

Александра Р. Трбојевић  
Универзитет у Новом Саду  
Педагошки факултет у Сомбору  
Катедра за друштвене науке

УДК 371.671.046.12:3/5  
371.3.:3/5  
Прегледни рад  
Примљен: 11. фебруара 2017.  
Прихваћен: 3. априла 2017.

## НОВИ МОДЕЛИ ПРЕЗЕНТОВАЊА ДРУШТВЕНИХ САДРЖАЈА У УЦБЕНИКУ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

*Апстракт:* У раду се разматра питање излагања друштвених садржаја у школском уџбенику. Константно присутан у разредној настави, уџбеник у Србији одолева притисцима других медија. Међутим, иако су бројним студијама детаљно разрађена правила конструисања његових структурних компоненти, донети стандарди квалитета и утврђено је да се уџбеником могу преносити друштвена знања и утицати на социјална понашања, садашњи уџбеници не остварују те улоге.

Циљ рада је да се прикажу нови модели презентовања друштвених садржаја који ма би уџбеник природе и друштва ефикасније утицао на усвајање и примену сазнања из корпуса друштвених наука. На теоријским поставкама развоја и учења Пијажеа и Виготског, теоријама о врстама знања и облицима учења које може да подржи уџбенички медиј, утврђени су: рецепционо-естетички модел, егземпларно-парадигматски модел и мулти-медијално-вишеизворни модел. Модели претпостављају комбинацију експозиторног и индуктивног излагања, на начин да активирањем природне радозналости ученика подстакну на откривање друштвене стварности, критичко преиспитивање и размишљање о изложеним информацијама и тако повежу школска сазнања и дечије животно искуство. Образлагањем могућности њихове примене током презентовања разних друштвених садржаја који се обрађују у уџбенику природе и друштва, показује се да он може допринети успешнијем и функционалнијем усвајању знања о друштвености света који ученика данас окружује, и оспособљавању да у том свету друштвено делује.

*Кључне речи:* уџбеник природе и друштва, друштвени садржаји, дидактичко-методичко обликовање странице уџбеника.

### УВОД

Обележја друштва у коме ученици данас одрастају, васпитавају се и образују значајно су промењена. Савремени свет развија се у духу демократских вредности: слободе и права, правде, једнакости, али и у испољавању индивидуалности, прихватању различитости, способностима толеранције. Школа се сматра окружењем подстицајним за вештине друштвеног делова-

ња појединца (Камерон и др. 2005) и постаје одговорна не само за стицање основне образовности ученика, већ и за разумевање сложених друштвених односа и развој делатних социјалних вештина: крајњи циљ процеса образовања и васпитања нису само усвојена знања везана за програмске садржаје школских предмета, него и достизање одговарајућег нивоа социјалне компетентности који поставља друштвена заједница (Диркс и др. 2007; Зинс и др. 2004). Међутим, анализе постигнућа ученика у Србији и даље указују на недовољно висок ниво знања и умења, неразвијене нужне компетенције за даље школовање и свакодневни живот и ниску ученичку мотивацију за учење (Бауцал 2012; Бауцал, Павловић-Бабић 2010; Плут, Крњајић 2004).

Програмски садржаји предмета Свет око нас и Природа и друштво конципирани су управо на питањима упознавања друштва у коме ученик живи, његове прошлости и развоја, повезаности са другима, затим бриге о својој друштвеној средини, поштовања правила, прописа и договора, неговања културе комуникације и развијања друштвено прихватљивих начина решавања конфликта, свести о постојању различитости, њиховом уважавању и др. Реч је о наставним садржајима којима се ученици оспособљавају за разумевање свог друштвеног окружења и практично деловање у њему и као такви чине делотворно поље за функционалну примену знања (*Правици развоја и унапређивања квалитета предшколској, основној, ошћине средњеј и уметничкој образовања и васпитања 2010–2020* 2011). Међутим, у нашим школама још је дубоко укоренен традиционални наставни концепт: доминантно предавачка настава и уџбеник репродуктивног типа, окренут ка уско когнитивном аспекту а не целовитом развоју, без видљиве партиципације ученика. Јасно да такав модел у најбољем случају може формирати особу која добро познаје чињенице али није самостална, способна за повезивање и примену знања те за сарадњу с другима, није обучена за тимски рад, за преузимање одговорности, доношење одлука, препознавање и приступање решавању проблема (*Стратегија развоја образовања у Србији до 2020* 2012: 34). Што се тиче уџбеника, у последњој деценији констатован је бољи квалитет, о чему постоји међународно релевантна експертиза, али је указано и на низ проблема у вези са њиховом конструкцијом и дидактичко-методичким обликовањем. Једна од могућности да данашње образовање значајније и ефикасније допринесе ученичком разумевању друштвености света у коме живи и оспособи га за активно учествовање у њему јесте нова концепција уџбеника у погледу представљања сазнања из области друштвених наука. У раду смо пошли од претпоставке да уџбеник – посебно конципиран када су у питању теме из друштва, може превазићи досадашњу улогу књиге готових знања и постати интердисциплинарни медиј заснован на проблемски обликованим друштвеним садржајима, критичком размишљању, истраживању и преиспитивању информација које се уче.

## ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА

Уџбеник је у последњим деценијама предмет бројних истраживања, а значајан део усмерен је на ревидирање његове традиционалне концепције (Пешић 1998; Плут 2003; Требјешанин, Лазаревић 2001). Фокусирајући се на улоге које треба да оствари савремени уџбеник (образовну – усвајање узорка релевантних и системски организованих знања, развојну – развој мишљења и других когнитивних и метакогнитивних способности и улогу социјалне интеракције), напушта се ригидна подела на основни текст и дидактичко-методичку апаратуру. Уместо тога, траже се конструкцијска решења којима ће две главне компоненте структуре – систем основног текста и систем дидактичко-методичке апаратуре, бити међусобно прожете тако да активирају смислено учење, подстакну когнитивни развој и остваре ефективну комуникацију (Богавац 2009; Ивић и др. 2008).

Пут до могућих решења води од познавања карактера садржаја, односно познавања које информације могу бити изложене системом вербалне нарације, које се могу проблематизовати, откривати, елаборирати, преко адекватног избора деловања на емоционалну сферу код ученика, до избора поступака којима ће се развијати боље разумевање, успешно учење и самосталан истраживачки рад (Шпановић 2008: 131). Када говоримо о садржајима из корпуса друштвених наука, треба истаћи да је реч о сазнањима која су сложена, променљива и контекстуална, за чије усвајање је потребно активирати природну радозналост ученика и наставом подстицати откривање, преиспитивање и размишљање о информацијама, као и повезивати школска знања са животним искуством (Пешикан 2003; Пешикан, Антић 2009). У том смислу, приликом презентације друштвених садржаја уџбеник треба да усмерава ученике на критичко разматрање, да подстиче излагање личних искустава у решавању друштвених питања, да мотивише ученика да се укључује у активности свог друштвеног окружења и тако омогући усвајање знања и формирање ставова и уверења која обележавају модерно друштво (Трбојевић 2014). Своју улогу да допринесе когнитивном развоју уџбеник треба да оствари кроз интеракцију, подстакнуту и вођену начином излагања градива, за коју је одговорна одрасла особа (аутор уџбеника), при чему се кључне промене когнитивног развоја морају истовремено посматрати кроз процес индивидуалне конструкције или кроз процес ко-конструкције (Бауцал 2003: 518). Пијаже је сматрао да индивидуална конструкција нових когнитивних структура може бити убрзана или успорена, у зависности од тога у којој мери социо-културно окружење (уџбеник) у коме се дете развија подржава процес конструкције (Пијаже 1983). У својим теоријским радовима Виготски истиче формативну улогу социјалних интеракција, посебно асиметричну интеракцију дете–одрасли, чак и када је она присутна индиректно, у нашем случају путем уџбеника и дијалога са текстом. Иако асиметричност указује да дете (ученик) и одрасла особа (аутор уџбеника) као партнери нису једна-

