

УЧЕНИЧКИ КОГНИТИВНИ ОБРАСЦИ УПОТРЕБЕ УЏБЕНИКА У ПРОЦЕСУ УЧЕЊА – ПЕРСПЕКТИВА УЧЕНИКА²

Апстракт *Циљ квалитативног истраживања које је представљено у овом раду био је да се представи перцепција ученика основне школе у односу на коришћење уџбеника. Применом уједињеног и полуструктурираног дубинског интервјуа испитивали смо неколико аспеката когнитивних образаца рада на уџбенику: оштри присељ и однос према одговлачењу шекста као основној интелектуалној техници рада на шексту, однос ученика према структуралним компонентама уџбеника и квалитет ученичког метакогнитивног праћења процеса разумевања у току учења из уџбеника. Налази показују да код већине ученика у њиховим когнитивним обрасцима рада на уџбенику: нема изражене праћење рада на шексту; доминира однос према уџбенику као према лисци изолованих информација које треба меморисати; не преознају употребљивост структуралних компоненти уџбеника које су конструисане да им буду подршка у разумевању садржаја који уче. Додатно, ученици показују недовољно развијену метакогнитивну регулацију процеса праћења разумевања шекста. Да би уџбеник могао да обави своје педагошке функције, није довољно (иако је предуслов) да буде конструисан тако да буде подршка учењу, већ је неопходно да га ученици преознају као погодно средство за израду знања. То води закључку да је неопходно да сам уџбеник, као и праћење рада на уџбенику остану део редовног наставног процеса у школском контексту.*

Кључне речи: *когнитивни обрасци ученика, рад на шексту ученика, учење из уџбеника, метакогнитивна регулација учења, самостално учење ученика.*

1 Е-маил: santic@fasper.bg.ac.rs

2 Рад настао у оквиру пројекта Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције (бр. 179018), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Увод

Уџбеник је основно дидактичко средство у наставном процесу, стога је необично да истраживачко поље уџбеника не прати његов практични значај. У свом опсежном прегледу истраживања уџбеника, Џонсен (Johnsen) сумира следеће налазе: мало знамо о томе како ученици користе уџбеник и још увек тражимо одговарајући методолошки приступ којим се то може испитати. За сада у истраживању уџбеника доминира метод анализе садржаја, која варира од импресионистичко-полемичког до прецизног квантитативног истраживања (Johnsen, 2001). Ако се истраживања уџбеника сведу на фазу евалуације самог продукта, могу се поставити само ограничени циљеви истраживања: анализа унутрашње кохезивности и кохерентности, селекција и захтевност знања, питање механизма и инструмената којима уџбеник формира вредности, ставове, идеологије и слично. Тако се истраживање уџбеника своди на унутрашњу евалуацију његових различитих параметара, а изостаје евалуација употребе у наставном процесу и, најважније, евалуација постигнућа ученика који су се служили том књигом (Lebrun et al., 2002). Заиста, анализа садржаја нам највише омогућује да сазнамо о експлицитним и имплицитним намерама и уверењима аутора уџбеника: о његовим тумачењима природе науке и садржаја дисциплине, епистемолошким уверењима и његовој имплицитној педагогији, вредносним системима, идеологијама које заступа, скривеним порукама које преноси и слично. Премда су то важни налази који говоре о потенцијалу уџбеника да направи неку промену и о могућем правцу те промене код оних који уче, остаје потпуно непознато какви су ефекти заправо.

Вајнбренаер (Weinbrenner) сматра да су истраживања уџбеника несавршена и недовршена са три аспекта: теоријског, емпиријског и методолошког. Зато предлаже три истраживачка правца која би требало да превазиђу доминантну методологију анализе садржаја: истраживања оријентисана на *процес*, која ће истраживати цео „животни циклус“ уџбеника, укључујући његову конструкцију, одобравање, дисеминацију, употребу, и повлачење из употребе; истраживања оријентисана на *продукцију*, која ће истраживати уџбеник као културни и идеолошки вектор и средство за учење, и истраживања оријентисана на *рецепцију* уџбеника, која ће се бавити проблемом утицаја уџбеника на наставнике и ученике као и реакцијама које уџбеник покреће у различитим социјалним групама (Weinbrenner, 1992). Џонсен сматра да истраживања уџбеника морају бити интердисциплинарна и да у њих морају бити укључене лингвистика, педагогија и психологија, социологија, филозофија, историја (Johnsen, 2001).

У овом раду у фокусу су управо начини коришћења уџбеника код ученика седмог разреда основне школе. Обрасци служења уџбеником су посредовани бројним факторима. Мик (Mikk, 2000) наводи неколико извора варијабли који утичу на ефекте учења из уџбеника који могу бити предмет истраживања: сами ученици (њихов развојни когнитивни статус и индивидуалне когнитивне специфичности, личност, академско самопоимање, степен саморегулације и слично); наставници (њихове компетенције, да ли и како користе уџбеник, да ли подучавају како се учи из уџбеника); сами уџбеници (њихов садржај, жанровске карактеристике, да ли су експозиторни или наративни, разумљивост, прилагођеност узрасту, квалитет и функционалност илустрација и слично); на крају, посебан извор варијабли чине карактеристике евалуације учења (како се испитују ефекти учења, да ли се тражи само репродукција или разумевање и слично).

