

КАКО УЧЕНИЦИ ВИДЕ УЛОГУ УЏБЕНИКА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА У УСВАЈАЊУ ДРУШТВЕНИХ САДРЖАЈА

*Александра Р. Трбојевић** и *Светлана Шпановић*

Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду, Србија

Хус Власта

Педагошки факултет, Универзитет у Марибору, Словенија

Анстракт. У раду су представљени резултати истраживања у коме су испитивана мишљења ученика четвртог разреда основне школе (N=60) из Сомбора (Република Србија) о улози уџбеника који се користе у настави природе и друштва у усвајању друштвених садржаја. Циљ истраживања био је да се утврде мишљења ученика о томе како им уџбеник помаже у усвајању друштвених садржаја и како су та сазнања примењива у свакодневном животу, што може бити релевантно полазиште за побољшање квалитета будућих уџбеника. За анализу добијених података коришћена је квалитативна методологија. Фокус групни разговори указали су на проблеме презентације друштвених садржаја у уџбеницима: превише информација које се морају запамтити, недостатак објашњења у тексту и његова недовољна кохерентност због чега је приликом усвајања друштвених садржаја ученицима потребна помоћ, потом, проблем односа између текста и визуелних садржаја, примери који ученицима нису довољно познати, недовољна повезаност текста са реалним животним ситуацијама, што ограничава примену друштвених сазнања усвојених из уџбеника. Одговори ученика упућују на кључне стандарде квалитета уџбеника (квалитет садржаја, квалитет дидактичког обликовања, квалитет језика који се у уџбеницима користи) и показују да уџбеник који ученици користе не доприноси учењу комплексних друштвених феномена.

Кључне речи: друштвени феномени, ученици четвртог разреда, фокус групни разговори, уџбеник природе и друштва.

* E-mail: portrbojevic@gmail.com

УВОД

Према документима образовне политике у Републици Србији, школа није само место учења, формирања вештина, усвајања ставова и вредности и ефикасне интеракције с физичким и друштвеним окружењем, него и место за омогућавање активног учешћа у модерном друштву које се мења (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2017: 5). Школа би ученицима требало да омогући систематично решавање друштвених питања и то на начине који су друштвено прихватљиви и морални – истовремено корисни и за појединца и за друге. Како сугеришу Диркс и сарадници (Dirks, Treat & Weersing, 2007), друштвене вештине изграђују се учењем друштвених улога у „стварном свету”. У домену основног образовања, кроз садржаје из корпуса друштвених наука ученици млађег школског узраста уче о људима и друштвима у којима живе, као и о њиховим обележјима. Такође су важне и теме које доприносе разумевању и промовисању основних људских вредности: једнакост, правда, слобода, суживот са другима и међусобно поштовање, разумевање других (различитост). Међутим, резултати испитивања постигнућа ученика у Србији указују на континуирано недовољно висок ниво знања и вештина, недовољно развијене компетенције неопходне за даље образовање и свакодневни живот и ниску мотивацију ученика за учење (Baucal, 2012; Plut i Krnjajić, 2004). Ефекти образовних промена су незадовољавајући (Vujačić, Stanković, Pavlović, Džinović i Đerić, 2011). Како тврди Станковић (2011), образовне реформе и даље представљају циљ који, уз широк образац ниске ефикасности, измиче већини реформских иницијатива и показује разочаравајуће резултате у многим земљама. Резултати неколико студија у којима су испитивани ставови ученика о школским програмима и представљању научних садржаја у њима, као и о њиховој употребљивости за будући живот, указали су на незадовољство ученика постојећим стањем (Barney & Deutsch, 2010; Jenkins, 2005). На пример, ученици већину школских предмета посматрају као незанимљиве због обимног садржаја, превише понављања и недостатка изазова и у њима би желели већи лични ангажман, тематска истраживања и више практичних активности. Неке студије износе исказе ученика да су школски предмети нерелевантни и некорисни за живот (Siegel & Ranney, 2003). Између значаја науке у друштву и науке у школи постоји велика неусклађеност (Badri, Alnuaimi, Mohaidat, Al Rashedi, Yuang & Al Mazroui, 2016). У Србији ученици и даље излазе из школе без стечених основних културних потреба и навика, важних за стварање вредности и ставова неопходних за живот и рад у савременом друштву, за приватни и професионални живот сваког грађанина (Pravci razvoja i unapređivanja kvaliteta predškolskog, osnovnog, opšteg srednjeg i umetničkog obrazovanja i vaspitanja 2010–2020, 2011). Потребне су промене које би функцију основног образовања усмеравале од савладавања научних сазнања у свим