ки, управо асиметрија размену чини развојно подстицајном: одрасли воде и обучавају дете, а функција која се том приликом изгради постаје власништво детета (на пример, појмови, вештине). Дакле, ако уџбеник посматрамо као специфично дизајнирано окружење од чије структуре и начина обликовања садржаја зависи да ли ће се и у коликој мери покренути процес учења, онда су његови аутори директно одговорни да ученике успешно воде до вишег степена когнитивног развоја (Виготски 1983).

Разматрајући учење и развој који се одвијају током асиметричне интеракције, Б. Гонтхиер-Пешић говори о блиској зони развоја (*la zone proximale de développement*) за коју је једна од тежишних тачки *cognitive matching* – когнитивно усклађивање (Гонтхиер-Пешић 2009). Када је у питању представљање друштвених садржаја у уџбенику, ово теоријско схватање посебно је применљиво у домену постављања проблема: проблем постављен детету никад није само когнитиван него и друштвени, односно шире, процес когнитивног развоја не може да почне без нужности решавања једног проблема у датој друштвеној ситуацији која захтева учење и реорганизацију постојеће когнитивне структуре – да би се појединац могао прилагодити новим животним условима који су за људско биће неопходно друштвени (Гонтхиер-Пешић 2009: 490). Аспект когнитивног усклађивања морао би пажљиво да се сагледава током осмишљавања уџбеника. Аутори би морали бити способни да процене шта је блиска зона развоја за ученике одређеног разреда, да у складу са тим дизајнирају уџбенички текст, али и да током презентације садржаја интервенишу управо у том развојном подручју. У том контексту, уџбеник може да истакне низ прецизних и једноставних упутстава, да пружи разрађену, честу помоћ у мањим корацима, да понуди прегледне шеме уз издвајање битних својстава појмова и релација, обезбеди континуирани *feedback* (Пешић 2007). Оваква уџбеничка решења, иако се разликују по комплексности, остварују функцију коју Осубел назива *ideational scaffolding*, идејним скелам за кретање кроз текст.

Када се говори о врстама знања, релевантна литература (у којој су, осим теоријских, истакнути и емпиријски налази анализе разних уџбеника – посебно из друштвених дисциплина) упозорава на то да су у постојећим уџбеницима углавном присутна декларативна знања<sup>1</sup>, по неким ауторима именована као „знања да” се нешто уради (*knowing that*<sup>2</sup>). Реч је о знањима формираним на основу информација изложених у лекцијама и најчешће су инертна (Ивић и др. 2008). Насупрот њима, у уџбенику се може говорити и о знањима „како да” се нешто уради (*knowing how*). Ова знања имају динамичку природу и односе се на процедуре употребе неке вештине. Коначно,

---

<sup>1</sup> Релевантна литература помиње и врсте знања под именом семантичка, процедурална, као и поделе на апстрактна и конкретна, генерална и специфична, епизодичка и кондиционална (прим. аут.).

<sup>2</sup> Подела на врсте знања преузета из: Woolfolk, A. (2004): *Educational psychology*, Boston, MA: Allyn & Bacon.

у уџбенику је могуће подстицати и усвајање такозваних „знања када и како да” се нешто уради (*knowing when and why*), односно кондиционалних знања, јер осим општих чињеница и начина њихове примене, значајна је и процена када и зашто је у решавању презентованог друштвеног проблема (конфликта, задатка или постављене ситуације) потребно употребити баш одређену процедуру (облик понашања, решења, одговора).

У посматрању облика учења које уџбеник може подржати, аутори типичним уџбеничким учењем одређују смислено-рецептивно-декларативно учење (Аусубел 1968; Ивић 1976; Пешић 1998). Д. Плут конкретизује да су предности уџбеника у његовим могућностима да се градиво успешно структурира (хоризонтално и вертикално), док се истовремено у уџбенику најсистематичније гради област и ученик најбрже кроз њу проводи. При томе, начином излагања садржаја уџбеник треба да обезбеди вођено откривање: одрасли као експерт диктира шта и колико се учи, шта је битно а шта није и тиме скрађује лутање које би било неизбежно када би дете само пробијало пут (Плут 2003: 131).

Моделе презентације друштвених садржаја утемељили смо и на теоријским ставовима о метакогнитивним знањима (Виготски 1983), за која аутори сматрају да се интензивно развијају управо на млађем школском узрасту. Теорију наставе као потпомогнуте делатности – *assisted performance* (Тарп, Галимор 1988) Ј. Пешић види као инспиративну за проблематику обликовања информација у уџбенику и указује да начини моделовања и когнитивног структурисања текста могу бити веома применљиви на уџбеник (Пешић 1998: 154). Током излагања друштвених садржаја треба јасно сугерисати метакогнитивно вођење кроз проблем: вербализовати не само проблем, него и стратегију његовог решавања, логику свега што ће уследити, најавити друге сличне проблеме и информације и повезати их по сличностима и разликама. На тај начин се метакогниција, као знање о сопственим когнитивним процесима и продукцима, изграђује од идентификације ситуација у којима ученик свесно и намерно чува информације које му могу бити корисне у будућности, преко задржавања и употребе информација која могу бити од користи у решавању актуелног проблема, до овладавања способностима намерног и систематског претраживања нових информација које би могле бити од помоћи у решавању сличних проблема (Флавел и др. 2002; Флавел 1976).

Познавање теорија комуникације значајно је за скоро сва питања која покреће презентовање садржаја у уџбеничкој продукцији. Осим што има важну социјализаторску улогу у развоју, уџбеник је преносилац експлицитних и имплицитних порука и као такав комуницира са корисницима. Елементи којима комуницира уџбеник нису само речи, него и остали паралингвистички феномени (текст, слика, схема, посебно обликовани задаци, проблеми, питања у уџбенику). Ако се градиво у уџбенику обликује тако да они изазову повратну информацију уобличену у било каквој измени понашања ученика, већој заинтересованости, активности, онда је постигнута динамика

примања и давања информација, те се може говорити о кругу повратних веза које циркулишу између реципијента и уџбеника, те се остварује циркуларни приступ. Једном од могућности остваривања успешне комуникације са корисницима сматра се стваралачки приступ уџбеничком тексту (Шпановић, Ђукић 2006: 216). Презентовањем садржаја на начин позивања на претходна знања и искуства, анализирања чињеница и узрочно-последичних веза међу њима, истраживања сродних примера у свакодневном животу, потврђивања или оповргавања изложених чињеница – ученик се активира, текст остварује већу употребну вредност, а сам уџбеник постаје комуникативнији.