О факторима којима је извор сам ученик сазнајемо највише из истраживања ефикасног разумевања прочитаног (Cunningham i Stanovich, 2001; McNamara, Kintsch, Songer, i Kintsch, 1996; McNamara, Ozuru, Best, i O'Reilly, 2007). Заиста, свако учење из уџбеника засновано је на раду на тексту, односно ефикасном разумевању прочитаног, веома сложене и захтевне компетенцији која укључује серију потпроцеса (почевши од декодирања речи, разумевања речи, разумевања реченице до виших ниво закључивања заснованих на разумевању дискурса). Онај ко чита мора да не само успешно, већ и координисано управља овим потпроцесима (McNamara et. al, 2007). Истраживања показују да посебно значајно место у сложенеј компетенцији рада на тексту заузимају вештине које имају метакогнитивно обележје. За успешно разумевање прочитаног потребна су различита метакогнитивна знања, али и вештине активне примене стратегија саморегулације (Compton, et al., 2009; McNamara et al., 2007; Snow, 2002). Додатно се наглашава важност метакогнитивних стратегија *праћења* разумевања (*да ли разумем или не разумем, колико добро разумем, да ли је моје разумевање досеже ширажни критеријум*) и стратегија постизања разумевања (*знам да разумем*). Ако не можемо да пратимо како нам напредује процес разумевања, не можемо ни да знамо да ли нешто разумемо или не (McNamara et al. 1996; McNamara et al., 2007).

Когнитивни и метакогнитивни процеси рефлектују и социокултурне утицаје средине из које потиче сваки ученик. Мора се имати у виду да ти утицаји нису сведени само на то да деца воде порекло из различитих социокултурних миљеа и користе специфичан језик типичан за те заједнице. Много је важније како свака социјална група или заједница *интерпретира свећ и преноси те информације* (Snow, 2002). Дакле, да би се разумеле све варијабле везане за оног ко учи читајући уџбенички текст, неопходан је увид у то како чланови заједнице која дели дискурс развијају идентитет ученика и његов поглед на свет. Даље, саме школе су социокултурне институције организоване са циљем да посредују научне садржаје који се вреднују у друштву. Како ученици потичу из различитих социокултурних миљеа, имају различита искуства са дискурсом доминантне културе која се презентује у настави и уџбеницима, па ће различито интерпретирати садржаје које уче (Baucal, 2006; 2012; Baucal i Pavlović-Babić, 2009; Cole, 1990). Не смемо заборавити ни факторе који потичу из саме *културе школе* (Bruner, 2000). Модерна социологија (Giddens, 2007) нам указује да наше мишљење, понашање и праксу обликују и снаге институције, којима онда ми дајемо посебну уређеност, структуру и облик. Како су ово симултани процеси, тешко је рећи шта је било прво, институције које моделују све који у њој раде, или људска социјална пракса која репродукује и трансформише институције. У нашем случају, то значи да ће се пракса употребе уџбеника разликовати од школе до школе. Ипак, најважнији фактори који моделују рад ученика на уџбенику су наставник, наставна пракса и квалитет, односно потенцијал уџбеника да буде подршка учењу. Уџбеник може да има и развојно формативну улогу уколико је целокупном својом структуром и појединим компонентама прилагођен ономе ко учи и циљевима наставе одређеног предмета (Ivić, Pešikan i Antić, 2013).

Сви побројани фактори не делују директно већ кроз субјективну интерпретацију сваког ученика. Другим речима, није довољно осигурати подстицајне факторе за конструктиван рад на уџбенику. Њих ученици морају препознати као такве. Стога је основни

циљ овог рада да испита перспективу ученика у односу на коришћење уџбеника, односно како они сами виде улогу уџбеника у властитом процесу учења. Издвојили смо неколико кључних аспеката који би требало да буду део когнитивног обрасца ефикасног ученичког рада на уџбенику. Први аспект је општа стратегија рада (да ли је има и како ученици обично раде на уџбенику). Други чине специфичне стратегије структурирања и организовања текста (посебно стратегије издвајања битног у садржају који уче). Издвајање битног је, после декодирања речи и изградње кохерентности на нивоу реченице, најважнија подактивност у конструкцији разумевања. Трећи аспект когнитивних образаца у раду с уџбеником чини метакогнитивна регулација (посебно праћење властитог процеса разумевања). Како у новој генерацији наших уџбеника постоје бројне компоненте које би требало да буду подршка учењу, додатни задатак овог истраживања је да утврди перспективу ученика према специфичним, посебно дизајнираним додацима уџбеника (на пример, задацима, илустрацијама, занимљивостима, шемама, графиконима, речнику непознатих речи и слично) који помажу ученицима.

Истраживање није укључило наставника, саму наставну праксу, као ни ефекте учења из уџбеника (што би било неопходно за целовиту слику когнитивних образаца). Ипак, сматрамо да испитивање феноменолошке перспективе, односно субјективног односа ученика према уџбеницима, може дати драгоцене налазе и за даља истраживања и за праксу коришћења уџбеника.

Методологија истраживања

У овом експлоративном истраживању примењена је квалитативна методологија. Перспективу ученика према употреби уџбеника истражили смо анализом података добијених упитником и полуструктурираним интервјуом. Узорак је обухватио ученике седмог разреда две београдске основне школе. Њихово дотадашње искуство учења у школском контексту формирало је одређене обрасце служења уџбеником. На упитник је одговорило 126 ученика. Дубински интервју је вођен са тридесеторо деце из тог узорка. Упитник се састојао из питања отвореног типа која покривају неколико тема: а) На који начин уче из уџбеника; б) Како знају шта треба да подвуку. Како доносе одлуку шта је важно; в) Шта раде кад нешто не разумеју из текста; г) Како знају кад су научили; д) Које уџбеничке компоненте препознају као корисне, а које то нису за потребе учења.

Питања из упитника су служила као основа за интервју. Интервју је дао могућност да се поједина питања прошире додатним потпитањима и тиме олакша изражавање ученика о сопственом учењу из уџбеника. Истраживање је тражило од ученика да представе своје изграђене навике у школским активностима које су у њиховом доживљају домен њихове „експертизе“. То објашњава високу мотивисаност ученика да учествују у интервјуу и говоре о томе како уче. Приликом испитивања ученика, посебна пажња је посвећена томе да разговор буде ослобођен од вредновања, сви одговори су прихваћени као легитимни и тиме је смањено (у мери у којој је то могуће оваквим нацртом) давање социјално пожељних одговора.

