativna analiza strukturalnih komponenti u obradi iste teme u udžbenicima istorije iz šest evropskih zemalja, saopštenje na XIV naučnom skupu: *Empirijska istraživanja u psihologiji*. Beograd: Filozofski fakultet.
140. Pešikan, A., Janković, S. (1998). Analiza udžbenika i radne sveske za predmet poznavanje društva za IV razred osnovne škole. *Psihologija*, 1-2, 137-152.
141. Pešikan, A., Marinković, S. (2006). A comparative analysis of the image of man and woman in illustrations of textbooks for first grade children. *Psihologija*, 39(4), 383-406.
142. Petrović, V. (2006). *Razvoj naučnih pojmova u nastavi poznavanja prirode*. Jagodina: Učiteljski fakultet.
143. Pijaže, Ž., Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
144. *Plan i program osnovnog obrazovanja i vaspitanja u SAPV* (1975). Novi Sad: Pokrajinski zavod za izdavanje udžbenika.
145. *Plan i program osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (1990). Beograd: Prosvetni glasnik RS, br. 4/90.
146. Plut, D. (2003): *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
147. Plut, D., Daničić, N., Tadić, B. (1990). Vrednosni sistem osnovnoškolskih udžbenika. *Psihološka istraživanja*, 4, 141-204.

148. Plut, D., Pešikan, A., Antić, S. (2002). Textbook analyses: Representation of Democratic Values in Education, in Kolouh-Westin, L. (ed). *Democracy in Education in Bosnia-Herzegovina and FRYugoslavia*. Stockholm: Institute for International Education. Stockholm University.
149. Poljak, V. (1989). *Pedagoška enciklopedija 2*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Zagreb: Školska knjiga, Sarajevo: Svjetlost, Titograd: Republički zavod za unapređenje vaspitanja i obrazovanja, Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika.
150. Popov, S., Petrović, M. (2012). *Tehničko i informatičko obrazovanje: za 5. razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
151. *Posebne osnove školskog programa za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2003). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.
152. *Pravilnik o nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. Službeni glasnik RS-Prosvetni glasnik, 3/2006.
153. *Pravilnik o nastavnom planu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. Prosvetni glasnik RS, br.1/05, 15/06 i 2/08.
154. *Pravilnik o standardima kvaliteta udžbenika i uputstva o njihovoj upotrebi* (2010). Beograd: Nacionalni prosvetni savet.
155. Prodanović, T., Ničković, R. (1974). *Didaktika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
156. Radomirović, V. (2004). Neke psihološke osnove savremenih osnovnoškolskih udžbenika. *Godišnjak za psihologiju*, (3), 165-181.
157. Radojković, M., Miletić, M. (2006). *Komuniciranje, mediji i društvo*. Novi Sad: Stylos.
158. Ristanović, D. (2007). Uticaj primene heurističkih modela nastave na efekte učenja sadržaja prirode i društva. *Pedagoška stvarnost*, 3-4, 214-226.
159. Rosandić, D. (1988). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
160. Rot, N. (1994). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

161. Simović, R. (2007). *Pola veka Zavoda za udžbenike*. Beograd: Zavod za udžbenike.
162. Skoko, B., Benković, V. (2009). Znanstvena metoda fokus grupa – mogućnosti i načini primjene. *Politička misao*, 3, 217-236.
163. Sorden, S.D. (2012). The Cognitive Theory of Multimedia Learning, Retrieved: February 27, 2014 from <http://www.scoop.it/.../sorden-draft-multimedia2012-p>.
164. Sorden, S.D. (2005). A Cognitive Approach to Instructional Design for Multimedia Learning. *Informing Science Journal*. Vol. 8, p. 263-279.
165. Stanley, D. Ivie (1998). "Ausubel's Learning Theory: An Approach To Teaching Higher Order Thinking Skills.(educational psychologist David Paul Ausubel)." *High School Journal* 82.1 (Oct 1998): p. 35(1).
166. Sternberg, R. J. (1983). Criteria for intellectual skills training. *Educational Researcher*. Vol. 12., p. 6-12.
167. Stevanović, M. (2003). *Modeli kreativne nastave*. Rijeka: Andromeda.
168. Stradling, R. (2008). Šta je to usmena istorija, U: Metodčki priručnik iz istorije. Ur. Lazić, M., Beograd: Društvo istoričara Srbije "Stojan Novaković", Institut za savremenu istoriju, 149-154.
169. Stradling, R. (2003). *Teaching 20th Century European History*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
170. Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ (2001). Beograd: UNICEF.
171. Šefer, J. (2003). Pristupi tematskoj nastavi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 35, 79-93.
172. Šefer, J. (2000). *Kreativnost dece*, Beograd, Vršac: Institut za pedagoška istraživanja; Viša škola za obrazovanje vaspitača.
173. Šefer, J., Ševkušić, S. (2007). Misliti u vremenu i prostoru: predlozi za izmene u programu predmeta poznavanje društva. *Nastava i vaspitanje*, 4, 361-372.
174. Šefer, J., Lazarević, E., Stevanović, J. (2008). Jezik udžbenika: podsticaj ili prepreka. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 2, 347-368.
175. Ševkušić, S. (2006). Osnovne metodološke postavke kvalitativnih istraživanja, *Zbornik* 38/2, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

176. Ševkušić, S. (1993). Kooperativno učenje u razredu. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 25, 73-85.
177. Ševkušić, S., Šefer, J. (2006). Akciono istraživanje novog pristupa nastavi poznavanja društva u četvrtom razredu osnovne škole. *Nastava i vaspitanje*, 3, 269-283.
178. Šimunović-Bešlin, B. (2001). *Kako se piše istorija*, Novi Sad: Platoneum.
179. Španović, S. (2013). *Didaktički aspekti primene računara u nastavi*. Sombor: Pedagoški fakultet.
180. Španović, S. (2008a). *Didaktičko oblikovanje udžbenika: Od otkrivajućeg vođenja do samousmerenog učenja*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
181. Španović, S. (2008b). Teorijske pretpostavke za didaktičko oblikovanje udžbenika. *Naša škola*, 3-4, 63-87.
182. Španović, S. (2005). Didaktičko oblikovanje i integrisanje udžbenika u multimedijalni nastavni paket, *Zbornik radova: Informatika, obrazovna tehnologija i novi mediji u obrazovanju*, Sombor: Učiteljski fakultet, 181-187.
183. Španović, S., Đukić, M. (2008). Uloga udžbenika u podsticanju samousmerenog učenja. *Pedagogija*, 63(2), 194-204.
184. Španović, S., Đukić, M. (2006). Tekstualni mediji kao činilac inovativnih promena u obrazovanju. U: Gajić, O. (prir.): *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*. knjiga 2. 211-225, Novi Sad, Filozofski fakultet: Odsek za pedagogiju.
185. Španović, S., Trbojević, A. (2010). Novi pristup metodskom aspektu obrade društvenih sadržaja u razrednoj nastavi. *Norma*, 2, 177-190.
186. Špoljar, Z. (1953). *Stvarna nastava – vežbe u promatranju, mišljenju i govoru*. Pula: Istarske knjižare „Matko Laginja“.
187. Tesla, N., *Moji izumi*. Retrieved: February 24, 2014 from http://www.teslinavizijainterneta.rs/wp-content/.../Moji-izumi_Nikola-Tesla.pdf
188. The National for United States History, K-4 History Retrieved: January 4, 2012 from <http://www.ssnet.ucla.edu/nchs/>
189. Tomanović, S. (2004). *Sociologija detinjstva*. Sociološka hrestomatija. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
190. Trbojević, A. (2010a). Uticaj primene novih modela obrade istorijskih sadržaja na uspeh učenika u nastavi prirode i društva. *Nastava i vaspitanje*, 3, 377-389.