областима које се изучавају у основним школама, до њихове употребе у друштвеном животу (*Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*, 2012: 28). Да би се обезбедила модерност, функционалност, животна и друштвена релевантност школе, потребне су ревизије школских програма (посебно садржаја којима се пружа основни систем знања и подржавају специфични обрасци мишљења), коришћење различитих метода поучавања (квалитет поучавања, примена интерактивних и активних метода, пројектна настава, и друго) и креирање уџбеника у складу са стандардима квалитета (*Ibid*: 44). Једна од могућих промена односи се на редефинисање концепта уџбеника и иновирање његове дидактичко-методичке апаратуре. Аутори изјављују да приликом учења лекција из друштвених наука (претежно заснованих на фактографији) ученике лако могу омести управо бројне информације – то омета разумевање суштине друштвених појмова и не доприноси њиховом развоју (Beck, McKeown & Gromoll, 1989). Потребно је размотрити како презентovati текст тако да за ученике буде провокативан, с обзиром на њихово предзнање и асоцијацијативне способности (Beck & McKeown, 2002). У Србији, као и у свету, првенствено недостају истраживања о евалуацији уџбеника (Issit, 2004) – посебно како ученици користе своје уџбенике (Johnsen, 2001). Резултати неких испитивања (Antić, 2014) показују да – уколико учитељ не посредује током учења из уџбеника – ученици успостављају сопствене обрасце понашања са њим: учење из уџбеника изједначавају са меморисањем информација. Аутори истичу да се уџбеничким дискурсом може обезбедити разумевање људских заједница и њиховог функционисања, као и допринети промоцији позитивног понашања (Marinković, 2004; Pešikan, 2003; Plut, 2003).

У досадашњим интензивним расправама о различитим аспектима основношколског уџбеника, аутори су се сагласили да је његова употреба у наставној пракси заправо најважнија перспектива – при чему је посебно важно објаснити улогу наставника у процесу учења из уџбеника. Недавне студије рађене у свету показују нову оријентацију према активном учешћу деце као субјеката истраживања (Eide & Winger, 2005; Einarsdottir, 2007; Harcourt & Einarsdottir, 2011) – са посебним нагласком да је слушање дечијих гласова важно за разумевање њихове перцепције живота, друштвеног окружења, школе и учења (Pascal & Bertram, 2009). Према Џиновићу (2009), „давање гласа” онима које се у образовним институцијама не могу често чути представља иновативну истраживачку стратегију, и са друге стране, фундаменталну квалитативну промену образовне праксе. Предлаже се фокусирање на квалитативну истраживачку парадигму и акциона истраживања, која би дала конкретнији одговор на питање како ученици користе свој уџбеник и како уџбеник активира и води ученике кроз процес усвајања научног сазнања (Pešić, 2016). Намера је да испитамо како ученици процењују свој уџбеник из кога уче друштвене садржаје.

Предмет истраживања

У процесу учења друштвених садржаја ученици стичу сазнања о друштву, развијају социјалне вештине, формирају ставове и вредности које промовише демократско друштво. Ученици се у Србији упознају са друштвеним феноменима у оквиру предмета Природа и друштво (нижи разреди), али и кроз књижевне текстове, музичке садржаје и програм *грађанског васпитања*. Друштвени садржаји су садржаји наставе којима ученици упознају карактеристике друштва у коме живе и његову прошлост, развој друштва и његове везе са другим друштвима и заједницама, изражавају бригу о себи и другима, уважавају различитости, уче да поштују правила, прописе и споразуме, подстичу културу комуникације и развијају друштвено прихватљиве начине решавања сукоба. Пут значајнијег утицаја на усвајање друштвених садржаја са аспекта уџбеника води кроз дидактичко-методичко дизајнирање које би ученику омогућило слободу у усвајању, критичкој преради и коришћењу информација, као и деловање у складу са сопственим мотивима, константно имајући у виду неопходност сталне континуиране процене друштвених питања, њиховог индивидуалног разумевања, усвајања и примене. Уџбеник није средство излагања информација, већ је његова улога да подржи самосталну конструкцију знања (Pešikan & Antić, 2014: 663). Презентација садржаја у уџбенику требало би да се заснива на сазнањима конструктивистичке теорије учења и наставе (Antić, 2014; Hus, 2013; Sikorová, 2011). Шпановић (Spanović, 2013: 39) истиче да у процесу учења управо конструктивистички приступ може да обезбеди свеобухватно представљање стварности: он захтева бројне конкретне и аутентичне примере – уместо апстрактних инструкција без контекста – чиме доприноси упознавању ученика са сложеностима друштвеног света.

МЕТОД

Предмет истраживања се односи на испитивање перцепције ученика о улози уџбеника у усвајању друштвених садржаја. У фокусу је уџбеник *Природа и друштво* из кога ученици уче садржаје друштвених наука. Разматране су следеће програмске теме: Ја као природно и друштвено биће, Задовољавање сопствених потреба и осећања узимајући у обзир потребе и осећања других, Групе људи у мојој околини и моје место у њима, Права детета, Оријентација у времену – шта се када десило, Насеља – настанак и врсте насеља некад и сад, Живимо у насељу: групе људи и улоге појединца у њима, Правила понашања у групи, Оријентација на ленти времена, Мој завичај, Људске делатности, Моја домовина – део света, Поглед уназад – прошлост (Pravilnik o nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2006). Циљ истраживања је да се утврде мишљења ученика о томе колико им уџбеник по-

маже у усвајању друштвених садржаја и колико је то сазнање животно применљиво, што може бити релевантно полазиште за побољшање квалитета уџбеника. Из обимне емпиријске грађе у овом раду се разматрају резултати добијени на следећа истраживачка питања.