## ПРЕЗЕНТОВАЊЕ ДРУШТВЕНИХ САДРЖАЈА У УЏБЕНИКУ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

У осмишљавању модела презентације друштвених садржаја заступали смо идеју да је систем основног текста потребно дидактички обликовати на начин прожимања елементима дидактичко-методичке апаратуре, на пример: мотивационим питањима, провокативним животним ситуацијама, подсетником на претходно стечена знања која су битна за усвајање нових, допунским текстом који проширује дати фонд информација, закључцима, изводима, библиографским подацима и друго. При томе је важно не губити из вида природу научне области, дакле обележја друштвености, као ни узрасне карактеристике ученика разредне наставе. Успостављени теоријски оквир образложен у првом делу рада дозвољава да се на смислено-рецептивном и смислено-откривалачком учењу декларативног и процедуралног типа утемеље следећи модели презентације друштвених садржаја у уџбенику: рецепционо-естетички модел, егземплярно-парадигматски модел и мултимедијално-вишеизворни модел.

### Рецепционо-естетички модел

Рецепционо-естетички модел презентације друштвених садржаја у школском уџбенику заснован је на постулатима теорије рецепције<sup>3</sup>. „Увођењем односа текст–читалац као прималац садржаја (лат. *receptio* – примање, прихватање) маркирана је промена парадигме која се огледа у помаку од естетике описивања и приказивања ка естетици рецепције” (Гајић 2004: 109). Са аспекта херменеутике, рецепција се остварује једино током херменеутич-

---

<sup>3</sup> Настала у оквирима књижевности, теорија рецепције свако књижевно дело (текст) посматра као носиоца порука одређених информативних, естетских и етичких вредности, али и подстиче читаоца на вредновање и вредносне судове који не налазе објективност само у материјалном корелату, већ и у личном искуству, рационалном и доживљајном моменту у приступу тексту (прим. аут.).



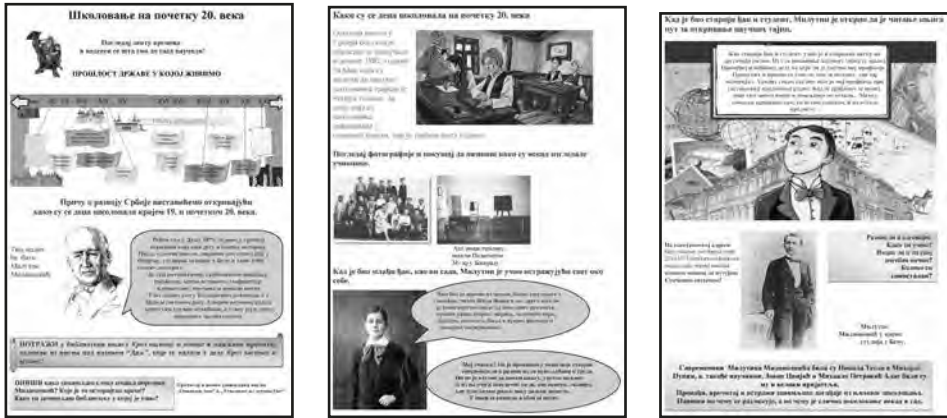
ке ситуације (однос два субјекта у комуникацији) и херменеутичког задатка (задатак разумевања, тумачења, анализирања, постављања питања о тексту и себи). Реч је заправо о примању порука из текста, њиховом тумачењу и вредновању које се одвија на различитим нивоима комуникације – почетна комуникација је ниво рецепције првих утисака, на другом нивоу започиње декодирање текстуалног кода (реципијент активира свој код и идентификује информације текста), док се на трећем укључује вредносни контекст прочитаних порука (Росандић 1988). За осмишљавање начина на који се излажу друштвене теме у уџбенику, важан је још један елемент теорије рецепције, а то је „хоризонт очекивања” (Јаус 1982). Реч је о томе да реципијент сваки нови текст прима у односу на раније прочитане, то јест, реч је о његовој спремности да на основу претходног искуства прихвата, тумачи и вреднује информације новог текста. Фокусирајући се на тематику нашег рада, хоризонт очекивања представља наговештаје којима се читалац (ученик) усмерава на одређен начин рецепције, односно најављује се оно што ће се у тексту излагати. Тежиште представља директни однос текст–ученик (у коме се мора одразити активна комуникација), а градиво се посматра као естетички проблем који се у том односу декодира. Дакле, деловање градива (текст уџбеника) условљено је и кроз деловање писања (начини излагања садржаја) и кроз деловање рецепције ученика (естетички пријем), а биће успешније уколико аутор уџбеника презентује градиво како у складу са природом области (област друштвених наука), тако и у складу са когнитивним могућностима реципијената (ученици разредне наставе). Наведени елементи теорије рецепције уграђени су у наш модел и повезани су са естетичком димензијом. Управо друштвени феномени<sup>4</sup> подразумевају важну поруку „да се на исту људску потребу може одговорити на безброј начина – који ће бити изабран зависиће од социокултурних и историјских услова, друштвених околности и индивидуалних особености и мењаће се у различитим временима” (Пешикан 2003: 81). При томе се од њих такође очекује да развијају способности за критичко опажање и естетско доживљавање и утичу на процену естетско-вредносних ставова и понашања.

Изложићемо пример странице уџбеничког текста по рецепционо-естетичком моделу.

---

<sup>4</sup> Пешикан (2003) друштвеним феноменима сматра, на пример, друштво и његов развој, друштвене групе и њихова правила, друштвене институције (држава, закони) и др. (прим. аут.).

Слика 1. Изглед страница уџбеника за лекцију Школовање на почетку 20. века.



Одабрана је програмска целина *Осврћ уназад – прошлости* (четврти разред), а лекција<sup>5</sup> именована као „Школовање на почетку 20. века”. Након истицања наслова, повезивање са претходно наученим садржајима обезбеђује лента времена, допуњена централним појмовима који обележавају одређене периоде<sup>6</sup> и сличицама (утврђења, средњовековног замка, града из 19. века, модерне зграде). Ученик се подсећа на историјско време стварања Србије и сигнализирају се векови који обележавају најзначајније историјске догађаје. Потом се јасно усмерава на циљ лекције, а то је школовање у новоствореној модерној Србији на размеђу деветнаестог и двадесетог века. Према ставовима Виготског да је за успех процеса учења неопходно успостављање интеракције између детета и одраслог којом би се дете успешно водило до вишег степена когнитивног развоја (Виготски 1983), процес рецепције покренут је приповедањем у „ја-форми” (нарација у првом лицу јединине). Личност која излаже градиво је сам научник, а како би се прича „сместила” у временски и просторни оквир, ученици се прво упознају са његовим биографским подацима. Покретање емотивно-мисаоних реакција при учениковој рецепцији текста обезбеђује се позивом ученику да прочита одломак писма под називом „Дал”, у коме су изложена аутобиографска сећања на прве облике учења у библиотеци породичног дома. У директном односу текст–ученик подстакнута је активна комуникација, а од читаоца се тражи да замисли,

<sup>5</sup> Лекција: „Функционална целина (лекција) садржи структуралне компоненте: основни текст и дидактичку апаратуру (издвојене кључне речи, примере, налоге, резиме лекције, илустрације – слике, схеме, мапе, графиконе и сл.)”, према: *Правилник о стандардима квалитета уџбеника и уџбеништво о њиховој употреби*, Национални просветни савет, 2010.