191. Trbojević, A. (2010b): Naučna poetika Milutina Milankovića u razrednoj nastavi - pedagoški uticaji dela Kroz vasionu i vekove. *Inovacije u nastavi*, 4, 82-91.
192. Trebješanin, B. (2001). Razvoj metakognicije i motivacije – uloga udžbenika. U: B. Trebješanin i D. Lazarević (prir.): *Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (117-127). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
193. Trebješanin, B., Lazarević, D. (priređivači) (2001). *Savremeni osnovnoškolski udžbenik – teorijsko-metodološke osnove*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
194. Trebješanin, B., Pešikan, A., Kovać-Cerović, T. (1990). Analiza motivacionih karakteristika udžbenika za niže razrede osnovne škole, *Psihološka istraživanja* 4, Beograd: Institut za psihologiju, 205-245.
195. Turner, N. T. (2003). Essentials of elementary social studies: Part of the Essentials of Classroom Teaching Series Retrieved: October 7, 2012 from [http://www.amazon.com/Essentials-Elementary-Studies Classroom Teaching /dp/0205402666](http://www.amazon.com/Essentials-Elementary-Studies-Classroom-Teaching/dp/0205402666)
196. Vandell, D., Nenide, L., Van Winkle, S. (2006). Peer Relationships in Early Childhood. In: *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Edited by Kathleen McCartney and Deborah Phillips, Oxford: UK. Blackwell.
197. VanSledright, B.A., & Limon, M. (2006). "Learning and teaching in social studies: Cognitive research on history and geography." In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *The Handbook of Educational Psychology*, 2nd Ed. (pp.545-570). Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
198. Velmar-Janković, S. (2010). *Knjiga za Marka*. Beograd: Stubovi kulture.
199. Verčić-Tkalac, A., Ćorić-Sinčić, D., Vokić-Pološki, N. (2010). *Priručnik za metodologiju istraživačkog rada*. Zagreb: M.E.P.
200. Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
201. Vlahović, B. (2009). Udžbenik u susret sutrašnjici obrazovanja. U: Zbornik radova sa naučnog skupa *Buduća škola*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja, 1090-1109.

202. Zlatić, L., Bjekić, D. (2004). Procena komunikacionog ponašanja nastavnika, U: Zbornik radova/Naučni skup sa međunarodnim učešćem: *Komunikacija i mediji u savremenoj nastavi*. Jagodina: Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet u Jagodini, 322-335.
203. Zujev, D., D. (1988). *Školski udžbenik*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

VI PRILOZI

- Prilog broj 1: Recepciono-estetički model, primer stranice udžbenika
- Prilog broj 2: Egzemplarno-paradigmatski model, primer stranice udžbenika
- Prilog broj 3: Problemsko-otkrivajući model, primer stranice udžbenika
- Prilog broj 4: Multimedijalno-višeizvorni model, primer stranice udžbenika
- Prilog broj 5: Lista analiziranih udžbenika
- Prilog broj 6: Tabele kvantitativne analize utvrđenih kategorija
- Prilog broj 7: Istraživačka matrica analize (Evidencioni list za udžbenike)
- Prilog broj 8: Izgled lekcije *Vznik Slovenske republike*
(Osnivanje Slovačke republike),
udžbenik za 4. razred u republici Slovačkoj
- Prilog broj 9: Vodič za razgovor
- Prilog broj 10: Evaluacioni list za procenu slaganja sa tvrdnjama
o udžbeniku prirode i društva
- Prilog broj 11: Primeri slobodnih dečijih ilustracija tokom razgovora
- Prilog broj 12: Upitnik za nastavnike razredne nastave

**Prilog broj 1: Recepciono-estetički model,
primer¹³³ stranice udžbenika**

¹³³ U primeru su korišćene ilustracije: iz udžbenika Bečanović, B., Kovačević, V. 2006, Priroda i društvo-udžbenik za 4. razred osnovne škole, Klett; Matanović, V. i sar., 2005, Priroda i društvo za treći razred, Eduka, i elektronskih izvora (<http://svemir.wordpress.com/2011/07/16/milutin-milankovic-najcuveniji-srpski-naucnik>).

Школовање на почетку 20. века



Погледај ленту времена
и подсети се шта смо до сада научили!

ПРОШЛОСТ ДРЖАВЕ У КОЈОЈ ЖИВИМО



Причу о развоју Србије наставићемо откривајући како су се деца школовала крајем 19. и почетком 20. века.

Твој водич
ће бити
Милутин
Миланковић.



Рођен сам у Даљу 1879. године, у српској породици која има дугу и славну историју. После основне школе, завршио сам гимназију Џсијеку, студирао технику у Бечу и тамо 1903. стекао докторат.

Ја сам математичар, грађевински инжењер, професор, затим астроном, геофизичар, климатолог, научник и помало писац. Учествовао сам у Балканским ратовима и у Првом светском рату. Својим научним радом верно сам служио отаџбини, а славу јој и данас проносим целим светом.

ПОТРАЖИ у библиотеци књигу *Кроз васиону и векове* и пажљиво прочитај одломак из писма под називом „Даљ”, које се налази у делу *Кроз васиону и векове* !

ОПИШИ како замишљаш слику имања породице Миланковић? Које је то историјско време? Како ти замишљаш библиотеку у којој је учио?

Прочитај и веома занимљива писма „Очински дом“, и „Успомене из детињства“!

Како су се деца школовала на почетку 20. века

Основна школа у Србији постала је обавезна за девојчице и дечаке 1882. године. За ђаке који су желели да наставе школовање трајала је четири године. За децу која су школовање завршавала у основној школи, она је трајала шест година.



Погледај фотографије и покушај да оживиш како су некад изгледале учионице.



Ако имаш прилику, посети Педагошки Музеј у Београду.

Кад је био млађи ђак, као ви сада, Милутин је учио истражујући свет око себе.



Чим бих се вратио из школе, бацао сам књиге у запећак, читао Жила Верна и све друго што ме је више интересовало од школских предмета, правило разне збирке: марака, челичних пера, лептира, инсеката, биља и вршио физичке и хемијске експерименте.

Мој учитељ? Он је пронашао у мени моје стварне способности и развио их са пуно љубави и труда. Он ме је научио да ценим књигу, упутио ме како се из ње учи и осведочио ме да, као самоук, лаганим, али темељитим радом могу далеко доспети...
У мени се развила љубав за науку.