- (а) Како ученици процењују ефикасност свог уџбеника за учење друштвених садржаја?
- (б) Шта ученици мисле о функционалности знања усвојеног из уџбеника са становишта његове примене у свакодневним животним ситуацијама?

За анализу добијених података из фокус група коришћена је квалитативна методологија. Ово опредељење имало је двојако упориште. Прво произилази из афирмације фокус групне методологије у социјалним истраживањима (Frey & Fontana, 1993), али и њеној недовољној укључености у истраживања образовања (Osborne & Collins, 2001), посебно у нашој земљи. Друго је засновано на истраживачким ставовима да о стварним искуствима деце не могу закључивати други – док говоре о учењу, наставници и истраживачи не би требало да тумаче процес, већ да у разматрање и закључивање о њему укључе мишљења ученика (Pascal & Bertram, 2009). Током фокус групних разговора учесници препајују оно што чују од других и група постиже синергију у заједничком раду (Finch & Lewis, 2003).

Инструмент за прикупљање података представља делимично структуриран водич фокус групног разговора,¹ заснован на унапред дефинисаним групама питања (Archer, 1993; Flores & Alonso, 1995). Из водича дизајнираног у сврху истраживања у овом раду разматране су следеће групе питања: начин представљања друштвених садржаја и ефикасност њиховог усвајања, као и могућност примене стеченог знања. Аутори сматрају да је у фокус групној методологији реч о намерном, теоријском, а не о репрезентатвном узорковању (Pavlović i Džinović, 2007). Истраживање је спроведено у периоду од фебруара до јуна школске 2013/14. године.

Учесници истраживања изабрани су из популације млађег школског узраста, а узорак су чинили ученици четвртог разреда основних школа из Сомбора. Хомогеност је обезбеђена чињеницом да испитаници користе уџбеник за учење. У истраживању је учествовало укупно 60 ученика – 5 фокус група са по 12 учесника у свакој од њих.² Избор ученика извршен је на основу бројчане оцене (за прво полугодиште) којом се процењују постинућа у предмету Природа и друштво која су дефинисана *Правил-*

¹ Делимично структуриран водич није тестиран пре примене у истраживању, али је заснован на претходним групним дискусијама са ученицима у школи током праксе, на основу чега је после сачињен и узорак.

² Ученици из следећих школа: „Братство јединство”, „Аврам Мразовић”, „Доситеј Обрадовић”.

ником о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању (2013). Сваку групу чинила су по три ученика која су током првог полугодишта имала оцену: одличан (5), врло добар (4), добар (3); и укупно три ученика који су имали оцену довољан (2) или недовољан (1). С обзиром да оцене подразумевају испуњеност захтева дефинисаних *Правилником о образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања за предмет Српски језик, Математика и Природа и друштво* (2011), учитељи оцењивање врше на основу стандарда постигнућа за предмет Природа и друштво, са посебним освртом на поље Друштво.³ Разговори током фокус група трајали су око 50 минута, а реализовао их је тим који су чинили модератор и два процењивача. Разговори су забележени – онако како су текли, односно израђен је транскрипт аудио-записа. Примењен је индуктивни приступ анализе одговора (Elo & Kyngäs, 2008), који подразумева кодирање и формулацију категорија засновану на добијеним подацима, а не на унапред утврђеним теоријским конструктима. Даља квантитативна обрада обављена је на два нивоа: индексирање података и њихово груписање у категорије и поткатегорије.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Мишљења ученика рефлектују се на два истраживачка питања. Представљена су као централне категорије настале након декодирања одговора и именоване су на следећи начин: *Несигурност и несамосталност у учењу лекција са друштвеним темама* и *Папирно знање*. Опис сваке категорије започет је изабраним одговором ученика, датим у оригиналу (како је изречен).

³ На основном нивоу потребно је знати: друштвене групе и њихове чланове, правила понашања у породици, школи и заједници, људске делатности и остало. Средњи ниво: познавање улога различитих друштвених група и њихових чланова, познавање права и обавеза чланова различитих група, разумевање међузависности различитих људских активности и друго. Напредни ниво: разумевање заједничких карактеристика друштвених група и разлика између њих, као и разумевање да се права и обавезе различитих друштвених група допуњују. Довољна оцена значи испунити захтеве на основном нивоу уз помоћ учитеља – оцена одличан подразумева да су испуњени захтеви основног, средњег и већина захтева напредног нивоа.

Несигурност и несамосталност у учењу лекција које садрже друштвене теме

На пример кад смо учили о делатностима то је мени нејасно, а било ми је и досадно... Учила сам из свеске, па ми није било јасно, па сам онда из уџбеника, али исто баш није било добро. Када сам питала маму, она је рекла да није то учила у школи, па је питала комшиницу.

Према речима учесника, за усвајање друштвених садржаја потребна им је помоћ у тумачењу основног текста, а мишљења су и да уџбеник садржи превише информација и уоквирених дефиниција које се морају запамтити. Из наратива је издвојена категорија која се односи на конструкције о несигурности и несамосталности када је у питању усвајање друштвених садржаја презентованх у уџбенику, а детаљније је описују поткатеорије формулисане на следећи начин:

- (1) Потребна помоћ у тумачењу основног текста;
- (2) Странице са превише текста и уоквирених дефиниција које се морају запамтити;
- (3) Недовољно објашњења и позивања на практичне примере.