<sup>6</sup> Визуелно су у питању различито обојена поља са називима „Владавина Стефана Немање”, „Србија постаје краљевина, а црква самостална”, „Косовска битка” и др. (прим. аут.).



описе и исказе свој доживљај. Следе основне информације којима уџбеник саопштава оно што је о школовању на почетку 20. века потребно научити. Текст прате прикладне илустрације и фотографије<sup>7</sup> чија је улога да визуализују садржај: изглед школа и учионица у далеко историјско време. Причу о томе како се некада учило наставља Милутин Миланковић. Комуницира са учеником изговарајући одломке из текстова о основној школи и учитељу, којима се промовишу свевременске врлине просветног радника<sup>8</sup>, али и вечита дечија знатижеља, потреба за игром и откривањем која такође поучава<sup>9</sup>. Истиче се како стилове учења временом мењамо, па Милутин Миланковић као студент има другачију поруку: читање књига је пут за откривање научних тајни<sup>10</sup>. Потребно је указати на питања која прате комуникацију, а подстичу ученика да размисли који су његови посебни когнитивни стилови (Како ти учиш? Имаш ли и ти свој посебан начин? Колико си у томе самосталан?). Такође, излагање у уџбенику проширено је позивом научника на занимљиво путовање у васиону, на које ученик може поћи кликом на наведену електронску адресу и упознати планете Сунчевог система, посматрати њихову ротацију око Сунца, пратити проток времена и др.<sup>11</sup>. На крају лекције ученик се упознаје са савременицима Милутина Миланковића, како онима са којима је делио само исто време (Тесла, Пупин), тако и онима са којима је био колега на Београдском универзитету и близак пријатељ (Џвијић, Петровић). Ученици треба да истраже занимљиве податке о школовању ових личности и да на основу свега изнетог закључе о сличностима и разликама школовања некад и сад. На овај начин, после етапе примања порука из уџбеничког текста, њиховог тумачења на нивоу првих утисака, као и декодирањем текстуалног кода у смислу доживљених и оживљених значења, обезбеђује се и трећи комуникативни ниво текста – вредносни контекст прочитаних порука, односно садржаја лекције (Росандић 1988). Тежиште лекције усмерено је управо ка вредносним елементима наведених одломака. Примерима упорности коју

---

<sup>7</sup> Илустрација учионице некада преузета је из уџбеника Ковачевић, Бечановић (2006): *Природа и друштво за четврти разред основне школе*, Клетт; фотографије преузете са сајта [www.pedagoskimuzej.org.rs](http://www.pedagoskimuzej.org.rs)

<sup>8</sup> „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 dospeti...” (Миланковић 2008: 197).

<sup>9</sup> „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, правио разне збирке: марака, челичних пера, лептира, инсеката, биља и вршио физичке и хемијске експерименте” (Ибид: 195).

<sup>10</sup> „Пронађох и наставих дела на која ме је упутио мој професор. Прикупих и приписах учисто, као за штампу, сав тај материјал. Урадих скоро све оно што је мој професор при састављању предавања радио. Кад се пријавих за испит, знао сам много више и темељније но остали... Метод самоука применио сам, са истим успехом, и на остале предмете” (Ибид: 216–217).

<sup>11</sup> Реч је о програму Solar System („мали програм за опуштање”), у коме се симулира ротација у Сунчевом систему, а слободним избором корисник може да прати кретање одређене планете (прим. аут.).

је научник показивао приликом учења и трагања за научним сазнањима и порукама да нема успеха без великог рада и одрицања, у лекцији уџбеника се истиче учење у духу поверења у сопствене снаге и сазнајне моћи и утиче на формирање научног погледа на свет. Сматрамо да је ово једна од могућности да уџбеник презентацијом садржаја на начин естетске рецепције књижевног текста изврши утицај на усвајање универзалних, свевремених вредности материјалног, духовног и моралног реда на којима је потребно истрајати васпитавајући и образујући нове генерације (Трбојевић 2010: 90).

### Егземпларно-парадигматски модел

Егземпларни модел<sup>12</sup> уводи се у наставу са тежњом редукције дидактичког материјализма и енциклопедизма програмских садржаја и, са друге стране, да би се његовом применом допринело осамостаљивању ученика у процесу учења (Банђур 2001). Термин узоран (лат. *exemplaris, exemplum*) дефинише оног који „служи као пример, за похвалу, служи као модел” (Клајн, Шипка 2010) и указује на такво обликовање наставе у којој ће се на основу узора самостално усвајати нови садржаји. Реч је о моделу у коме се уџбеник фокусира на неколико типичних, односно за одређено научно подручје репрезентативних тема (делова градива), представљајући их на егземпларан начин, који онда постаје узор за самостални рад. По усвојеном моделу ученик самостално решава аналогне садржаје, односно на основу мањег броја чињеница (егземплара) формира опште концепте, расуђује и остварује генерализацију. Током тих процеса остварује се повећана мисаона активација, подстиче се (релативно) независно учење и развијају индивидуални интелектуални потенцијали.

За образложење егземпларно-парадигматског модела у раду се ослањамо на постулате теорије наставе као потпомогнуте делатности (Тарп, Галимор 1988) и моделирања у процесу учења и поучавања. Ако експлицирамо моделе понашања, подстиче технике и стратегије мишљења, решавања проблема и друго, уџбеник може да утиче на модел когнитивног функционисања ученика: „Рад по узору (моделу), дешава се током заједничке активности коју креира и води одрасли (аутор уџбеника), компетентнији учесник интеракције, с циљем да понашање модела буде интернализовано у интрапсихички стандард за вођење и евалуирање властите активности” (Пешић 1998: 154). Током рада из уџбеника на егземпларним садржајима, ученик не усваја само садржај, него и модел понашања (методолошки, мисаони, технички) и тако стиче искуство за следећу етапу – самосталне активности на аналогним садржајима које ће усвајати по приказаном моделу, узору, парадигми. Може се рећи да је реч о аналогiji, „пресликавању (енгл. *mapping*)

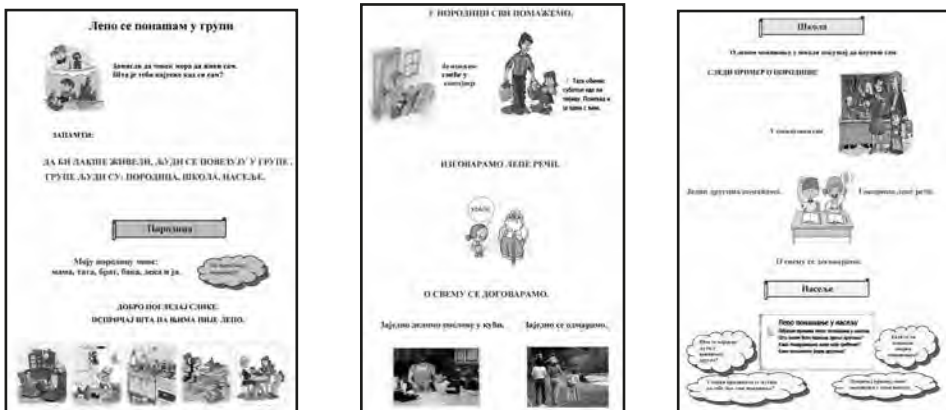
---

<sup>12</sup> У литератури се препознаје и као парадигматски (лат. *paradigma* – изузетно битно, пример за углед).