Резултати истраживања

Добијени искази ученика су анализирани и категорисани по сличности. На основу тога издвојене су категорије одговора за сваку подтему које посматране заједно сачињавају образац употребе уџбеника у нашем истраживању. У приказу резултата, сваку категорију смо додатно појаснили и навели типичне исказе ученика.

Стратегије рада на уџбенику из њерсејектйиве ученика

Стратегије учења из уџбеника добили смо на основу одговора на питање: *Кад учиш из уџбеника, како учиш? Ойиши нам како ѿо радиш?* У исказима ученика могло се препознати неколико стратегија у раду на тексту: 1. Одсуство стратегије; 2. Учење сведено на памћење; 3. Подвлачење текста и памћење као две независне активности; 4. Подвлачење у служби издвајања битног; 5. Подвлачење и белешке у служби издвајања битног; 6. Стратегије учења које укључују још неке активности у току рада на уџбенику. Добијени налази представљени су у табели 1.

Табела 1. Стратегије учења из уџбеника – перспектива ученика

| Стратегија учења | Појашњење | Примери исказа ученика |
|----------------------------------|---|--|
| Одсуство стратегије (23,8%) | Нема стратегије, избегнут одговор, не користи уџбеник | <i>Не учим из уџбеника; Учим из уџбеника само кад нешћо нисам ујисао у свеску на часу.</i> |
| Учење сведено на памћење (16,7%) | Учење је исто што и памћење – експлицитно бубање; ученици не користе никакве стратегије рада на тексту, него само понављају, меморишу док не запамте. У исказима ових ученика јасно је експлицитно епистемолошко уверење шта је знање – знање је рецитовање лекције а уџбеник је листа независних информација коју треба запамтити. | <i>Прочићам ѿа ѿоновим најлас без ѿледања у књију; Прво ѿрочићам ѿај задаћак, и онда нешћо зајамћим, и ойей чичам и још више нешћо зајамћим и све ѿако док не научим лекцију; Прочићам у себи два ѿућа, заћворим и ѿоновим. Ако нешћо нисам зајамћило, ѿоновим ѿај гео; Прво ѿрочићам онда ѿоновим, ако ѿојрешим идем све исћочейка; Чичам једну ѿо једну реченицу и ѿонављам више ѿућа; Неколико ѿућа ѿрочићам лекцију и онда заћворим и ѿонављам док не научим; Не бубам, нејо чичам и ѿокушавам да ми ѿо осћане у ѿлави (исказ управо описује бубање); Три ѿућа чичам ѿа се ѿомало исћићујем; Прво чичам ѿа учим; Чичам неколико ѿућа да бих зајамћило; Не учим ѿуно, ал' зајамћим ѿавно.</i> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Подвлачење текста и памћење као две независне активности (17,5%)</p> | <p>У овој стратегији рада на књизи ученици помињу подвлачење текста, али се у исказима види да је то независна активност која је симултана или претходи учењу, али заправо нису повезане. Сами ученици у подвлачењу текста не виде потпору учењу.</p> | <p><i>Прочишам, њодвучем, њрејричавам шћа сам зајамшила; Прочишам, њодвучем, учим; Прочишам целу лекцију, њодвучем најбишњије и онда учим, наћлас исјричам и њрејричам шћа сам зајамшила; Подвучем оловком најважније, онда сућра све још 5 њућа њрочишам и онда ме сесјтра њроверава; Подвучем оно шћо је важно, ња кренем даље да учим; Учим најамеј или њодвлачим најважније; Прочишам целу лекцију два-ћри њућа, њодвучем ћлавне делове, зајамшим дефиниције, и њосле њонављам усмено или вежба у свесци; Прво њодвучем ња све чишам док ми не уће у ћлаву; Учим њред конћролни дан-два, њрво њодвучем а онда њонављам у ћлави док не научим.</i></p> |
| <p>Подвлачење у служби издвајања битног (24,6%)</p> | <p>Ученици користе подвлачење текста у функцији издвајања битног из лекције. Потом уче само то издвојено.</p> | <p><i>Подвучем најбишњије, шћо учим; Прочишам, њодвучем најважније, учим њодвучено; Прочишам, њодвучем најважније, учим њодвучено, њреслишам се; Прочишам, њодвучем и онда шћо учим док не мислим да је довољно; Подвучем фломасћером оно шћо мислим да је важно, онда шћо учим, а некад научим све; Прочишам неколико њућа, њодвучем најважније и шћо њрочишам неколико њућа; Прочишам, њодвучем кључне речи, онда их научим и на крају се њреслишам; Прво њодвучем, а онда шћо чишам неколико десесћина њућа; Прочишам два-ћри њућа, онда њодвучем оно најбишњије ња онда учим; У неким ућбеницима је већ обележено најважније и шћо учим, у неким њодвлачим ја, ња шћо учим.</i></p> |
| <p>Подвлачење и прављење бележака у служби издвајања битног (12,7%)</p> | <p>Уместо подвлачења ученик прави белешке, али им је функција иста – да издвоји важно и само то учи. Иако у већини случајева, што се види из примера исказа, белешке су само преписивање онога што се најпре подвукло у ућбенику, ово је ипак неки напредак јер укључује још једну подактивност у процесу учења – прављење бележака.</p> | <p><i>Подвучем најважније, извучем шћезе ња њих учим; Прво све њодвучем, најишем на њајир (њола њамћим), чишам наћлас; Издвојим на њајир и чишам док не научим; Прочишам шћексћ ћри њућа, њодвучем најважније и њрејишем на њајир и учим; Чишам, њодвучем, шћо њрејишем на њајир који носим кад идем на шћренинћ и шћо чишам; Прво њодвучем ћлавне мисли и на њајиру све њрејишем и на крају сам у соби учим наћлас; Прочишам, њодвучем њо деловима ња њрејишем у свеску; Извлачим шћезе из ућбеника и учим из свеске; Два њућа њрочишам ња извучем најважније, њрејишем на њајир; њодвучем, њрејишем на лисћу и шћо учим.</i></p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Стратегије учења које укључују још неке активности (4,7%)</p> | <p>Најмању групу ученика чине они у чијим исказима постоји јасна стратегија учења која укључује још неке активности осим подвлачења.</p> | <p><i>Чићам шексћ и покушавам да ја повежем са оним шћо већ знам; Све прочићам, погвучем најважније, усћућ поћегдам илусћрације и ћићања; Прво извљачим важне сћвари а онда ћо сисћемаћизујем у оквиру шеме; Најбоље учим кад „као прегајем“ ученицима; Поћегдам колико шћреба да учим, погвучем бићно, наићшем ћићања за шћо, ћонекад снимим себе јер лакше слушам себе нећо некоћ друћоћ; Подвљачим важне појмове и реченице и извљачим закључке из шћоћ; Обележим шћа ми није јасно, ћа онда ћићам.</i></p> |
| <p>Укупно 126 (100%)</p> | | |