Потребна помоћ у тумачењу основног текста

У овој поткатеорији одговори показују да су лекције са друштвеним садржајима често језички непримерене (и дужином и стилем) и нејасне, те ученици морају потражити помоћ. То је у сагласју са резултатима многих других истраживања (иако је већина испитивала мишљења старијих ученика), у којима се упозорава да су уџбеници које користе ученици у нашим школама тешко разумљиви, да користе апстрактан језик и недовољно анимирају ученике (Lazarević, 2007; Plut, 2003), што доводи до тога да је њихово разумевање на површинском нивоу значења – 25 учесника истраживања (41,66%) изјаснило се да су лекције нејасне. Изводи из наратива за поткатеорију Потребна помоћ у тумачењу основног текста приказани су у Табели 1.

*Табела 1: Исечак из схеме кодирања:
Потребна помоћ у тумачењу основног текста*

Наратив	Иницијално кодирање: <i>Потребна помоћ у тумачењу основног текста</i>
Пример 1: „Оно што ми није јасно ја питамам маму”.	Потребна помоћ у тумачењу текста: за нејасне делове питају се старији
Пример 2: „Ми некако неке речи у књизи не разумемо, треба да буде више дечијег језика”. „Књига је лака, али неки текстови су неразумљиви”.	Потребна помоћ у тумачењу текста: тежак језик уџбеника

У вези са тражењем помоћи у тумачењу текстова у уџбенику, учесници разговора су рекли да се најчешће обраћају члановима својих породица – мамама и старијој браћи или сестрама (док очеви нису поменути), а у школи учитељицама (нису поменути другови), док су неки поменули и интернет.

*Странице које садрже превише текста
и уоквирених дефиниција које се морају запамтити*

У овој поткатегорији концентрисана су мишљења ученика о разлозима који отежавају усвајање сазнања о друштву из уџбеника, при чему су детектовани: дужина текста и његова недовољна кохерентност. Овакви ставови компатибилни су са резултатима истраживања према којима превише текста и квантитативних података могу представљати потешкоћу за квалитативно разумевање уџбеничких лекција (Mayer & Jackson, 2005), што резултира да се чак и потенцијално смислени садржаји из уџбеника уче механички, без стварног ангажовања сложенијих интелектуалних способности (Pešić, 1998). Од укупно 60 учесника разговора њих четрдесет троје (71,66 %) је истакло меморисање садржаја. Уџбеник не сме бити средство које ученика затрпава серијом информација превазилазећи њихов капацитет, већ његови садржаји треба да имају умрежену структуру (ученик усваја садржаје, хијерархијски их структурира и међусобно упоређује) која омогућава да нове информације постану стабилан сазнајни конструкт. Изводи из наратива приказани су у Табели 2.

Табела 2: Исечак из схеме кодирања: Странице које садрже превише текста и уоквирених дефиниција које се морају запамтити

Наратив	Иницијално кодирање: <i>Странице које садрже превише текста и уоквирених дефиниција које се морају запамтити</i>
Пример 1: „Кад смо учили о прошлости, учитељица је рекла да учимо из књиге, али тамо има јако пуно текста и датума. Онда сам морао са мамом да скратим”.	Странице које садрже превише текста и уоквирених дефиниција које се морају запамтити: превише информација, а нема помоћи у селекцији оног што је важно
Пример 2: „У неким деловима стално иде – текст, слика, текст, слика. То ми смета кад учим јер стално морам да прескачем слику и памтим текст”.	Странице које садрже превише текста и уоквирених дефиниција које се морају запамтити: пречеста „смена” текста и слике нарушава целину излагања

Ученици су истакли да честа смена текста и слика ствара доживљај „исцепканости” који онда одвлачи пажњу са суштине. Запазили су да је превише дефиниција у уоквиреним пољима, па је тешко проценити које су информације најважније. Такође, сликовна значења често их доводе у заблуду. У једном уџбенику је лекција под називом „Живот Срба у Турском царству” приказана сразмерним односом слика–текст, али ученици ипак кажу да изабране слике не подржавају разумевање текста. На пример, илустрација за нови појам *кулук* више одражава радника који вредно ради, а не разуме се као тежак, неплаћени рад под принудом. Истраживања показују да однос између текста и визуелних приказа који прате текст може подржати комуникацију са садржајима, размишљање и учење (Newton, Padak & Rasinski, 2008; Rakes, Rakes & Smith, 1995). Предуслов ове подржавајуће функције (Schnotz, 2002) јесте да су такви прикази усклађени са индивидуалним могућностима визуалне перцепције и степеном развоја когнитивног система (одређују их претходна знања, когнитивне способности и вештине учења).