с предмета и односа на неком непознатом подручју (основа) на предмете и односе у подручју које се жели спознати (циљ). При том треба водити рачуна да аналогни садржаји који се самостално истражују не буду подведени под садржаје из примера (егземплара, основе), већ морају задржати своју специфичност. У супротном би се могла догодити дословна сличност, која спутава самоиницијативу и стваралаштво. Потребно је још упозорити на то да при осмишљавању егземпларно-парадигматског модела аутор уџбеника има пред собом важан задатак избора аналогнија. „Да би могао оцијенити неку аналогнију, човјек је се мора прво досијетити” (Стевановић 2003: 305), зато се досећање мора продубити до мере да произведе праве аналогније, за шта није довољна само површинска структура, већ добро познавање како обележја садржаја, тако и когнитивних могућности реципијената.

Успостављање егземпларно-парадигматског модела у уџбенику могуће је на разрешењу оних друштвених питања са којима се ученик у животу често сусреће, а искуствено још нема одговарајући упоришни модел за његово решавање. То су програмске теме о појединцу и другима, одговорном односу према себи и другима, групама и правилима понашања у њима, празницима и прославама, дечијим правима, коришћењу различитих извора информација, поимању прошлости, и др. Иако се сматра да је егземпларни наставни модел тешко остварљив у првом разреду, предлажемо да се садржаји о значајним датумима егземпларно изложе и у уџбенику за овај узраст. Изложићемо пример странице уџбеничког текста који је заснован на егземпларно-парадигматском моделу.

Слика 2. Изглед страница уџбеника за лекцију *Лето се понашам у групи*



Модел је садржином прилагођен ученицима првог разреда<sup>13</sup>, а лекција је именована називом „Лепо се понашам у групи”. Основни текст претежно је дат сликовно, језичке формулације су једноставне, кратке, а упутства конкретна. Намера је да се, на примеру понашања у породици које доприноси бољем и лепшем заједничком животу, ученик уведе у самостално учење аналогних садржаја о понашању у школи и насељу.

Подстицајно питање, које ученика треба да мотивише на размишљање, формулисано је као *Замисли да човек мора да живи сам*. Стрип-сличица<sup>14</sup> на којој дечак размишља о пустињаку на пустом острву треба да допринесе изграђивању става да је човек друштвено биће које не може да опстане без других људи. Основна информација објашњава да нам је повезивање у групе потребно да бисмо лакше живели, а затим су те групе и именоване као породица, школа<sup>15</sup> и насеље. Страница уџбеника наставља се егземпларом понашања у породици. Аутор се читаоцу обраћа у првом лицу и саопштава ко чини породицу. Након одређења састава породице, сликама су илустровани примери ружног и неприхватљивог понашања (скакање дечака по намештају, неуредна дечија соба, кухиња пуна неопраног суђа), који су одабрани јер су блиски ученичком искуству. Следи реченица *У њородици сви њомажемо*, коју прате сликовни и текстуални примери одговарајућих процедура и поступака лепог понашања у породици („Износим смеће у контејнер”, „Идем са татом у набавку”), а затим је посебно истакнуто да у породици изговарамо лепе речи и о свему се договарамо. Следећи теоријске ставове да текстови који се излажу у уџбенику треба да наводе на процедуре којима задовољавамо правила, као и примере и непримере понашања која су прихватљива за функционисање одређених друштвених група како би оне опстале (Пешикан 2003), издвојене су три основне поставке – међусобно помагање, међусобно лепо опхођење и међусобно договарање. На обрасцима ових примера заснована је обрада аналогних садржаја: школе и насеља као друштвених група у којима се живи. У уџбенику се експлицира: „О лепом понашању у школи покушај да научиш сам”. У додатном боксу са стране истиче се да „Бонтон значи лепо понашање”, а одмах затим упућује да је у даљем учењу потребно следити пример лепог понашања у породици. Сликком на којој је представљен сусрет првака са учитељицом, ученику се сугерише да у школи није сам – са њим су његова учитељица и његови другови. Зато су важне лепе речи, договор и међусобно помагање.

---

<sup>13</sup> Програмска целина Групације људи у окружењу и моје место у њима: породица, рођаци, суседи, вршњаци, суграђани... (прим. аут.).

<sup>14</sup> Слика преузета из уџбеника Маринковић, Марковић (2007): *Чиианка за њрви разрег основне школе*, Креативни центар.

<sup>15</sup> Иако смо у досадашњем делу рада групе ученика у школи одређивали као „одељење”, овде као друштвену групу наводимо „школу” – придржавајући се званичног наставног плана и програма.

Страница уџбеника завршава поднасловом „Насеље”. Такође по узору на садржаје лепог понашања у породици, ученик је упитан о томе како се остварује међусобно помагање, договарање и опхођење између становника насеља<sup>16</sup>. У посебним облачићима, размишљања се наводе у два правца: шта те љути у твом и понашању других у насељу, а шта је оно чиме се поносиш или подржаваш у понашању других. Усмеравањем ученика на процедуре употребе вештина понашања, покреће се динамичка природа друштвених знања (знања „како да”), те она као лично проживљена и конкретно ситуациона могу да послуже као „узица присећања која се позива у случајевима недостатка семантичких знања” (Плут 2003: 110). Тако усвојена друштвена знања могу постати оперативна и у пракси.

### Мултимедијално-вишеизворни модел

Утемељење мултимедијално-вишеизворног модела представљају нове когнитивне теорије мултимедијалног учења<sup>17</sup>, према којима се смисаоно учење дешава ако ученик ангажује низ когнитивних процеса: избор одговарајућих речи за прераду у вербалној меморији, избор релевантних слика за обраду у визуелној меморији, организацију изабраних речи у вербалном моделу, организацију изабраних слика у ликовном моделу и интеграцију вербалне и сликовне представе са предзнањем (Мајер, Морено 1998).

Следећи теоријске поставке да главно средство мултимедијалне презентације наставних садржаја представља упутство које води до материјала који ученика мотивишу и активирају у изградњи нових знања (Сорден 2012, 2005), у осмишљавању модела смо посебно водили рачуна о питањима којима се провоцира дечије интересовање и наводи на самосталне истражујуће активности, при чему изборима можемо деловати на емоционалну сферу и пробудити радозналост за учење друштвених садржаја.