Специфичне стратегије структурирања и организовања садржаја

Питања: *Како знаш шта да погвучеш? Како знаш шта је важно?* требало је да дају одговоре о специфичним стратегијама рада на тексту. Учење с разумевањем неког садржаја почиње његовом организацијом и издвајањем кључних, најважнијих сегмената. То је посебно важно за учење из уџбеника, који због својих жанровских карактеристика подразумева оправдану редундантност у садржају. Издвајање битног се не може радити механички, већ само ангажовањем мисаоних процеса. Одговори на ова питања могу нам посредно указивати на то да ли и како су ученици мисаоно ангажовани у току учења из текста. Анализа одговора је наметнула критеријум за њихову категоризацију. Одговори су се разликовали по локусу одговорности за одлуку шта је важно у једном тексту и категорисали смо их на следећи начин: 1. Одговоран је наставник; 2. Одсуство критеријума (без одговора или одговор *Не знам*); 3. Уџбеник је одговоран за „важно“ (сигнализација у самом тексту); 4. Унутрашњи осећај ученика; 5. Одговорност преузима неко ван школе (родитељ, брат/сестра). Добијени налази представљени су у табели 2.

Табела 2. Одговори на питање: *Како знаш шта треба да погвучеш? Како знаш шта је важно?*

| Категорија | Појашњење | Примери исказа ученика |
|--------------------------|--|---|
| <p>Наставник (32,5%)</p> | <p>Наставник заиста мора да осигура да сви ученици са часа изађу са смерницама шта је кључно и важно. Међутим, у исказима ученика то делује као механичка операција, без потребе да ту одлуку сами процесирају, интегришу у своју шему, да је уопште разумеју.</p> | <p><i>Имам белешке у свесци, по шћоме знам; Проверим шћа смо рекли на часу (свеска са часа је носилац процене шта је важно); Рекла наставница; Шта наставница каже, то тражим у књизи; Слушам на часу, то што помене наставник је битно; Већ је подебљано у уџбенику, а и оно што мислим да ће наставница да пита; Сам процењујем шта ће наставник да пита.</i></p> |

| | | |
|---|---|---|
| Не знам (21,4%) | Ученици наводе <i>Не знам</i> или остављају питање без одговора. | |
| Сигнализација у самом тексту (20,6%) | Ученик прати сигнализацију, наглашавања дата у самом уџбенику. | <i>Дефиниције и уоквирене реченице; Подвучено, другим словима написано; Неко објашњење ште лекције, како је настало ште, дефиниције; У уџбенику је ште обележено; Кад су слова подобљана.</i> |
| Унутрашњи осећај ученика (16,7%) | Чак иако су немушто исказани, сведени и непрецизни, или погрешни, ови искази јасно показују да ученици не прилазе тексту механички, већ улазе у дијалог, трагају и боре се за изградњу смисла и значења. Посредно то може бити мера преузете одговорности над процесом учења. То су драгоцени први кораци ка квалитетном учењу. | <i>Једноставно знам; Некако знам; Лоично је; По свом личном мишљењу; Па знам; Оштрилике ште ми јадне најамеи; Проблем је ште не знам ште је важно(!); Оно ште даје смисао; Оно ште је мени бишно, без чега не би лекција имала смисла; Углавном је извојено црном бојом али некад мораш да укључиш свој мозак; Сејим се ште је наставник рекао, а некад дође само од себе, осејим ште је важно; Поредим свеску и књију и онда извучем на јајир и добијем ште нешто моје и ште учим; Већ је истакнуто, а негде осејим ште је бишно; Тако ми се чини; Знам ште је важно према осећају за важност (!); Размислим; Некако осејим ште је важно за ште лекцију; Оно ште мислим да је за мене важно.</i> |
| Одговорност пеузима неко ван школе (8,7%) | Ученик ову одлуку о томе шта је важно препушта особама из свог социјалног окружења, али ван школе. | <i>Већином ми мама подвлачи (!); Пијам друја; Знам оштрилике или јијам сесјру.</i> |
| Укупно 126 (100%) | | |

Праћење власишћој процеса разумевања штеком учења из уџбеника

Питање *Ште радиш кад нешто не разумеш у уџбенику?* тражи од ученика мета-рефлексију процеса стварања разумевања у раду са књигом. Ситуација неразумевања или напора да се створи смисао и значење је нужан и обавезан процес мисаоног активирања приликом учења. Ово питање је тражило од ученика да експлицирају шта раде у таквим ситуацијама и, опет, где смештају локус разрешења ситуације неразумевања. Добијени су следећи одговори представљени у табели 3.