Недовољно објашњења и позивања на практичне примере

Ова поткатегорија односи се на конструкције учесника групних разговора о томе да приликом излагања друштвених садржаја уџбеник не пружа довољно објашњења, посебно да је мало примера из свакодневног живота. Од укупно 60 учесника њих тридесет осморо (63%) сагласило се да уџбеник пружа веома мало практичних примера из друштвених тема. Они сматрају да би примери требало да су из њиховог окружења,

препознатљиви из искуства и проверљиви у пракси. Илуструју то примерима из лекција о правима, понашању у друштвеним групама, комуникацији међу људима – сви ови садржаји објашњавају се примерима који нису довољно блиски и јасни, посебно ученицима из мањих, локалних средина. Карактеристични наративи представљени су у Табели 3.

Табела 3: Исечак из схеме кодирања:
Недовољно објашњења и позивања на практичне примере

Наратив	Иницијално кодирање: Недовољно објашњења и позивања на практичне примере
Пример 1: „Они хоће нешто да објасне, али онда има слика коју и не разумемо шта је то” (односи се на лекцију о изворима прошлости, где испод слике пише само <i>Човек са ковџама</i> , без даљег објашњења).	Недовољно објашњења и позивања на практичне примере: без правих објашњења
Пример 2: „Били су неки примери како да се понашамо у тролејбусу, а ми се у њему никад нисмо возили...У уџбенику треба ставити нешто што има у сваком граду”.	Недовољно објашњења и позивања на практичне примере: недовољно блиских примера

Ученици су истакли да се осећају као да су „заробљени” у великом броју инфорација, а слике веома често прекидају основно излагање и доприносе „развијању” мисаоне целине. Иако се у теорији о школском уџбенику истиче да он мора остварити и своју развојно-формативну, а не само трансмисивну улогу (Ivić, Pešikan i Antić, 2008), мишљења која су дали учесници фокус група показују да друштвени садржаји презентовани у уџбенику не укључују довољно објашњења и нису довољно поткрепљени блиским примерима и животним ситуацијама. За усвајање многих друштвених садржаја ученицима је потребна помоћ одраслих, а они који су друштвене лекције могли учити сами, ове лекције доживљавају као досадне. Такође, ученици су истакли да приликом излагања друштвених садржаја у њиховом уџбенику нема довољно образложења и позивања на реалне животне ситуације. То потврђује истраживачке резултате о улози наставе у формирању друштвених појмова код деце које је спроведено у Србији. У њему је утврђено да уџбеници *природе и друштва* не представљају довољну основу за самосталну ученичку конструкцију знања и да је у њима већ проста акумулација сазнања отежана чињеницом да одражавају само „збирку таксативно поређаних чињеница које се не доводе у везу, а у обради друштвених појмова нема експлицитне демонстрације когнитивних и метакогнитивних стратегија у начину баратања са подацима” (Pešikan, 2001: 332). У намери да ученике подстак-

ну на „бржи” развој, аутори уџбеника у Србији често премашују зону наредног развоја у оквиру које се деца могу водити и подстицати да уче корак више (Šefer, Lazarević i Stevanović, 2008), те превише текста и у њима презентованих информација и захтев да ученици одједном направе више корака, доводи учење до неуспеха.

„Папирно знање”

Ја о томе шта се практично ради ништа нисам научио у уџбенику, али доста о томе знам. Шта радим на рођендану, како се понашам у позоришту, такве ствари и нешто слично томе, ја то никад, скоро никад нисам видео у уџбенику.

Категорија је именована одговором ученика на питање како процењују корисност знања о друштвеним садржајима која су научили из уџбеника: „То је папирно знање”. Из осталих забележених наратива формиране су следеће поткатегорије:

- (1) Научити напамет – све што пише: што више – то је боља оцена;
- (2) Оно што користим није из књиге.

*Научити напамет – све што пише:
што више – то је боља оцена*

Поткатегорија се односи на конструкције у вези са проценом применљивости усвојених друштвених садржаја. Учесници су одговорили (потпуна сагласност добијена од 49 до 81,66% ученика) да је за њих најбоље када дословце науче све што је написано у књизи, јер тада добијају највећу оцену од учитеља. При томе, из искуства им је познато да већину наученог не могу да примене у свакодневним животним ситауацијама, али их то не брине јер практична знања у уџбенику и не очекују (Табела 4).

Табела 4: Исечак из схеме кодирања: Научити напамет – све што пише: што више – то је боља оцена

Наратив	Иницијално кодирање: <i>Научити напамет – све што пише: што више – то је боља оцена</i>
Пример 1: „Ја знам да морам то да научим, па ја то понављам као да сам учитељ и сам себе учим”.	Научити напамет – све што пише: што више – то је боља оцена: свако себи смисли како му је најлакше
Пример 2: „Нама учитељица запише шта треба, па онда каже да још видимо шта има у књизи, и да све научимо”.	Научити напамет – све што пише: што више – то је боља оцена

Изнети наративи потврђују налазе да уџбеници у Србији још увек представљају дословну репликацију фронталног рада наставника и да су преоптерећени фактографијом. Процењујући да је најсигурнији пут до одличне оцене научити што више чињеница изнетих у уџбенику, учесници разговора су се сагласили да свако себи треба да изабере најбољи начин како ће у томе успети. Одговори показују да током основне експликације наставне грађе уџбеници не указују на смислене везе између појмова, као и да не подржавају развој критичког мишљења (Ivić, Pešikan & Antić, 2013), и због тога деца кажу: „Научити напамет – све што пише: што више – то је боља оцена”.