У мултимедијално-вишеизворном моделу уџбеник остварује улогу агенса који ступа у интеракцију са учеником и константно га упућује на друге изворе<sup>18</sup>, у оквирима њихове медијске предности: текст, слика, говор, звучни или визуелни ефекти (Шпановић 2005). У уџбенику разредне наставе теме као што су: људска насеља, њихов развој и начини функционисања, дру-

---

<sup>16</sup> „Објасни правила лепог понашања у насељу. Шта значи кад си пажљив према другима? Како поздрављамо људе које срећемо? Како помажемо једни другима?” (прим. аут.).

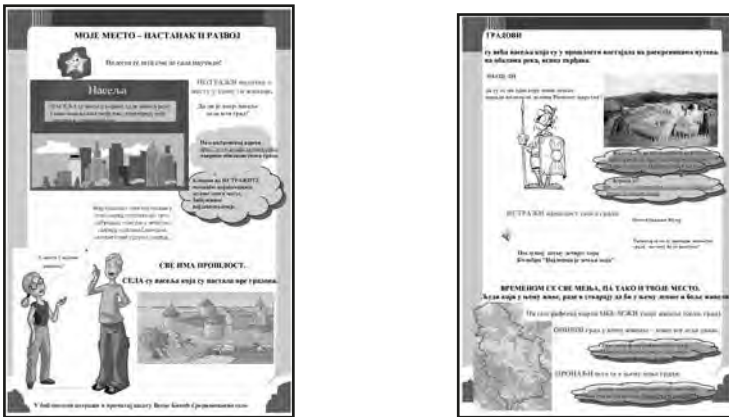
<sup>17</sup> Једна од њих је когнитивно-афективна теорија учења са медијима, по којој управо мултимедија подржава начин на који људски мозак учи (Мајер, Морено 1998): процес учења одвија се док ученик од слика и речи изграђује менталне представе – слике могу бити у било ком графичком облику, укључујући илустрације, фотографије, анимације или видео, а речи изговорене или написане (прим.аут.).

<sup>18</sup> Уз уџбеник, те изворе могу чинити: приручници, речници, енциклопедије, дечији листови и часописи, разни књижевни, историјски, научно-популарни и други текстови, наставни листови, апликације, тематске графофолије, дијапозитиви, дијафилмови и филмови, програмирани материјали, мултимедијални ЦД-ромови и др. (прим. аут.).

штвене организације, развој друштва, људска занимања, комуникација међу људима, знакови и медији који у њој посредују – посебно је важно обликовати уз укључивање мултимедија и вишеизворних склопова. Уџбеник прво треба да експлицира основне информације, а потом дизајнира задатке даљих самосталних активности, током којих се ученици индивидуално усмеравају на истраживање постављених проблема – бирају између понуђених извора и медија и на тај начин исказују самосталност и иницијативу. У последњој етапи следи повратак у уџбеник и његово вођење кроз експликацију поступака који су довели до новог сазнања, као и представљање резимеа – закључака.

Изложићемо како би се наставни садржај о насељима некад и сад могао презентовати мултимедијално-вишеизворним моделом.

Слика 3. Изглед страница уџбеника за лекцију *Моје место – настајанак и развој*



Лекција започиње подсећањем на појам насеља, а затим су презентоване и текстуална и сликовна информација. Испод текста постављена је слика на којој преовладавају стамбене зграде, а бочно су истакнути: налог („Потражи податке о месту у коме ти живиш“) и питање („Да ли је твоје насеље село или град?“). Потом уџбеник упућује читаоца да направи виртуелни обилазак свога града<sup>19</sup>, а када је визуелно назначено географско простирање места у коме ученик данас живи, даљи текст усмерен је на димензију прошлости. Одабрали смо директно обраћање читаоцу и реализовали га кроз дијалог

<sup>19</sup> „На електронској адреси <https://www.google.rs/maps/place/> можеш једним кликом да упознаш најзначајније делове свога места. Кликни на *Истражишице*, а онда забележите оно што сматрате најзначајнијим.“



девојчице и дечака<sup>20</sup>, у коме се експлицира да све има прошлост<sup>21</sup> и поста-вља проблемско питање („Имају ли и места у којима живимо прошлост?“). У наставку се страница диференцира на два дела: са једне стране се текстом и сликом презентују села у далекој прошлости, а са друге стране се исто чини за градове. Када су у питању села, вишеизворност смо обезбедили линком ка библиотечком медију<sup>22</sup>, а када су у питању градови, определили смо се да истраживање прошлости усмеримо проблемским питањем<sup>23</sup> и ученика мотивишемо стрип-илустрацијом римског ратника који позива на виртуелни обилазак Царичиног Града<sup>24</sup>. Током петоминутног видео записа ученик разгледа овај град из прошлости, при чему визуализација потпомаже изградњу менталних представа и тако омогућава успешније учење (Трбојевић и др. 2015), а затим се ученик позива да самостално истражи прошлост свога града: линкови упућују на музеј, разговор са старијим, или значајним личности-ма свога места, а онда иконица звучника води ка музичком медију. На страници се затим експлицира да се временом све мења, чиме ученика уводимо у садашње време и развој његовог места. Намера је да се прича о месту, започета на почетку лекције, из општег плана (на врху стране од ученика се захтевало да на Google-мапи погледа своје место из шире перспективе) преведе на појединачан и конкретан – због чега се ученик усмерава на географску карту Србије<sup>25</sup>, са задатком да опише данашњи изглед места у коме живи (у реализацији се предлажу извори као што су фотографије, књиге, часописи или електронске адресе). Да би се информисали о новостима из живота свога места, ученици се упућују на мултимедијалне презентације градова на Интернету<sup>26</sup>. Тако би се, на пример, виртуелно могла „посетити“ седница Скупштине града, прочитати записник или одлука о изградњи нових или реконструкцији постојећих установа и објеката у месту (улица, школа, паркова, пијаце, спортских терена, базена и др.), те се тако заокружује прича о његовој прошлости и развоју.

---

<sup>20</sup> Илустрација девојчице и дечака преузета из уџбеника Ковачевић, Бечановић (2006): *Природа и друштво за четврти разред основне школе*, Клетт.

<sup>21</sup> „Моју прошлост чине мој полазак у први разред, прослава мог петог рођендана, први дан у четвртном разреду, прослава Савиндана, школске славе у другом разреду” (прим. аут.).

<sup>22</sup> „У библиотеци потражи и прочитај књигу Весне Бркић *Средњовековно село*” (прим. аут.).

<sup>23</sup> „Знаш ли да су се на простору наше земље некада налазили делови Римског царства?” (прим. аут.).

<sup>24</sup> Царичин Град (Justiniana Prima), археолошки локалитет из 6. века (налази се 7 км од Лебана и 30 км од Лесковца), представља један од највећих и најзначајнијих византијских градова у унутрашњости Балкана; [http://sr.wikipedia.org/wiki/Царичин\\_Град](http://sr.wikipedia.org/wiki/Царичин_Град) (прим. аут.).

<sup>25</sup> Задатком „На географској карти обележи твоје насеље (село или град)”, утиче се на умеће просторне оријентације и изградњу картографске писмености (прим. аут.).

<sup>26</sup> „Пронађи шта се ново гради у твом месту. Посети званичну Интернет-презентацију, на пример: <http://www.sombor.rs/>” (прим. аут.).