Табела 3. Одговори на питање: Шта радиш кад нешто не разумеш у уџбенику?

| Категорија | Појашњење | Примери исказа ученика |
|-------------------------------|---|---|
| Не знам (24,6%) | Одговор је изостао или је <i>Не знам</i> | |
| Негација проблема (7,9%) | Порицање било каквог проблема при разумевању. | <i>Све је јасно; Ништа није нејасно; Све сам разумела.</i> |
| Неефикасне стратегије (11,1%) | Ученици имају свест да нешто не разумеју, али стратегије ношења с тим су неефикасне. | <i>Цртам и шврљам; Оставим за касније; Ништа, наставим даље да читам.</i> |
| Самосталне стратегије (41,3%) | Ученици су свесни проблема и самостално покушавају да га разреше неком од стратегија. Иако најбројнији одговори, они су по својој разноврсности веома ограничени, углавном примењују стратегију понављања читања. | <i>Гледам илустрације, читам још неки ђуџи, размислим; Покушам да разумем иако што прочитам јар ђуџи.</i> |
| Наставник (11,9%) | Стратегија решавања проблема укључује консултације с наставником. | <i>Питам наставника; Питам наставницу после часа.</i> |
| Особе ван школе (3,2%) | Помоћ се тражи од неког другог ван школе. | <i>Питам браћу. Питам маму.</i> |
| Укупно 126 (100%) | | |

Комплементарно претходном питању је питање *Како знаш кад си научио/ла?* Анализа одговора ученика је указала да се они такође могу најлакше груписати по локусу одговорности за процену кад је нешто научено. Препознали смо неколико група: 1. Успешно репродуковање; 2. Одсуство критеријума (*Не знам* или избегавање одговора); 3. Спољашњи објективан критеријум (успех на тесту, контролном); 4. Неодређен и непрецизан метакогнитивни коментар; 5. Унутрашњи прецизан критеријум. Расподела одговора је приказана у табели 4.

Табела 4. Како знаш кад си научио/ла?

| Тип одговора | Појашњење | Примери исказа ученика |
|-------------------------------|--|---|
| Успешно репродуковање (35,7%) | У овим исказима једина мера је течно и флуентно репродуковање (што не гарантује разумевање). Завршавају учење кад испуне образац понашања који за њих значи учење. Кад све кораке заврше, готово је и учење. | <i>Преслишао сам се; Кад додвучем и кад се преслишам; Нисам се збуњивала кад сам понављала; Поновила сам у себи; Сам сам себе испитио; Све сам поновила, прочитала; На основу самојерслишавања; Окренуо лист и понављао шта сам зајамлио.</i> |

| | | |
|---|---|---|
| Одсуство критеријума (29,4%) | <i>Не знам или без одговора</i> | <i>Да вам кажем искрено, не знам; Не знам; Не знам да ли сам научила; Не знам да ли знам; Не знам шта знам а шта не.</i> |
| Спољашњи објективан критеријум (15,9%) | Критеријум наученог је успех при провери знања коју обавља наставник. | <i>На основу питања после учења; На основу питања; Појодио сам одговор; По томе што сам знала да урадим задатке.</i> |
| Неодређен метакогнитивни коментар (15,1%) | Критеријум постигнутог знања је унутрашњи суд ученика, по правилу немушто исказан. С аспекта конструктивистичког приступа процесу сазнања, ови одговори су драгоцени за сваког наставника. Они указују на померање ка унутрашњем локусу контроле учења и неодређеној, непрецизној, али постојећој метакогнитивној регулацији, иако још не умеју да прецизно прате тај процес. | <i>Знам; На основу себе, јер знам кад сам научила; Нисам баш научио; Посианем мало тамејнија.</i> |
| Унутрашњи прецизан критеријум (4%) | Критеријуми су формулисани као исходи учења, знају и умеју да искажу како изгледа успешан крај процеса учења. | <i>На основу тога што знам да објасним; На основу закључака које сам извукла из текста; Кад се после дужи времена сећим свега шта сам научила; Зато што сам зајамшио неке од појмова; Било ми је јасно после понављања; Већина ствари ми је остала у глави.</i> |
| Укупно 126 (100%) | | |

Које компоненте уџбеника су корисне за учење а које не?

Ученичка перспектива уџбеника видљива је и кроз одговоре на захтев да процене корисност за учење појединих структуралних компонента (СК) уџбеника. СК су плански дизајнирани и компоновани сегменти уџбеника који би требало да буду главна потпора учењу (Ivić et al., 2013). Ученицима је понуђена листа СК које се најчешће појављују у новим издањима основношколских уџбеника и захтев да изабере више понуђених СК или да допишу још неку, одговарајући на питање шта им је најкорисније, а шта им је најмање корисно за учење из уџбеника. Чак иако њихов избор СК уџбеника можда не говори о томе шта им је заиста подршка у учењу, њихови одговори показују где се задржавају док раде на уџбенику, а где не, па посредно допуњују слику о обрасцу служења уџбеником. Како су ученици у оба питања могли да бирају више од једне

компоненте, у анализу је ушло 229 избора корисних компонената и 197 избора неко-рисних. Преглед налаза је дат у табели 5.