**Prilog broj 2: Egzemplarno- paradigmatički model,
primer¹³⁴ stranice udžbenika**

¹³⁴ Lekcija imenovana "Lepo se ponašam u grupi" (programska celina *Grupacije ljudi u okruženju i moje mesto u njima: porodica, rođaci, susedi, vršnjaci, sugrađani...*). U primeru su korišćene ilustracije iz udžbenika *Svet oko nas za II razred*, 2004, Marinković, S., Marković, S. Kreativni centar.

Лепо се понашам у групи



Замисли да човек мора да живи сам.
Шта је теби најтеже кад си сам?

ЗАПАМТИ:

**ДА БИ ЛАКШЕ ЖИВЕЛИ, ЉУДИ СЕ ПОВЕЗУЈУ У ГРУПЕ .
ГРУПЕ ЉУДИ СУ: ПОРОДИЦА, ШКОЛА, НАСЕЉЕ.**

Породица

Моју породицу чине:
мама, тата, брат, бака, дека и ја.

Ко чини твоју
породицу?

**ДОБРО ПОГЛЕДАЈ СЛИКЕ.
ИСПРИЧАЈ ШТА НА ЊИМА НИЈЕ ЛЕПО.**



У ПОРОДИЦИ СВИ ПОМАЖЕМО.



Ја
износим
смеће у
контејнер.



▶ Тата обично
суботом иде на
пијацу. Понекад и
ја идем с њим.

ИЗГОВАРАМО ЛЕПЕ РЕЧИ.



О СВЕМУ СЕ ДОГОВАРАМО.

Заједно делимо послове у кући.

Заједно се одмарамо.



Школа

О лепом понашању у школи покушај да научиш сам.

СЛЕДИ ПРИМЕР О ПОРОДИЦИ!

У школи ниси сам.



Једни другима помажемо.



Говоримо лепе речи.

О свему се договарамо.

Насеље

Лепо понашање у насељу

Објасни правила лепог понашања у насељу.
Шта значи бити пажљив према другима?
Како поздрављамо људе које срећемо?
Како помажемо једни другима?

Шта те највише
љути у
понашању
других?

У којим приликама се љутиш
на себе због свог понашања?

Када се ти
поносиш
својим
понашањем?

Испричај пример лепог
понашања у твом насељу.

**Prilog broj 3: Problemsko-otkrivajući model
primer¹³⁵ stranice udžbenika**

¹³⁵ U primeru su korišćene ilustracije iz udžbenika „Priroda i društvo: udžbenik za 3. razred osnovne škole, 2006, V. Matanović i dr, Eduka; stvaralačka pitanja preuzeta iz: Priroda i društvo za treći razred osnovne škole, 2009, B. Popović, I. Cmiljanović-Kosovac, Draganić.



СТАНОВНИЦИ МОГА КРАЈА

СВАКО ИМА СВОЈ КРАЈ,
А ДОМОВИНА НАМ ЈЕ ЗАЈЕДНИЧКА!



Пођите са учитељицом у заједничку посету у Нандоров дом.
ПРИПРЕМИТЕ се за посету.
ИСТРАЖИТЕ и **УПОЗНАЈТЕ** обележја мађарског народа.

ЈЕЗИК И ПИСМО	НОШЊА, ИГРЕ	ПРАЗНИЦИ

ОЧУВАЊЕ НАЦИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА

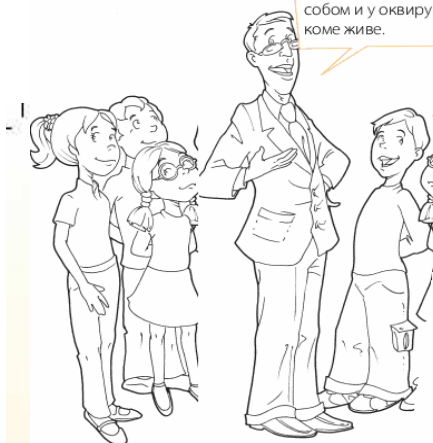
Наша држава је вишенационална средина. У њој се негују и поштују различите културе, традиције и обичаји.

ЈО НАРОД!

Највеће богатство сваког краја су његови становници.
Осим Срба, у крајевима наше земље живе и: Мађари, Румуни, Русини, Словаци, Бошњаци, Роми, Хрвати и други.

Сви становници нашег краја су добри суседи, школски другови, пријатељи. Међусобно се посећују, друже и помажу.

У претходним разредима упознали смо права, одговорности и обавезе које имају деца и одрасли међу собом и у оквиру свог окружења, породице и краја у коме живе.



На тим правима и обавезама заснивају се и узајамна права, одговорности и обавезе државе и људи који живе у тој држави. Поштовањем тих права и обавеза граде се демократски односи између људи.

Ne moramo svi da mislimo isto.

NE MORAMO SVI DA SE PONAŠAMO ISTO.

Ne moramo svi da govorimo na isti način.

Ne moramo svi da se oblačimo isto.

Ne moramo svi da verujemo u isto.

Imamo pravo da budemo svoji.



Ромска игра



Мушка ношња (19. век) Бачка из збирке Етнографског музеја у Београду



Женска ношња (19. век) Банат из збирке Етнографског музеја у Београду



Давојке из Србије у игри буђања пролећа



Румунска народна ношња

Размисли и одговори



1. Становници Србије се разликују по обичајима, језику, вероисповести и начину живота. Које о собине треба да имају и како треба да се понашају једни према другима становници Србије да би, без обзира на разлике које међу њима постоје, били добри суседи и пријатељи?

2. Напиши поруку онима који се подсмевају и критикују различите од себе.

Осмисли, предложи и уради

1. Покрени са учитељицом и другарима из одељења изложбу:

- а) традиционалних инструмената становника твог краја;
- б) фотографија народних ношњи становника твог краја;
- в) рецепата традиционалних специјалитета становника твог краја;

Пријатељ је човек без кога се не може.

Анђелка, 9 година
Из Речника пријатељства (сајт Радост Европе)



**Prilog broj 4: Multimedijalno-višeizvorni model,
primer¹³⁶ stranice udžbenika**

¹³⁶ U primeru su korišćene ilustracije iz udžbenika „Priroda i društvo za treći razred razred“, 2006, Marinković, S., Marković, S., Kreativni centar; „Priroda i društvo za četvrti razred osnovne škole, 2006, Kovačević, Bečanović, Klett; geografska karta Srbije preuzeta iz udžbenika „Priroda i društvo za treći razred osnovne škole“, 2009, Popović, Cmiljanović-Kosovac, Draganić.

МОЈЕ МЕСТО – НАСТАНАК И РАЗВОЈ



Подсети се шта смо до сада научили!

Насеља

НАСЕЉА су места у којима људи живе и раде. Свако насеље има своје име, територију коју заузима и становништво.



Моју прошлост чине мој полазак у први разред, прослава мог петог рођендана, први дан у четвртном разреду, прослава Савиндана, школске славе у другом разреду...