## ЗАКЉУЧАК

Школа је данас опредељена да подстиче учење током којег ће ученик не само усвајати друштвена знања, него ће се током тог процеса плански деловати на развој социјалних вештина, позитивних понашања, изградњу ставова и уверења која обележавају модерно друштво. У раду је фокусирано питање дидактичко-методичког обликовања уџбеника за млађи школски узраст у коме се излажу друштвени садржаји. Реч је о садржајима који су веома специфични, како због природе самих друштвених појмова – чије формирање започиње обрадом самог појма, општих идеја које леже иза друштвених феномена (Пешикан 2003), тако и због когнитивних способности ученика које су у овом развојном добу већином ослоњене на емпирију. Следе се ауторски ставови о уџбенику који афирмише подршку учењу кроз развој система применљивог знања и понашања (Којаниц 2007; Мајер 2008; Реинц, Вилкенс 2009; Хус 2013) и оспособљавање ученика за самообразовање (Донсон 2002; Шпановић 2005) и по којима се нови концепт уџбеничке структуре утемељује на епистемиологији конструктивизма, когнитивизма и социо-културног развоја (Пешић 1998; Лазаревић 2003; Плут 2003; Хуторској 2005). Утврђени су модели уџбеничког излагања садржаја из корпуса друштвених наука за које сматрамо да би значајно поспешили процес њиховог усвајања и ученичка знања усмерили ка суштинском разумевању и примени. У моделима се садржаји презентују као смислено повезан материјал са којим ученик успоставља потенцијално смислени однос: наглашавајући постојеће друштвене појмове са којима ће нови бити у вези, уџбеник стално „уезује” старе и нове идеје, чиме се подстиче њихова интеграција у више когнитивне структуре (Стенли 1998). Рецепционо-естетички, егземпларно-парадигматски и мултимедијално-вишеизворни модел друштвене садржаје презентују на начин проблематизације, вођеног откривања, критичког размишљања, истраживања и вишеизворног преиспитивања информација које се уче – чиме је пружен практичан допринос унапређењу улоге уџбеника разредне наставе.

## ЛИТЕРАТУРА

- Антић (2009): Слободанка Антић, Савремена схватања уџбеника: последице на конструкцију и мерила квалитета, *Иновације у настави*, 4, Београд: Учитељски факултет, 25–39.
- Аусубел (1968): David Paul Ausubel, *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York and Toronto: Holt, Rinehart & Winston.
- Банђур (2001): Вељко Банђур, *Педагошко-методолошко утемељење методике разредне наставе*, Београд: Учитељски факултет у Београду.

Бауцал (2012): Александар Бауцал, *Кључне компетенције младих у Србији у ПИСА 2009 оцлегалу*, Београд: Министарство просвете Републике Србије и Институт за психологију.

Бауцал (2003): Александар Бауцал, Конструкција и ко-конструкција у зони наредног развоја: да ли и Пијаже и Виготски могу бити у праву?, *Психологија*, 36 (4), 517–542.

Бауцал, Павловић-Бабић (2010): Александар Бауцал, Драгица Павловић-Бабић, *ПИСА 2009 у Србији: први резултати. Научи ме да мислим, научи ме да учим*, Београд: Институт за психологију Филозофског факултета у Београду и Центар за примењену психологију.

Богавац (2009): Драгана Богавец, Структура уџбеника у функцији трајних и применљивих знања, *Иновације у настави*, 4, 50–55.

Виготски (1983). Лав Семјонович Виготски, *Мишљење и говор*, Београд: Нолит.

Гајић (2004): Оливера Гајић, *Проблемска настава књижевности у теорији и пракси или Како особини ученика да у настави књижевности самостално доживљава, критички мисли и ствара*, Нови Сад: Филозофски факултет.

Гонтхиер-Пешић (2009): Бранислава Гонтхиер-Пешић, Друштвено-историјски приступ когнитивном развоју, *Настава и васпитање*, 4, 479–498.

Диркс, Трет, Вирсинг (2007): Melanie A. Dirks, Teresa A. Treat, V. Robin Weersing, Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence, *Clinical Psychology Review*, 27, 327–347.

Ђорђевић (1997): Јован Ђорђевић, Диференцијација и типологија уџбеника, *Вредности савременог уџбеника I*, Ужице: Учитељски факултет, 40–47.

Zins, Bloodworth, Weissberg, Walberg (2004): Joseph E. Zins, Michelle R. Bloodworth, Roger P. Weissberg, Herbert J. Walberg, The scientific base linking social and emotional learning to school success, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2&3), 191–210.

Ивић, Пешикан, Антић (2008): Иван Ивић, Ана Пешикан, Слободанка Антић, *Општински стандарди квалитета уџбеника: водич за добар уџбеник*, Нови Сад: Платонеум.

Ивић, Пешикан, Антић (2003): Иван Ивић, Ана Пешикан, Слободанка Антић, *Активно учење 2*, Београд: Институт за психологију & УНИЦЕФ.

Јаус (1982): Hans Robert Jauss, *Toward an Aesthetic of Reception (Theory and History of Literature)*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Џонсон (2002): Elaine V. Johnson, *Contextual Teaching and Learning*, Thousand Oaks, California: Corwin Presss, Inc.

Клајн, Шипка (2010): Иван Клајн, Милан Шипка, *Велики речник страних речи и израза*, Нови Сад: Прометеј.

Ковачевић, Бечановић (2006): Винко Ковачевић, Бранка Бечановић, *Природа и друштво за четврти разред основне школе*, Београд: Клетт.

Којаниц (2007): László Kojanitz, Learning-Centered Quality Assessment, Ninth International Conference on Research on Textbooks and Educational Media: *Peace*,

*Democratization and Reconciliation identities in Textbooks and Educational Media*, Tonsberg: Norway, 212–220.

Лазаревић (2003): Душанка Лазаревић, Уџбеник и уважавање различитости: ослонци у критичком и креативном мишљењу, У: Јасмина Шефер, Славица Максић и Светлана Јоксимовић (прир.), *Уважавање различитости и образовање*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 126–156.

Маринковић, Марковић (2007): Симеон Маринковић, Славица Марковић, *Чуџанка за први разред основне школе*, Београд: Креативни центар.

Мајер (2008): Richard E. Mayer, *Learning and instruction*. (2nd ed.), Upper Saddle River, NJ. Pearson Merrill Prentice Hall.

Мајер, Морено (1998): Richard E. Mayer, Roxana Moreno, A split-attention effect in multimedia learning: Evidence for dual processing systems in working memory, *Journal of Educational Psychology*, 90, 312–320.

Миланковић (2008): Милутин Миланковић, *Кроз васиону и векове*, Београд: Завод за уџбенике.

Опачић-Николић, Пантовић (2006): Зорана Опачић-Николић, Даница Пантовић, *Прича без краја*, читанка за четврти разред основне школе, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

П. (2011): *Правци развоја и унапређивања квалитетног предшколског, основног, ошћког средњег и уметничког образовања и васпитања 2010–2020*, Београд: Национални просветни савет.

П. (2010): *Правилник о стандардима квалитетног уџбеника и уџбеништво о њиховој употреби*, Београд: Национални просветни савет.