Табела 5. Структуралне компоненте уџбеника у доживљају ученика

| | Веома корисно за учење | Најмање корисно за учење |
|--|------------------------|--------------------------|
| Основни текст | 65 (28,4%) | 11 (5,7%) |
| Речник мање познатих речи | 11 (4,8%) | 34 (17,7%) |
| Занимљивости | 35 (15,3%) | 17 (8,8%) |
| Питања, налози и задаци | 25 (10,9%) | 19 (9,8%) |
| Графици, табеле, шеме | 2 (0,9%) | 33 (17%) |
| Мапе појмова | 14 (6,1%) | 27 (13,9%) |
| Илустрације | 30 (13,1%) | 12 (6,2%) |
| Примери/огледи | 2 (0,9%) | 0 (0%) |
| Бокс са дефиницијом, графичко наглашавање болдом | 7 (3,1%) | 0 (0%) |
| Резиме | 3 (1,3%) | 0 (0%) |
| Не знам | 35 (15,3%) | 37 (19,3%) |
| Предговор | 0 (0%) | 3 (1,6%) |
| укупно | 229 (100%) | 197 (100%) |

Најкориснија СК из перспективе ученика је основни текст. То је очекивано с обзиром на досадашње налазе да ученици у оквиру својих образаца понашања са књигом прате углавном линеарну експозицију текста. Други налаз је везан за позицију СК *йиџања, налози, задаци* (ПНЗ). У доживљају ученика она су изједначена по рангу на две листе (5. ранг међу корисним сегментима уџбеника и 5. ранг међу онима који нису корисни). Поједини искази ученика то додатно објашњавају: *Не волим задаџке и йиџања; Реџко корисџим задаџке, а кад има више да се учи, ја џо не корисџим*. Претпостављамо да је доживљај ученика углавном заснован на искуству с уџбеницима у којима ПНЗ имају само евалуативну функцију, налазе се на крају лекције или поглавља и служе провери наученог. Истраживања наших уџбеника (Ivić et al., 2013) показују да су та питања доминантно репродуктивног карактера, па онда не чуди што ученици не препознају да ПНЗ могу бити значајна помоћ у конструкцији знања. Трећи налаз се односи на СК које имају кључну функцију за успостављање смислених веза међу појмовима. У доживљају ученика, *џрафици, џабеле, шеме* нису помоћ за учење (3. ранг међу онима који нису корисни, а 10. међу корисним). Слична је њихова процена за *маџе џојмова* (4. ранг међу онима који нису корисни, а 6. ранг међу корисним помоћима уџбеника). Овакав доживљај ученика делимично објашњава налаз да на крају основног образовања наши ученици немају усвојен систем појмова из различитих научних дисциплина (Havelka, 1990; Ivić, Pešikan, i Antić, 2003; Lazarević, 1999; Lazarević 2001).

У врху најмање корисних помагала уџбеника (на 2. месту по учесталости) јесте *речник нејознајих речи и појмова*, према процени ученика из нашег истраживања. На листи корисних ова СК је на 7. месту. Први корак у конструкцији смисла је процес декодирања речи и изградња локалне кохерентности на нивоу реченице (McNamara et al., 1996; McNamara et al., 2007). У овом налазу имамо сведочанство да ученици нису склони да користе помоћ уџбеника за процес декодирања речи и реченица, што отвара питање како осигурати њихово смислено рецептивно учење?

Очекиван је налаз да су *боксови са занимљивостима* и *илустрације* у врху корисних помоћи уџбеника (2. и 4. ранг). Док прве – занимљивости, често имају само мотивациону функцију, илустрације имају јасну дидактичку вредност у конкретизацији, визуелизацији садржаја који се учи (уколико су задовољиле стандард функционалне употребе икониких средстава изражавања) (Ivić et al., 2013).

Још један увид се намеће: висок проценат ученика нема одговоре на ова питања. Одговор *Не знам* је други по учесталости на питање о корисним компонентама уџбеника, а чак на првом месту на питање о СК које не помажу њихово учење. То може бити посредан доказ да ученици имају скромна метакогнитивна знања, па немају увид шта им може служити као помоћ.

Дискусија

Описујући шта обично раде док уче из уџбеника, ученици су нам посредно представили и своја епистемолошка уверења, шта је знање и шта је учење. Уз пуну свест да постоји и зона наше конструкције разумевања ученичких исказа (доследно примењујући бахтиновско динамичко схватање конструкције значења (Bakhtin, 2008), мислимо да добијено може дати корисне дирекције како прићи позицији ученика у наставном процесу и његовом односу према уџбенику.

Налази указују да је за ученике, уџбеник „наставник који предаје у кућним условима“, да парафразирамо Бернштајнову формулацију да је функција уџбеника да обезбеди *званично његајошко време у кућним условима* (Bernstein, 2003). У представи деце, уџбеник је експозиција садржаја (експозиторни текст), његова је најважнија компонента основни текст који се доводи у везу са предавањем наставника који је нагласио шта је најважније за дату тему (за трећину ученика).

Даље, стратегије које ученици примењују у раду на уџбенику говоре највише о напору да се што више и боље упамти текст (оних који немају стратегију, оних који само памте и оних који подвлаче, али заправо се труде да све упамте – има 58%). Ако је приступ смисленом тексту организован око памћења, као главног менталног процеса, онда је вероватно да већина ученика текст види као низ изолованих информација, да учење изједначава за памћењем, а добро научено са течним репродуковањем. Налаз је у складу с истраживањима процеса конструкције разумевања из текста и посебно метакогнитивног праћења тог процеса (Antić, 2015; Thiede, Griffin, Wiley, i Redford, 2009). Запажено је да испитаници експозиторном тексту често прилазе као да је реч о листи независних информација које би требало запамтити, што се препознаје у њиховом метакогнитивном суђењу о сопственом разумевању текста. Исто тако, истраживања показују да су сиромашни увиди у стратегије и потпоре уџбеника које могу олакшати учење (Gurung, 2004).