Оно што користим није из књиге

Насупрот теоријским сазнањима да је школа подстицајно окружење за развој друштвених активности појединца, те да је већ на основном нивоу могуће плански и систематично деловати на развој социјалних знања и вештина које ће се у животу примењивати (Cameron, Connor & Morrison, 2005), резултати нашег истраживања упозоравају да је ситуација у пракси другачија. Из разговора са учесницима фокус група издвојена је поткатегорија која обједињује изнета мишљења да многи од изложених друштвених садржаја у уџбенику не могу, или врло ретко могу да се примене у животној пракси. Ученици процењују да знање које је социјално применљиво стичу углавном у породици (са овим се сагласило 35 ученика од укупног броја, односно 58,33% ученика), и неретко у вршњачкој групи (Табела 5).

Табела 5: Исечак из схеме кодирања: Оно што користим није из књиге

Наратив	Иницијално кодирање: „Оно што користим није из књиге”
Пример 1: „У књизи из <i>Природе и друштва</i> објаснили су шта је то пасош. Али како се пасош добија, коме да га покажем, шта смем на граници, а шта не...о томе се не спомиње”.	„Оно што користим није из књиге”
Пример 2: „Научили смо да деца има право на своје мишљење... Али они сви то стално крше, и ми баш не можемо да кажемо шта мислимо... Одрасли знају што смо мањи ми смо од њих слабији, па они могу да раде како желе”.	„Оно што користим није из књиге”: оно што је наведено у уџбенику није случај из стварног живота

У вези са друштвеним садржајима презентованим у њиховим уџбеницима учесници су изнели своја искуства да ови садржаји ретко могу да им буду корисни у свакодневним животним ситуацијама. Опсервације модератора у овом делу разговора детектују став да ученици практична знања у уџбенику и не очекују, чиме питања исхода наставног процеса и функционалности знања у нашој школи добијају значај и са аспекта уџбеника који се у наставном процесу користи. И поред реформских опредељења која афирмишу образовне исходе и применљива знања, нашу школску стварност карактерише традиционално поучавање, а репертоар могућности којима уџбеник потенцијално може деловати на интелектуални развој, доприносити оспособљавању за самостално учење и друштвено деловање остаје недовољно искоришћен (Plut, 2003). Налазе наше студије потврђују и истраживања у Републици Хрватској у којима се истиче да „ученици као најпозитивније карактеристике уџбеника препознају њихову темељност, корисност и прегледност, али их већина на жалост перципира као досадне и монотоне” (Matijević, Topolovčan i Rajić, 2013: 311). Перцепције учесника фокус група о употребљивости друштвеног знања усвојеног из уџбеника претежно су негативне и сведене на утисак „папирног знања”. Иако су неке анализе уџбеника *природе и друштва* показале да се у уџбенику може демонстрирати не само репертоар друштвених знања, него и друштвених вредности и вештина (Avramović, 2002; Marinković & Erić, 2014), резултати нашег испитивања показују да, према мишљењу ученика, он највише подржава рецептивно учење у коме само репродукција информација обезбеђује добру оцену.

ЗАКЉУЧАК

Истраживачи су данас веома заинтересовани да у покушајима разматрања питања дечијег знања, перспективе, ставова и мишљења укључе и саму децу – да их слушају и разматрају угао њиховог гледања. Уџбеник из кога ученици уче друштвене садржаје треба да буде посредник између самих ученика и друштвених феномена. Да би остварио ову улогу, потребна је његова трансформација: уместо књиге у којој се излажу информације, уџбеник треба да постане интердисциплинарни медиј заснован на проблемски обликованим друштвеним садржајима, критичком размишљању, истраживању и преиспитивању информација и као такав да буде користан ученицима не само у усвајању, него и да помогне у свакодневној примени друштвених садржаја. У овом раду је испитано да ли је уџбеник из кога ученици уче друштвене садржаје заснован на наведеним теоријским ставовима. У Србији постоји релативно мали број студија у којима су ученици млађег школског узраста имали прилику да процене ефекте наставе – без обзира на то који аспект наставе је у питању (Radović, 2013; Stevanović i Lazarević, 2014; Trbojević, Jeremić &

Milenović, 2015). У овом истраживању испитали смо мишљења ученика о уџбенику из кога уче друштвене садржаје.

Обимни налази превазилазе оквире овог рада, те су овом приликом представљени и дискутовани резултати који упућују на следеће закључке: током усвајања друштвених садржаја из уџбеника ученицима највише потешкоћа ствара превише текста и експлицитно изложених дефиниција које треба запамтити, као и недовољно практичних примера – због чега је издвојен утисак несигурности и несамосталности током учења ових садржаја. Разумевање њихових гласова требало би да буде изузетно важно за презентацију друштвених садржаја у школском уџбенику. Забрињавајуће је да су ученици изјавили како знања усвојена из уџбеника нису применљива у контексту животних ситуација: дечија права, норме понашања, историјски садржаји, празници и прославе. Деца су активни субјекти друштвеног живота. Потребно је да аутори уџбеника, управо у контексту друштвених садржаја, уваже угао ученичког гледања, као и да озбиљно примене стандарде квалитета, пре свега: стандард квалитета садржаја уџбеника, репрезентативност знања и релевантност садржаја за ученике, стандарде дидактичког обликовања – дидактичка вредност примера и основне смислене везе градива (Ivić, Pešikan & Antić, 2013). Иако су добијени резултати детерминисани релативно малим узорком, у оквиру само једног наставног предмета представљају валидну основу за даља истраживања у којима би биле испитане практичне могућности методичке трансформације садржаја из корпуса друштвених наука у школском уџбенику. У процесу учења друштвених феномена уџбеник може много, али не може сам (Antić, 2016: 32).