ПОТРАЖИ податке о месту у коме ти живиш.

Да ли је твоје насеље село или град?

На електронској адреси <https://www.google.rs/maps/place/> направи обилазак свога града.

Кликом на **ИСТРАЖИТЕ** упознајте најзначајније делове свога места. Забележите најзанимљивије.

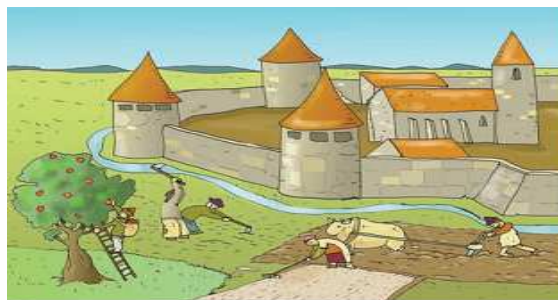
А места у којима живимо?



СВЕ ИМА ПРОШЛОСТ.

СЕЛА

су насеља која су настала пре градова.



У библиотеци потражи и прочитај књигу Весне Бикић: „Средњовековно село“.

ГРАДОВИ

су већа насеља која су у прошлости настајала на раскрсницама путева, на обалама река, испод тврђава.

ЗНАШ ЛИ:

да су се на простору наше земље некада налазили делови Римског царства?



Желиш ли да видиш како је изгледао први римски град на овом простору? Пођи у шетњу Царичиним Градом!

Адреса је:

<http://www.ivstinianaprima.in/category/justinijana-prima-3d-rekonstrukcija>

ИСТРАЖИ прошлост свога града.



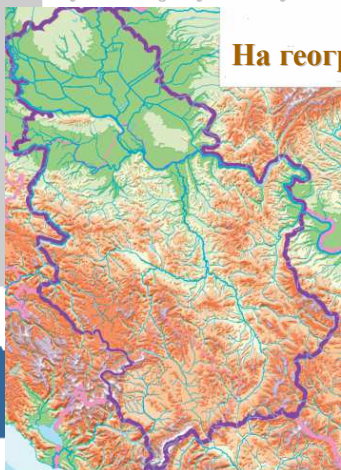
Послушај песму дечијег хора
Колибри “Најлепша је земља моја”.

Посети градски Музеј.

Распитај се ко су значајне личности града - по чему ће се памтити?

ВРЕМЕНОМ СЕ СВЕ МЕЊА, ПА ТАКО И ТВОЈЕ МЕСТО.

Људи који у њему живе, раде и стварају да би у њему лепше и боље живели.



На географској карти ОБЕЛЕЖИ твоје насеље (село, град).

ОПИШИ град у коме живиш – како изгледа данас.

Прегледај фотографије свога града.
Можеш отићи користити књиге, часописе,
електронске изворе.

ПРОНАЂИ – шта се у њему ново гради.

Посети званичну Интернет-презентацију
свог града. На пример: <http://www.sombor.rs/>

Prilog broj 5: Lista analiziranih udžbenika

Tabela 1: Lista analiziranih udžbenika

Etapa	Naziv udžbenika	Autor	Godina izdanja	Izdavač	
I 1945/57.	Čitanka za I razred osnovne škole	Rade Vuković, Janko Stanković	1949.	Znanje, preduzeće za udžbenike Narodne republike Srbije	
	Čitanka za II razred osnovne škole	Mihailo K.Stanojević, Rade Vuković	1946.	Prosveta, izdavačko preduzeće Srbije, Beograd	
	Čitanka za II razred osmogodišnje škole	Amalija Zagorčić i Nadežda Popović	1957.	Nolit, Beograd	
	Čitanka za III razred osnovne škole	Dragomir Stanojević	1957.	Nolit, Beograd	
	Čitanka za treći razred osnovne škole	Stevan Filipović, Dragoljub Marković	1948.	Znanje, Preduzeće za udžbenike i učila Narodne republike Srbije, Beograd	
	Čitanka za IV razred osnovne škole	Serafim Džinić, Bogoljub Mihajlović	1953.	Znanje, Beograd	
	Čitanka za IV razred osmogodišnje škole	Živomir Cvetković, Dušan Cvetković, Dragoljub Milošević	1957.	Nolit, Beograd	
	Istorija za III razred razred osnovne škole	Golub Janjušević	1959.	Znanje, Preduzeće za udžbenike, Beograd	
	Zemljopis za IV razred razred osmogodišnje škole	Stevan Vasiljević	1958.	Nolit, Beograd	
	Istorija za IV razred razred osnovne škole	Miljkan Todorović	1952.	Znanje, Preduzeće za udžbenike, Narodne republike Srbije Beograd	
	Zemljopis za III razred razred osnovne škole	Aksentije Ranković	1954.	Narodna knjiga, Beograd	
	II 1958/84.	Čitanka za I razred osnovne škole	Živojin, D. Karić	1961.	Zavod za izdavanje udžbenika, Narodne republike Srbije; Beograd
		Lastavice, čitanka za drugi razred osnovne škole	Mita Mitić	1967.	Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije, Beograd
Prolećna zora, čitanka za III razred osnovnog vaspitanja i obrazov.		Desanka Ratković	1980.	Zavod za izdavanje udžbenika, Novi Sad	
Sunčev pevač, čitanka za IV razred osnovne škole		Marija Kardelis, Andrej Čipkar	1967.	Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije Beograd	
Poznavanje prirode i		Miodrag Nikodijević	1972.	Zavod za udžbenike i	

	društva, Udžbenik za I razred osnovne škole			nastavna sredstva Srbije, Beograd
	Poznavanje prirode i društva za I razred osnovne škole	Bojana Pavlov	1967.	Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije, Beograd
	Poznavanje prirode i društva za II razred osnovne škole	Jelka Perić	1968.	Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Jugoslavije, Beograd, drugo izdanje
	Poznavanje prirode i društva za II razred osnovne škole	Bojana Pavlov, Milena Lozanov	1977.	Pokrajinski zavod za izdavanje udžbenika, Novi Sad, drugo izdanje
	Poznavanje prirode i društva za III razred osnovne škole	Desanka Stojić-Janjušević, Jelena Hercog	1967.	Zavod za izdavanje udžbenika, Socijalističke Republike Srbije
	Moj rodni kraj – poznavanje prirode i društva za III razred osnovnog vaspitanja i obrazovanja	Korel, Đere-Bela Šturc	1979.	Zavod za izdavanje udžbenika, N.Sad, treće izdanje
	Poznavanje društva za četvrti razred osnovne škole – priručnik za učenike	Jelena Hercog i Desaka Stojić-Janjušević	1961.	Zavod za izdavanje udžbenika Narodne Republike Srbije, Beograd, drugo, prerađeno izdanje
	Naša domovina, poznavanje društva za IV razred osnovnog vaspitanja i obrazovanja	Todor Milovan-Petar Pekarić	1980.	Zavod za izdavanje udžbenika, Novi Sad, treće izdanje
III 1985/2002.	Bukvar za prvi razred osnovne škole	Vuk Milatović, Anastasija Ivković	1991.	Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Srbije, Beograd
	Čitanka sa osnovnim pojmovima za II razred osnovne škole	Slavica Jovanović	1991.	Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
	Čitanka za III razred osnovne škole	Vuk Milatović	1994.	Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
	Čitanka za četvrti razred osnovne škole	Milenko Ratković	1988.	Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, Zavod za izdavanje udžbenika Novi Sad
	Priroda i društvo za I razred osnovnog vaspitanja i obrazovanja	Bojana Pavlov, Milena Lozanov	1985.	Zavod za izdavanje udžbenika, Novi Sad, prvo izdanje
	Priroda i društvo za 1.	Dragan Đorđević	1991.	Zavod za udžbenike