Наши налази указују на проблеме које ученици имају са праћењем свог процеса (не)разумевања у току учења. Нешто мање од половине ученика (око 43,6%) не уме да експлицира шта ради или користи неефикасне стратегије кад нешто не разуме у тексту (ако објединимо одговоре из категорија „Не знам“, „Негација проблема“ и „Еефикасне стратегије“). Метакогнитивна саморегулација кроз праћење властитог процеса разумем / не разумем је прва и најосновнија активност у току учења. Стога, налаз може бити схваћен и као један забрињавајући индикатор квалитета процеса наставе/учења, али и као основа за препоруку да се у наставном процесу мора десити померање фокуса са садржаја на оне који уче, укључујући њихово оспособљавање за праћење процеса разумевања. Макнамара и сарадници проблем метакогнитивног праћења одређују као изазован, тежак или чак недостижан задатак за многе ученике (McNamara et al., 2007). Некада ученик изједначава разумевање с основним нивоом декодирања речи и смисла реченице, те превиђа да је изостало разумевање смисла текста на глобалном нивоу. Или, превиђају да је потребно успоставити везе садржаја текста који се учи са постојећим знањима и уверењима. Последица је да ученик буде задовољан кад постигне разумевање на локалном нивоу (разуме актуелни текст који чита) и створи *илузију разумевања* (McNamara et al., 2007: 469). Трећи разлог може бити у времену кад се проверава разумевање: непосредно после учења, кључне информације су још у радној меморији и стога ученици имају погрешно очекивање да могу исто тако репродуковати садржај у неком будућем одложеном времену. Експлицирање свих тешкоћа у развоју метакогнитивног праћења процеса изградње разумевања, укључујући ситуације кад разумевање изостане или дође до *илузије разумевања*, кључно је како за даља истраживања тако и за педагошку праксу.

У вези са претходно реченим је и наш налаз да исказе ученика карактерише сиromашан речник којим описују менталистичке појмове и стратегије учења, што такође указује на неразвијену метакогнитивну регулацију. У исказима ученика доминирају општи непрецизни термини (*учим, њрејишем, зайамџим, њодвучем*). Постоји и отежано разумевање значења и односа термина „разумевање“ и „учење“. Поједини ученици сматрају да учење претходи разумевању, што показује да ова два процеса опажају као одвојена, и још додатно у погрешном следу, јер је разумевање први и основни корак сваког квалитетног учења. Ако се још учење изједначава са механичким процесом (*Повзлачим и бубам ако ми грујачије не иде*), онда се не могу очекивати бољи образовни исходи. Подучавање свих научних дисциплина би требало да обухвати учење и развијање језика мишљења и језика учења, како генерално тако и уважавајући специфичности мишљења у научној дисциплини која се учи. Пут ка ефикаснијем учењу мора да обухвати и развој разгранатог и богатог речника којим се описују мисаони процеси.

Позиција наставника у исказима ученика из узорка мењала се у различитим питањима: он је ослонац кад треба издвојити важно и битно (за 32,5% ученика), али свега 11,9% ученика тражи помоћ од њега када нешто не разуме у тексту. Посредно смо добили и увид каква је позиција уџбеника у процесу наставе/учења. Ученици су научили да морају сами да се изборе кад нешто не разумеју у тексту, јер је пракса да се из уџбеника учи кад наставник није у близини (на пример, код куће). Другим речима, уџбеник је ретко део наставног процеса који се одвија у школи, чиме се његови потенцијали као подршке учењу нужно ограничавају.

Закључак

Добијени (реконструисани) однос ученика према учењу и уџбенику је део њихових научених когнитивних образаца у току седмогодишњег школског живота. Вероватно је да изграђене стратегије учења из уџбеника, задовољавају потребе ученика у ситуацији провере знања у школском контексту.

За будућа истраживања уџбеника је од кључне важности да се уважи овај феноменолошки ниво ученичке перспективе. Стимулус у наставној ситуацији постаје сигнал (који има значење) тек кад га ученик доживи као сигнал, кад за њега има значење сигнала. Неопходна су даља истраживања како из перспективе ученика изгледа уџбеник, у којим СК он препознаје потпору а у којим не, какви су ефекти учења из уџбеника и, у складу с тим, како мењати приступ конструкцији уџбеника али и саму школску праксу његове употребе. Стога, разговори с ученицима о томе како користе уџбеник и како коришћењем уџбеника могу унапредити своје учење морају постати део редовне наставне праксе.

Литература:

- Antić, S. (2015). Kompetencije za efikasno učenje iz perspektive studenata. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14(2), 133-154.
- Bakhtin, M. M. (2008). *Speech genres and other late essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Baucal, A. (2006). Development of mathematical and language literacy among Roma students. *Psihologija*, 39(2), 207-227.
- Baucal, A. (2012). Deca i mladi iz romske zajednice u obrazovnom sistemu Srbije: marginalizovani u društvu i marginalizovani u obrazovnom sistemu. U T. Varadi i G. Bašić (ur), *Promene identiteta, kulture i jezika Roma u uslovima planske socijalno-ekonomske integracije* (str. 349-363). Beograd : SANU, Odeljenje društvenih nauka.
- Baucal, A. i Pavlović-Babić, D. (2009). *Kvalitet i pravednost obrazovanja u Srbiji : obrazovne šanse siromašnih: analiza podataka PISA 2003 i 2006*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Filozofski fakultet, Institut za psihologiju.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control. Volume IV: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Cole, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education* (pp. 89-110). New York: Cambridge University Press.
- Compton, D., Elleman, A., Olinghouse, N., Lawrence, J., Bigelow, E., Gilbert, J. & Davis N. (2009). The Influence of in – Text instruction on declarative knowledge and Vocabulary Learning in Struggling Readers: How IQ Confounds the story. In R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence (Eds.), *Beyond Decoding: The Behavioral and Biological Foundations of Reading Comprehension* (pp. 47-61). New York: Guilford Press.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (2001). What Reading Does for the Mind. *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 137–149.
- Giddens, A. (2007). *Sociologija*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.