Поред уџбеника, ученици имају и своје учитеље – чак и најбољи уџбеник не може променити учење ученика без посредовања наставника. Зато је потребно припремити наставнике за рад са уџбеницима (упознавање са теоријским и емпиријским истраживања уџбеника, разумевање карактеристика доброг уџбеника и како га са ученицима користи за „разматрање значења” и подржавање конструкције њиховог знања), што указује на потребу даљих истраживањима учења из уџбеника.

HOW STUDENTS VIEW THE ROLE OF THE TEXTBOOK NATURE AND SOCIETY IN THE ADOPTION OF SOCIAL CONTENTS

*Aleksandra R. Trbojević** and *Svetlana Španović*
Faculty of Education in Sombor, University in Novi Sad, Serbia

Hus Vlasta
Faculty of Education, University of Maribor, Slovenia

Abstract. The paper presents the results of a study of the opinion of the fourth grade primary school students (N=60) from Sombor, Serbia, about the role of the textbook *Nature and Society* in the adoption of social contents. The aim of the study is to determine students' opinions about how the textbook assists them in adopting social contents and how this knowledge can be useful in the real life context, which can be a relevant starting point for improving the quality of textbooks. Qualitative methodology was used to analyse the obtained data. Focus group discussions pointed to problems about the presentation of social contents in the textbooks: extensive texts that must be memorised; the lack of explanations in the text; insufficient coherence of the text, which is the reason why the adoption of social contents require assistance in the interpretation of the text. Moreover, there is a problem in the relation between the text and visual displays; the examples given do not sound familiar to students, the text is not related to the real life context, which limits the usability of social knowledge adopted from the textbook. The students' answers refer to key standards of the textbook quality (the quality of the contents, the quality of the didactic design, the quality of the language used in the textbook), and indicate that the textbook that students use does not contribute to the process of learning complex social phenomena. *Key words:* social phenomena, fourth-grade students, focus-group interviews, textbook of Nature and Society.

INTRODUCTION

According to the education policy documents in the Republic of Serbia, a school is not only a place for learning, forming skills, adopting attitudes and values and for an efficient interaction with the physical and social environment, but also a place that develops competencies an active participation in the ever-changing modern society (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2017: 5). The school should systematically enable students to solve social problems in ways that are socially acceptable and moral – at the same time useful for the individual as well for the others. As suggested by Dirks and associates (Dirks, Treat & Weersing, 2007), social skills are built

* E-mail: porttrbojevic@gmail.com

up through learning the social role in the “real world”. In the educational context, through contents from the corpus of social science students of a younger school age learn about the people and the characteristics of societies in which they live. Also, there are other topics are important for the understanding and promotion of basic human values: equality, justice, freedom, coexistence with others and respect of others, understanding others (diversity). However, the results of the examination of student achievements in Serbia indicate a continuously insufficient level of knowledge and social skills, under-developed competencies necessary for further education and everyday life and a low motivation of students for learning (Bauca, 2012; Plut & Krnjajić, 2004). The effects of educational changes are unsatisfactory in general (Vujačić, Stanković, Pavlović, Džinović & Đerić, 2011). As argued by Stanković (2011), educational reforms remain a goal which, accompanied by a broad pattern of low efficiency, eludes to the majority of the reform initiatives and points to disappointing outcomes in a number of countries. The results of several studies that examined the attitudes of students about the school curricula, the representation of scientific contents in them, as well as about their usability in future life, pointed to the students’ dissatisfaction with existing circumstances (Barney & Deutsch, 2010; Jenkins, 2005). For instance, the students perceive the majority of school subjects as uninteresting due to an overwhelming amount of contents, too much repetition and a lack of challenges. They would prefer more personal engagement, topic research and practical activities. Some studies report that students stated that school subjects are irrelevant and therefore not useful in everyday life (Siegel & Ranney, 2003). There is a considerable mismatch between science-in-society and science-in-school (Badri, Alnuaimi, Mohaidat, Al Rashedi, Yuang & Al Mazroui, 2016). Students from Serbia still come out of schools with no acquired basic cultural needs and habits, which are important for the formation of values and attitudes necessary for life and work in the contemporary society, for the private and professional life of every citizen (Pravci razvoja i unapređivanja kvaliteta predškolskog, osnovnog, opšteg srednjeg i umetničkog obrazovanja i vaspitanja 2010–2020, 2011). Changes are necessary, as they would direct the function of primary education, in addition to the mastering of scientific knowledge in all areas that are taught in primary schools, to its usability in social life (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, 2012: 28). In order to ensure the modernity, functionality, life and social relevance of the school, curriculum revisions are necessary (especially revisions of contents that provide the basic knowledge system and specific patterns of thinking), the use of various teaching methods (the quality of teaching, the use of interactive and active methods, project teaching, etc.) and the creation of textbooks in accordance with quality standards (Ibid: 44). One of the possible changes concerns the redefinition of the textbook concept and the innovation of its didactic and methodical apparatus. Authors declare that while learning lessons in social