	razred osnovne škole			i nastavna sredstva, Beograd
	Priroda i društvo za drugi razred osnovne škole	Bojana Pavlov, Milena Lozanov	1986.	Zavod za izdavanje udžbenika, N.Sad, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
	Priroda i društvo za treći razred osnovne škole	Mr Boško Vlahović, Bogoljub Mihajlović	1988.	Zavod za udžbenike Novi Sad, ZUNS Beograd, drugo izdanje
	Poznavanje društva za 4. razred osnovne škole	Biljana Danilović i Dragan Danilović	1993.	Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
	Poznavanje društva za 4. razred osnovne škole	Branka Bečanović, Vinko Kovačević, Jelena Jugović	2002.	Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
IV 2003/2013.	Igra reči, čitanka za prvi razred osnovne škole	Radmila Žeželj-Ralić	2007.	Beograd: Klett
	Srećni dani, čitanka za drugi razred osn.škole sa osnovnim pojmovima iz književnosti, gramatike i pravopisa	Milica Ćuk, Vera Petrović Perić	2007.	Beograd: Nova škola
	Čitanka za treći razred osnovne škole	Vesna Vidojević-Gajović, Vesna Popović	2007.	Beograd: Draganić
	Čitanka za četvrti razred osnovne škole	Simeon Marinković, Slavica Marković	2008.	Beograd: Kreativni centar
	Čarobni svet muzike, Muzička kultura za prvi razred osnovne škole	Gordana Ilić	2007.	Beograd: Klett
	Muzička kultura za drugi razred osnovne škole	Vladica Ilić	2008.	Beograd: Kreativni centar
	Muzička čarolija za treći razred osnovne škole	Zorana Lj. Mitrović	2007.	Beograd: Draganić
	Muzička kultura za četvrti razred osnovne škole	Gospava Pejčić	2006.	Beograd: Draganić
	Pustolovine kroz svet oko nas: udžbenik za prvi razred osnovne škole ¹³⁷	Biljana Životić i Olivera Ramović	2007.	Beograd: Klett
	Svet oko nas za prvi razred osnovne škole	Milica Ćuk, Branko Stevanović, Vesna Radović	2009.	Beograd: Nova škola
	Svet oko nas -udžbenik sa radnom sveskom za	Ivana Juhas	2006.	Beograd: Eduka

¹³⁷ Koncipiran u dva dela: 1. deo i 2. deo

	1 razred osnovne škole ¹³⁸			
	Svet oko nas za prvi razred osnovne škole	Branislava Bugarinov	2007.	Beograd: Draganić
	Svet oko nas za prvi razred osnovne škole	Simeon Marinković, Slavica Marković	2005.	Beograd: Kreativni centar
	Svet oko nas, udžbenik za drugi razred osnovne škole ¹³⁹	Biljana Životić	2009.	Beograd: Klett
	Svet oko nas za drugi razred osnovne škole	Milica Ćuk, Gordana Stevanović, Branko Stevanović	2007.	Beograd: Nova škola
	Svet oko nas, udžbenik za drugi razred	Marela Manojlović i Brankica Veljković	2011.	Beograd: Eduka
	Svet oko nas za drugi razred osnovne škole	Simeon Marinković, Slavica Marković	2004.	Beograd: Kreativni centar
	Priroda i društvo za treći razred osnovne škole	Biljana Popović i Ivana Cmiljanović Kosovac	2009.	Beograd: Draganić
	Priroda i društvo za 3. razred osnovne škole	Biljana Popović i Ivana Cmiljanović Kosovac	2010.	Beograd: Gerundijum
	Priroda i društvo za 3. razred osnovne škole (3a i 3b)	Vera Matanović, Boško Vlahović, Svetlana Joksimović, Milunika Đurđević	2005.	Beograd: Eduka
	Priroda i društvo za treći razred osnovne škole	Simeon Marinković, Slavica Marković	2006.	Beograd: Kreativni centar
	Priroda i društvo, udžbenik za treći razred osnovne škole	Gordana Janevska, Dragana Ljubisavljević	2010.	Beograd: BIGZ
	Priroda i društvo za četvrti razred osnovne škole	Ivana Vasiljević, Vesna Radovanović-Penevski, Aleksandra Blažić	2009.	Beograd: Kreativni centar
	Priroda i društvo udžbenik za četvrti razred osnovne škole	Vinko Kovačević i Branka Bečanović	2006.	Beograd: Klett
	Priroda i društvo udžbenik za četvrti razred osnovne škole	Vesna Popović i Ivana Cmiljanović-Kosovac	2007.	Beograd: Draganić
	Priroda i društvo udžbenik za četvrti razred osnovne škole	Biljana Trebješanin, Biljana Gačanović i Ljiljana Novković	2012.	Beograd: Zavod za udžbenike
	Priroda i društvo udžbenik za 4. razred osnovne škole	Vera Matanović, Zorica Veinović, Nada Stančić, Ivanka Marković	2008.	Beograd: Eduka

¹³⁸ Koncipiran u dva dela: 1a deo i 2b deo

¹³⁹ Koncipiran u dva dela: Svet oko nas, udžbenik za drugi razred osnovne – 1. deo
Svet oko nas, udžbenik za drugi razred osnovne – 2. deo

Prilog broj 6: Tabele kvantitativne analize utvrđenih kategorija

Tabela 2: Kvantitativna analiza

Posmatrana kategorija: Pojedinaac i društvene grupe

Razred	Naziv udžbenika	Godina izdanja	Ukupan br.stranica	Ukupan br.lekcija	Br.lekcija u kontekstu Pojedinaac, grupe	% lekcija u kontekstu Pojedinaac, grupe	Komentar

Napomena: Ključne reči i sintagme za određenje kategorije Pojedinaac i grupe: ja, drugi, sličnosti, razlike, porodica kao grupa – članovi (uža, proširena), škola kao grupa, grupa prijatelja (drugova), narod, nacija, država (etnička grupa).