Поткоњак, Шимлеша (ред.) (1989): Никола Поткоњак, Петар Шимлеша, *Педагошка енциклопедија*, Београд, Загреб, Сарајево, Титоград, Нови Сад: Завод за издавање уџбеника.

Пешић (2007): Неки проблеми дидактичког обликовања уџбеника Природа и друштво за трећи разред, У: Дијана Плут (ур.), *Квалитетног уџбеника за млађи школски узраст*, Београд: Институт за психологију, 40–70.

Пешић (1998): Јелена Пешић, *Нови приступи структури уџбеника. Теоријски принципи и конструктивна решења*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пешикан (2003): Ана Пешикан, *Настава и развој друштвених појмова код деце*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пешикан, Антић (2009): Ана Пешикан, Слободанка Антић, Конструктивна решења у уџбенику и потенцијални исходи учења: компаративна анализа питања и задатака у уџбеницима историје и метода учења које могу да подстичу, Научни скуп *Емпијска истраживања у психологији*, Београд: Филозофски факултет, 49–50.

Пијаже (1983): Жан Пијаже, *Порекло сазнања*, Београд: Нолит.

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

Плут, Крњић (2004): Дијана Плут, Зора Крњић (уред.), *Друштвена криза и образовање: Документи о једном времену*, Београд: Институт за психологију.

Реинц, Вилкенс (2009): Arno J. C. Reints, Hendrianne Wilkens, 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 Transnational identities in Textbooks and Educational Media*, Santiago, 467–474.

Росандић (1988): Dragutin Rosandić, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga.

Сорден (2012): Stephen D. Sorden, *The Cognitive Theory of Multimedia Learning*, Retrieved: February 27, 2016 from <http://www.scoop.it/.../sorden-draft-multimedia2012-p>.

Сорден (2005): Stephen D. Sorden, A Cognitive Approach to Instructional Design for Multimedia Learning, *Informing Science Journal*, Vol. 8, 263–279.

Стевановић (2003): Marko Stevanović, *Modeli kreativne nastave*, Rijeka: Andromeda.

Стенли (1998): Ivie D. Stanley, Ausubel's Learning Theory: An Approach To Teaching Higher Order Thinking Skills (educational psychologist David Paul Ausubel), *High School Journal* 35(1).

*Стратегија развоја образовања у Србији до 2020* (2012): Београд: Службени гласник РС бр. 107/12.

Тарп, Галимор (1988): Roland G. Tharp, Ronald Gallimore, The redefinition of teaching and schooling (Chapter 1, pp. 13–26), A theory of teaching as assisted performance (Chapter 2, pp. 27–43) in *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*, New York: Cambridge University.

Требјешанин, Лазаревић (2001): Биљана Требјешанин, Душанка Лазаревић, (прир.) *Савремени основношколски уџбеник – теоријско-методолошке основе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Трбојевић, Јеремић, Миленовић (2015): Aleksandra Trbojević, Biljana Jeremić, Živorad Milenović, Multimedia Approach to the Development of Social Concepts in Class Teaching – a View from the Students' Perspective, *Teme*, 39 (3), 867–885.

Трбојевић (2014): Александра Трбојевић, *Модели презентације групних садржаја у уџбеницима разредне наставе*, необјављена докторска дисертација, Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору.

Трбојевић (2010): Александра Трбојевић, Научна поетика Милутина Миланковића у разредној настави – педагошки утицаји дела Кроз васиону и векове, *Иновације у настави*, 4, 82–91.

Флавел, Милер, Милер (2002): John Flavell, Patricia H. Miller, Scott A. Miller, *Cognitive development* (4th ed.), Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall Publishing.

Флавел (1976): John Flavell, Metacognitive aspects of problem solving, In L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence*, Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum Associates, 231–236.

Хус (2013): Vlasta Hus, How Teachers Evaluate the Environmental Studies Subject Textbook Sets, *Education and Science*, Vol. 38, No 167, 286–296.

Хуторској (2005): Хуторской Андрей Викторович, Место учебника в дидактической системе, *Педагогика*, 4, 10–18.

Камерон, Конор, Морисон (2005): Claire E. Cameron, Carol McDonald Connor, Frederick J. Morrison, Abigail M. Jewkes, Effects of variation in teacher organization on classroom functioning, *Journal of School Psychology*, 43, 61–85.

Шпановић (2008): Светлана Шпановић, *Дидактичко обликовање уџбеника: Од откривајуће вођења до самоусмереног учења*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Шпановић (2005): Светлана Шпановић, Дидактичко обликовање и интеграција уџбеника у мултимедијални наставни пакет, *Зборник радова Информатика, образовна технологија и нови медији у образовању*, Сомбор: Учитељски факултет, 181–187.

Шпановић, Ђукић (2006): Светлана Шпановић, Мара Ђукић, Текстуални медији као чинилац иновативних промена у образовању, У: Оливера Гајић (прир.), *Европске димензије промена образовног система у Србији*, књига 2, Нови Сад: Филозофски факултет: Одсек за педагогију, 211–225.

Вулфок (2004): Нору А. Волфок, *Educational psychology*, Boston, MA: Allyn & Bacon.

Aleksandra R. Trbojević  
University of Novi Sad  
Faculty of Education in Sombor  
Department for Social Studies

## NEW MODELS FOR PRESENTING SOCIAL CONTENTS IN A NATURE AND SOCIETY TEXTBOOK

*Summary:* This paper dealt with the question of how teaching contents, which introduce students to a system of social concepts and train them in reasoning and practical action within their social environment, can be presented in a textbook for a younger school age. Scientific knowledge from the corpus of social sciences is complex, variable and contextual, and, in order to present it in a textbook, it is vital to achieve an essential incentive for the adoption of this knowledge, along with displaying examples of personal experience in solving various social problems.

The results of research works on textbooks in the last decade have shown that textbooks can encourage, direct and lead the child's development if they are didactically and methodically designed in a certain way. Therefore, a transformation is needed, which would take a textbook, as a book of ready-made knowledge, and turn it into an interdisciplinary medium, based on problem-shaped social content, critical thinking, research and information review, which facilitates the cognitive development of students, forms social attitudes and builds social skills. Based on the main ideas of cognitive theories of development and learning of Piaget and Vygotsky, theories about the types of knowledge and



forms of learning which can be supported by a textbook medium, models of presenting social contents, which include a combination of expository and inductive presentation, have been established in the paper. The presented models are: the receptive-aesthetic model (with a focus on the direct relationship between the text of the textbook and the student, and teaching material being viewed as an aesthetic problem which the recipient decodes), the exemplary-paradigmatic model (with a focus on representative parts of the teaching material as exemplary, the textbook becomes a model for self-study) and multimedia-multiple source model (organized as a diverse multimedia set). In these models, social contents are presented in a way that activates the natural curiosity of students about the presented information and encourages the discovery and re-examination of social reality. By their presentation in selected lessons, it was shown that a textbook can contribute to a more successful and more functional adoption of knowledge about the sociability of the world that surrounds the student today.

*Key words:* Nature and Society textbook, social contents, didactic and methodical design of a textbook page.