- Gurung, R. A. R. (2004). Pedagogical Aids: Learning Enhancers or Dangerous Detours? *Teaching of Psychology*, 31(3), 164-166.
- Havelka, N., Vučić, L., Hrnjica, S., Lazarević, L., & Kuzmanović, B. (1990). *Efekti osnovnog školovanja*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Ivić, I., Pešikan, A., & Antić, S. (2013). *Textbook quality: A Guide to textbook standards*. Göttingen: V&R unipress
- Johnsen, E. B. (2001). *Textbooks in the Kaleidoscope: A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Tønsberg: Vestfold College, digital edition. Retrieved June 2013 from the World Wide Web <http://www-bib.hive.no/tekster/pedtektst/kaleidoscope/forside.html>
- Lazarević, D. (1999). *Od spontanih ka naučnim pojmovima*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lazarević, D. (2001). Formiranje sistema pojmova, razvoj pojmovnog mišljenja i udžbenik. U B. Trebješanin, D. Lazarević (prir.), *Savremeni osnovnoškolski udžbenik – Teorijsko – metodološke osnove* (str. 89-98). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Laforest, M., Larose, F., Roy, G.R., Spallanzani, C., & Pearson, M. (2002). Past and Current Trends in the Analysis of Textbooks in a Quebec Context. *Curriculum Inquiry*, 32(1), 51-83.
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14(1), 1-43.
- McNamara, D., Ozuru, Y., Best, R., & O'Reilly, T. (2007). The 4-Pronged Comprehension Strategy Framework in D. McNamara (Ed.), *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies* (pp. 465- 497). Mahwah, New Jersey : LEA
- Mikk, J. (2000). *Textbook: research and writing*. Frankfurt am Main [u.a.] : Lang
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND
- Thiede, K., Griffin, T., Wiley, J. & Redford, J. (2009). Metacognitive monitoring during and after reading. In D. Hacker, J. Dunlosky & A. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp 85-106). New York: Routledge.
- Weinbrenner, P. (1992). Methodologies of textbook. Analysis used to date. In H. Bourdillon (Ed.), *History and social studies. Methodologies of textbook analysis. Report of the educational research workshop held in Braunschweig (Germany), 11–14 September 1990* (pp. 21–34). Amsterdam/Lisse: Swets and Zeitlinger B. V.

Примљено: 28. 03. 2018.

Коригована верзија текста примљена: 25. 06. 2018.

Прихваћено за штампу: 01. 07. 2018.

STUDENTS' COGNITIVE PATTERNS OF TEXTBOOK USE IN THE LEARNING PROCESS: THE STUDENTS' PERSPECTIVE

Abstract

The aim of the qualitative study presented in this paper was to explore primary school students' perspectives on the use of textbooks. Using a questionnaire and semi-structured in-depth interviews, we examined several aspects of cognitive patterns in textbook study: the general approach

and attitudes to highlighting text as the basic intellectual technique of studying a text, the attitude of students towards the structural components of textbooks, and the quality of students' metacognitive monitoring of the comprehension process during textbook study. The findings show that the majority of students' cognitive patterns when studying from textbooks are characterized by the following: there is no developed strategy of working with the text; textbooks tend to be viewed as a list of isolated pieces of information that should be memorized; students fail to recognize the utility of the structural components of textbooks designed to aid comprehension of the educational content. In addition, students show insufficiently developed metacognitive regulation of the text comprehension monitoring process. In order for a textbook to perform its educative functions, it is not enough (although it is a prerequisite) that it be designed as learning support – it is also necessary for students to recognize it as such. This leads us to conclude that a focus on textbooks themselves, as well as on strategies of textbook study, should become part of the regular teaching process in the school context.

Keywords: *students' cognitive patterns, students' work with texts, textbook study, metacognitive regulation of learning, students' independent learning.*

КОГНИТИВНЫЕ ОБРАЗЦЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ – ПЕРСПЕКТИВЫ УЧАЩИХСЯ

Резюме *Целью качественного исследования, представленного в данной работе, было показать точку зрения учащихся основной школы по отношению к использованию учебников. С помощью вопросника и частично структурированного глубинного интервью, в работе обсуждаются некоторые аспекты когнитивных образцов работы по учебнику: общий подход и отношение к подчеркиванию в качестве основной интеллектуальной техники работы над текстом, отношение учеников к структурным компонентам учебника и качество ученического метакогнитивного мониторинга процесса понимания при занятии по учебнику. Выводы показывают, что в когнитивных образцах работы по учебнику у большинства учащихся отсутствует разработанная стратегия работы с текстом, доминирует понимание учебника как перечня изолированной информации, подлежащей заучиванию; не признают полезности структурных компонентов учебника, предназначенных для поддержки в понимании изучаемого ими содержания. Кроме того, ученики проявляют недоразвитое метакогнитивное регулирование процесса понимания текста. Для выполнения образовательных функций учебника, не достаточно (хотя это обязательное условие) одна функция поддержки в обучении, но, по мнению учащихся, необходимо, чтобы учебник выполнял роль вспомогательного инструмента для построения знания. Это приводит к выводу о том, что учебник и стратегии работы с учебником должны стать частью регулярного обучения в школьном контексте.*

Ключевые слова: *когнитивные образцы ученика, работа с текстом, учение по учебнику, метакогнитивное регулирование учения, самостоятельная работа ученика.*