Tabela 3: Kvantitativna analiza

Posmatrana kategorija: Sporazumevanje među ljudima (komunikacija)

Razred	Naziv udžbenika	Godina izdanja	Ukupan br.stranica	Ukupan br.lekcija	Br.lekcija u kontekstu Sporazumevanje među ljudima	% lekcija u kontekstu Sporazumevanje među ljudima	Komentar

Napomena: Ključne reči i sintagme za određenje kategorije Sporazumevanje među ljudima (komunikacija): sporazumevanje i znaci za sporazumevanje (jezik, reči, pokreti i dr.); načini razmene reči, informacija, mišljenja, osećanja (verbalno, neverbalno, nasilno, nenasilno); mediji komunikacije; poruke koje šaljemo drugima, ili ih od njih primamo (istorijski izvori-poruke iz prošlosti-razumevanje prošlosti; kalendar-snalazjenje u vremenu; pismo-komunikacija sa drugima danas); društveno prihvatljiva komunikacija.

Tabela 4: Kvantitativna analiza

Posmatrana kategorija: Norme i pravila

Razred	Naziv udžbenika	Godina izdanja	Ukupan br.stranica	Ukupan br.lekcija	Br.lekcija u kontekstu Norme i pravila	% lekcija u kontekstu Norme i pravila	Komentar

Napomena: Ključne reči i sintagme za određenje kategorije Norme i pravila: ponašanje u porodici, školi, na ulici, u saobraćaju i dr., prava i obaveze učenika, uloga u društvenim grupama i institucijam, dečija prava, demokratija, tolerancija, norme i pravila u kući (kućni red, proslave, godišnjice), u društvu vršnjaka i drugim socijalnim okruženjima u kojima se učenik nalazi.

Tabela 5: Kvantitativna analiza

Posmatrana kategorija: Značajni datumi

Razred	Naziv udžbenika	Godina izdanja	Ukupan br.stranica	Ukupan br.lekcija	Br. lekcija u kontekstu Značajni datumi	% lekcija u kontekstu Značajni datumi	Komentar

Napomena: Ključne reči i sintagme za određenje kategorije Značajni datumi: praznici u porodici, u školi, u mestu, državni praznici), proslave kojima prisustvuješ i ponašanje na njima, značenje koje proslavama pridajemo.

Tabela 6: Kvantitativna analiza

Posmatrana kategorija: Poimanje vremena

Razred	Naziv udžbenika	Godina izdanja	Ukupan br.stranica	Ukupan br.lekcija	Br.lekcija u kontekstu Poimanje vremena	% lekcija u kontekstu Poimanje vremena	Komentar

Napomena: Ključne reči i sintagme za određenje kategorije Poimanje vremena: prošlost mojih roditelja i porodice, mesto i zavičaj imaju prošlost, prošlost države i naroda, značajne ličnosti iz prošlosti, tragovi prošlosti, vremenska traka.

Tabela 7: Kvantitativna analiza

Posmatrana kategorija: Razvoj društva (društvene organizacije)

Razred	Naziv udžbenika	Godina izdanja	Ukupan br.stranica	Ukupan br.lekcija	Br.lekcija u kontekstu Razvoj društva (društvene organizacije)	% lekcija u kontekstu Razvoj društva (društvene organizacije)	Komentar

Napomena: Ključne reči i sintagme za određenje kategorije Razvoj društva (društvene organizacije): u porodici svi radimo (podela poslova u porodici), kako se menjala moja škola, zanimanja ljudi u mom mestu, selo i grad, moja opština, privreda zemlje – njen razvoj i tehnološki napredak, neproizvodne delatnosti i njihov značaj za napredovanje društva, naroda i ljudske zajednice uopšte.

Prilog broj 7: Istraživačka matrica analize
Evidencioni list za udžbenike

Kategorija: _____

Domen: _____

I Identifikacija

Udžbenik /naziv: _____

Udžbenik / razred: _____

Tačan naziv lekcije: _____

Identifikovane stranice udžbenika: _____

II Kvantitativna analiza

OBELEŽJA domena	PRISUTNOST								Komentar/ zapažanje
	Nije prisutno		Prisutno						
	Broj	%	Eksplicitno		Implicitno		Skriveno		
			Broj	%	Broj	%	Broj	%	
1. Izlaganje gotovih informacija koje je potrebno naučiti									
2. Problemsko izlaganje sadržaja									
3. Pokretanje kognitivnog konflikta									
4. Prikazivanje procesa nastanka znanja									
5. Dijalog različitih gledišta									
6. Metakognitivno vođenje									
7. Uključivanje pitanja i zadataka									
UKUPNO:									

III Kvalitativna analiza

Prilog broj 9: Vodič za razgovor

IZGLED / TEHNIČKA opremljenost udžbenika

○ Format, povež, likovno-grafičko oblikovanje, izgled naslovne strane, privlačnost ilustracija:

Kako vam se dopada izgled vašeg udžbenika? Šta ste prvo zapazili kada ste ga dobili? Šta je u njemu posebno zanimljivo? Koliko su podsticajne ilustracije? Šta vam se baš ne dopada – šta biste promenili da ga učinite privlačnijim?

ORIJENTACIJA u udžbeniku i lekcijama sa društvenim sadržajima

○ Preglednost sadržaja knjige i njegova funkcionalnost, simboličko-vizuelna (ikonička) sredstva u službi podrške izgradnji veštine služenja udžbenikom:

Kako se snalazite u vašoj knjizi? Koliko su vam razumljivi simboli i znaci? Koliko često ih sledite da biste se snašli u lekcijama? Šta bi vam pomoglo da u udžbeniku lakše nalazite informacije koje su vam potrebne? Šta bi vam pomoglo da se lakše snalazite dok učite lekcije? Može li se reći da vam je udžbenik pomogao da naučite da se koristite i snalazite i u drugim knjigama?

NAČIN izlaganja / RAZUMLJIVOST društvenih sadržaja

- Jezik izlaganja i stil (stručni termini, dužina rečenice, definicije), jasnoća teksta (jezik, formulacija), postojanje objašnjenja za manje poznate reči i pojmove:

Koliko vam je razumljiv tekst iz udžbenika dok učite lekcije¹⁴⁰ iz udžbenika? Koliko su vam jasne rečenice, izrazi i definicije iz udžbenika? Da li su za nejasnoće dovoljna uputstva iz udžbenika, ili vam je često potrebna pomoć odraslih (učitelja i roditelja)? Ako u knjizi nema dovoljno objašnjenja – učite li napamet, ili ipak pokušavate da razumete gradivo? Na koje načine najčešće uspevate da razumete ono što vam u lekciji nije odmah jasno (potražite objašnjenje u udžbeniku, pitate drugove, starije, ili pogledate neki drugi izvor – rečnik, enciklopediju, podatke na Internetu)?

EFIKASNOST udžbenika u usvajanju društvenih sadržaja

- Povezivanje sa prethodno učenim, izlaganje gradiva, isticanje primera iz svakodnevnog života, rezime, pitanja i nalozi, zadaci za proveru naučenog, prilozi i zanimljivosti koji motivišu na dodatno interesovanje za društvene teme:

Koliko često lekcije u vašem udžbeniku počinju podsećanjem na prethodno učeno gradivo? Koliko u lekcijama ima primera koji objašnjavaju društvene sadržaje (premalo, previše, nisu razumljivi, nedovoljno praktični i sl.)? Koliko vas ti primeri lako vode da učite? Koliko na osnovu istaknutih podataka u lekcijama uspevate samostalno da razumete gradivo? Postoji li u vašem udžbeniku rezime – upućivanje na najvažnije delove lekcije, i koliko vam on pomaže da naučite gradivo? Kako procenjujete raznovrsnost pitanja, naloga i zadataka u vašem udžbeniku? Koliko su vam zanimljiva pitanja i zadaci kojima u udžbeniku proveravate da li ste dobro naučili gradivo? Postoje li u vašem udžbeniku neke

¹⁴⁰ Navede se primeri lekcija o dalekoj prošlosti, dogovaranju među ljudima (konvencije) i njihovoj međusobnoj komunikaciji, demokratskim načelima, pravima dece, žena, manjina, razvoju društva, udruživanju i organizacijama ljudi.

zanimljive informacije koje vas motivišu da dodatno istražujete i upoznajete i druge društvene sadržaje?

PRIMENA znanja

○ Procena korisnosti udžbenika za uspeh u učenju društvenih sadržaja, procena praktične primenljivosti znanja u životnim situacijama, postojanje podrške udžbenika u savladavanju društvenih veština i snalaženja u učeničkim socio-okruženjima:

Pokušajte proceniti koliko vam je vaš udžbenik olakšao da učite društvene sadržaje¹⁴¹ (nedovoljno, bilo je preteško, nismo mogli sami, morali smo uložiti samo malo/mnogo napora)? Koliko su bile teške definicije i uopšte gradivo koje ste morali naučiti? Možete li se setiti da ste u skorije vreme upotrebili usvojena društvena znanja u nekoj svakodnevnoj situaciji (u razumevanju nekog aktuelnog društvenog problema, razumevanju novije vesti – dešavanja u društvenom okruženju)? Navedite primer, obrazložite. Možete li se setiti neke situacije kada ste upotrebili znanja/društvene veštine podstaknute udžbenikom, rešavajući neki praktični problem (na primer, sukob u grupi) ili obrazlažući svoje mišljenje/stav o nekoj društvenoj temi? Navedite primer, obrazložite.

¹⁴¹ Još jednom podsetiti učenike na primere društvenih lekcija (daleka prošlost, dogovori - konvencije među ljudima, međusobna komunikacija, demokratska načela, prava dece, žena, manjina, razvoj društva, udruživanje i organizacije ljudi

**Prilog broj 10: Evaluacioni list za procenu slaganja
sa tvrdnjama o udžbeniku prirode i društva**

Molimo vas da na skali od 0 do 10 procenite dopadljivost/privlačnost vašeg udžbenika.

UDŽBENIK iz prirode i društva je privlačan i dopadljiv.



Molimo vas da na skali od 0 do 10 procenite primenljivost/efikasnost vašeg udžbenika.

UDŽBENIK iz prirode i društva je lako primenljiv i efikasan.



Molimo vas da na skali od 0 do 10 procenite korisnost vašeg udžbenika za učenje društvenih sadržaja.

UDŽBENIK iz prirode i društva bio je koristan za učenje društvenih sadržaja.



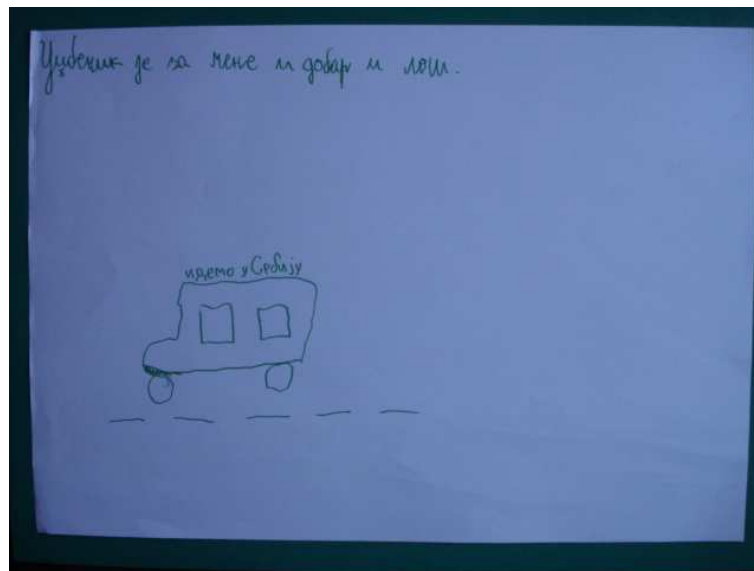
Molimo vas da na skali od 0 do 10 procenite primenljivost gradiva koje ste učili iz vašeg udžbenika za svakodnevne životne situacije.

GRADIVO koje smo učili iz udžbenika prirode i društva možemo primenjivati u svakodnevnom životu.



**Prilog broj 11: Primeri slobodnih dečijih ilustracija
tokom razgovora**

7.1. Udžbenik - i dobar i loš



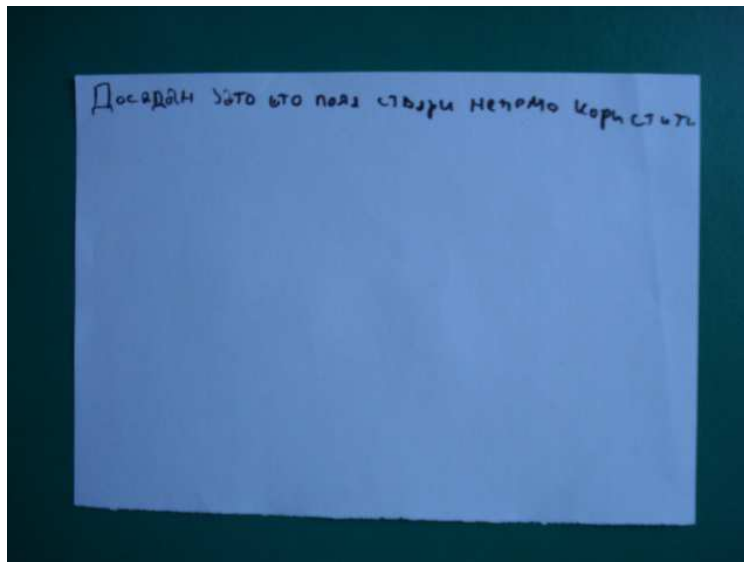
7.2. Udžbenik – pomaže kad u svesci nije jasno



7.3. Udžbenik – da mogu učiti kroz igru



7.4. Udžbenik – dosadan jer ne koristi puno



Prilog broj 12: Uпитnik za nastavnike razredne nastave

Uпитnik za nastavnike razredne nastave

Poštovani;

U okviru doktorske disertacije pod nazivom „Modeli prezentacije društvenih sadržaja u udžbenicima razredne nastave“ sprovodimo anketiranje sa ciljem da se utvrde stavovi nastavnika o načinima predavljanja društvenih sadržaja u udžbenicima nastavnih predmeta Svet oko nas / Priroda i društvo koje koriste u nastavi.

Molimo Vas da popunite Uпитnik i svojim stručnim mišljenjima doprinesete rezultatima istraživanja.

Unapred zahvaljujemo na odvojenom vremenu i saradnji!

I Podaci o ispitaniku

1. Godine života (upisati broj godina): _____
2. Pol (zaokružiti):
 - a) ženski
 - b) muški
3. Stepен obrazovanja (zaokružiti):
 1. Viša škola
 2. Visoka škola / fakultet
 3. Master
 4. Magistratura
 5. Doktorat
4. Obrazovni profil / zanimanje: _____
5. Dužina nastavničkog radnog staža (upisati broj godina): _____

6. Nastavničko radno iskustvo stečeno je (zaokružiti):

1. pretežno u seoskoj sredini
2. pretežno u malom gradu
3. pretežno u velikom gradu
4. negde drugde

7. Trenutno radite u (zaokružiti):

1. seoskoj sredini
2. prigradskoj sredini
3. u gradskoj sredini

II Pitanja o udžbeniku za predmet Svet oko nas / Priroda i društvo, koji se ove školske godine koristi u radu

1. U kom razredu ove godine izvodite nastavu (zaokružiti)?

1. prvom
2. drugom
3. trećem
4. četvrtom

2. Podaci o udžbeniku koji koristite u nastavi predmeta Svet oko nas / Priroda i društvo.

1. Naziv udžbenika: _____
2. Autor (i): _____
3. Godina izdavanja udžbenika: _____
4. Izdavač: _____

3. Koliko često koristite udžbenik u nastavi predmeta Svet oko nas / Priroda i društvo?
- redovno na svakom času
 - skoro na svakom času
 - ponekad
 - ne koristim udžbenik u nastavi
4. Da li ste i u prethodnom razredu u realizaciji predmeta Svet oko nas / Priroda i društvo koristili udžbenik iste izdavačke kuće (zaokružiti)?
- da
 - ne

III Prezentacija društvenih sadržaja¹⁴² u odabranom udžbeniku

1. Procenite stepen prisutnosti sledećih elemenata u udžbeniku koji koristite.

	Nedovoljno	Malim delom	Znatnim delom	Najvećim delom	U potpunosti
1. Društveni sadržaji u udžbeniku usklađeni su sa nastavnim programom.					
2. Za društvene teme udžbenik ima uvodnu stranicu i njome podstiče znatiželju učenika .					
3. Neposredno pre izlaganja novih sadržaja udžbenik poziva učenike da se podsete društvenih pojmova koje su ranije učili (i time povezuje ranije učena pojmova znanja).					
4. Izlaganju novih društvenih sadržaja prethode ilustracije primera iz života kojima se podstiču razne učeničke aktivnosti.					
5. Društveni sadržaji u udžbeniku su izloženi sistematično.					

¹⁴² Kategorije posmatranih društvenih sadržaja: pojedinac i grupe, komunikacija, norme i pravila, značajni datumi, poimanje prošlosti, razvoj društva (društvene organizacije)

6. Presentacija novih društvenih sadržaja izložena je u logičkom pregledu gotovih informacija.					
7. Osnovni tekst izložen je kombinacijom teksta i vizuelnog predstavljanja sadržaja.					
8. U obradi društvenih sadržaja udžbenik ističe primere iz svakodnevnog života učenika.					
9. Novi društveni sadržaji prezentuju se problemskim pristupom.					
10. Društveni sadržaji u udžbeniku su izloženi tako da podstiču učenike na različite načine rešavanja društvenih pojava.					
11. U prezentovanju društvenih sadržaja učenik se vodi ka otkrivanju društvenih pojmova.					
12. Društveni sadržaji u udžbeniku su izloženi tako da podstiču učenike na različite uglove gledanja društvenih tema.					
13. U izlaganju društvenih sadržaja udžbenik postavlja naloge koji podstiču učeničke istraživačke aktivnosti.					
14. U izlaganju društvenih sadržaja udžbenik postavlja naloge koji aktiviraju učeničke socijalne veštine.					
15. U izlaganju društvenih sadržaja udžbenik pruža primere socijalnog ponašanja i praktičnog delovanja učenika u životnim situacijama.					
16. Društveni sadržaji u udžbeniku se osim tekstualnih, prezentuju i različitim vizuelnim simbolima (crteži, slike, hronološke tabele, lente vremena, pojmovne mape).					
17. Udžbenik sadrži dopunske informacije koje podstiču učenika na kreativnost i razmišljanje o drugačijim pogledima na izlagani društveni sadržaj.					
18. Za obradu društvenih sadržaja udžbenik upućuje učenika i na druge izvore informacija.					

2. Prema Vašem mišljenju, za prezentaciju novih društvenih sadržaja u udžbeniku važno je ostvariti povezivanje sa ranije usvojenim znanjima (učeno – novo).
- a) Izuzetno značajno
 - b) Značajno
 - c) Nije od velike važnosti
 - d) Potpuno nevažno
 - e) Nisam siguran
3. Prema Vašem mišljenju, u prikazivanju društvenih sadržaja u udžbeniku treba da dominira (zaokružiti / dopisati):
- a) izlaganje informacija
 - b) postavljanje problemskih situacija
 - c) posredovanje sadržaja putem naloga i pitanja
 - d) ne mogu da procenim
 - e) nešto drugo (navesti šta) _____
4. Koliko je, po Vašem mišljenju, tokom prezentovanja društvenih sadržaja u udžbeniku značajna ilustrativno-grafička podrška (upotreba slika, tabela, grafikona i dr.)?

Molimo da odgovor date zaokruživanjem brojeva od 1 do 5, pri čemu 1 znači „Uopšte se ne slažem“, a 5 znači „U potpunosti se slažem“.

1. 2. 3. 4. 5.

5. Molimo Vas da zaokruživanjem brojeva od 1 do 5 odredite kako u vašem slučaju procenjujete sledeće tvrdnje:

5.1. Načinima prezentovanja društvenih sadržaja udžbenik posebno treba da podržava sledeće opšte ljudske i demokratske vrednosti:					
	Potpuno nevažno	Delimično važno	Važno	Vrlo važno	Izuzetno važno
5.1.1. individualne i grupne različitosti	1	2	3	4	5
5.1.2. nacionalni identitet	1	2	3	4	5
5.1.3. kulturno bogatstvo	1	2	3	4	5
5.2. U prezentovanju društvenih sadržaja u udžbeniku treba da se izlaže:					
	Potpuno nevažno	Delimično važno	Važno	Vrlo važno	Izuzetno važno
5.2.1. što više problemskih pitanja za grupne diskusije	1	2	3	4	5
5.2.2. što više primera za procenjivanje i prosuđivanje društvenih pojava koje se tumače	1	2	3	4	5
5.2.3. što više različitih primera aktivnosti koje motivišu učenje (čitanje sa razumevanjem, zapamćivanje, samostalno prikupljanje informacija, procenjivanje izvora, modelovanje, planiranje, izvođenje mini-projekata i dr.)	1	2	3	4	5

Molimo da proverite da li ste odgovorili na sva pitanja.

HVALA NA SARADNJI