studies (which are predominantly grounded on facts), students can easily get distracted by a large number of information – it actually impedes the understanding of the essence of social terms and does not contribute to their development (Beck, McKeown & Gromoll, 1989). We need to assess how to present a text so that it be provocative for students, given their background knowledge and the associative skills (Beck & McKeown, 2002). In Serbia, as well as in the world, researches about evaluation of textbooks lack (Issit, 2004) – especially those on how students use their textbook (Johnsen, 2001). The results of some surveys (Antić, 2014) showed that if the teacher does not mediate in learning from the textbook, students will establish their own behavioural patterns: learning from textbooks equates with a mere memorisation of information. Authors point out that the textbooks discourse can provide understanding and functioning of human communities and contribute to the promotion of positive behaviour (Marinković, 2004; Pešikan, 2003; Plut, 2003).

Although there have been intensive discussions about various aspects of primary school textbooks, the authors agree that their use in teaching practice is actually the most important perspective which particularly puts the light on the teacher's role in the process of learning from textbooks. Many recent studies conducted around the world, show a new reorientation of children towards active participation as research subjects (Eide & Winger, 2005; Einarsdottir, 2007; Harcourt & Einarsdottir, 2011) – it is especially emphasised that listening to children's voices is very important for understanding of their perception of life, social environment, school and learning (Pascal & Bertram, 2009). According to Džinović (2009), "giving voice" to those who cannot often be heard in institutional education represents an innovative research strategy and, on the other hand, a fundamental qualitative change in the educational practice. It is proposed to focus on qualitative research paradigm and action research, which would provide a more concrete answer to the question how students use their textbook, and how the textbook activates and guides students through the process of adopting scientific knowledge (Pešić, 2016). Our intention was to examine how students assessed their textbooks from which they learn about the contents of the society.

Subject of the study

In the process of learning social contents, students acquire knowledge about society, develop social skills, form attitudes and values that are promoted in a democratic society. Students in Serbia are introduced to social phenomena within the subject *Nature and Society* (lower grades), but also through literary texts, musical contents and the program of *Civic Education*. Social contents are the teaching contents through which students get acquainted with the characteristics of the society they live in as well as with its past, view its development and its connections to other societies and communi-

ties, express care about themselves and others, respect differences, learn to obey the rules, regulations and agreements, foster a culture of communication and develop socially acceptable ways of conflict solving. The road to a more significant influence on the adoption of the mentioned contents, via textbooks, leads through a didactic and methodical design which would provide the student with freedom in adopting, critical processing and using the information, acting in accordance with their own internal motives, constantly keeping in mind the necessity of a continuous re-evaluation of social issues and their individual understanding, adoption and application. A textbook is not an exposition of information; its role is to support independent construction of knowledge (Pešikan & Antić, 2014: 663). The presentation of contents in a textbook should be based on the constructivist theory knowledge regarding learning and teaching (Antić, 2014; Hus, 2013; Sikorová, 2011). According to Španović (2013: 39), the environment of constructivist learning provides a comprehensive presentation of reality: in order to introduce the students to the complexity of the social world, it necessitates a number of concrete and authentic examples – instead of abstract instructions with no context.

METHOD

The aim of the study is to examine the students' perception of the role of the textbook in the adoption of social contents. The study focused on the textbook in *Nature and Society* from which students learn contents from the social sciences. The following curriculum topics were considered: Me as a natural and a social being, Satisfying one's own needs and feelings, while taking into account the needs and feelings of others, Groups of people in my surrounding and my place in them, Children's rights, Orientation in time – what occurred when, Settlements – the concept and types of settlements now and then, We are living in a settlement: groups of people and the roles of individuals in a group, Rules of behaviour in a group, Orientation on a timeline, My homeland, Human activities, My country – a part of the world, A look back – the past (Pravilnik o nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2006). The aim of the study is to determine students' opinions about how much their textbook assist them in adopting social contents and to what extent this knowledge is useful in the real life context, which can be a relevant starting point for improving the textbooks quality.

Out the extensive empirical material, this paper interpreted the data obtained in the following research questions:

- (a) How do students assess the effectiveness of their textbook for learning the social contents?
- (b) What do students think about the functionality of knowledge which they adopt from the textbook, from the standpoint of usability in everyday situations?

Qualitative methodology was used to analyse the data obtained from focus groups. This choice had two motives. The first was derived from an affirmed focus group methodology in social research (Frey & Fontana, 1993), however, focus group methodology has not been extensively used in the research regarding education (Osborne & Collins, 2001), especially in our country. The second was based on the research attitudes that other cannot draw conclusions about actual experiences perceived by the child – while talking about learning, teachers and researchers should not interpret the very process, but rather include the opinions of the students in their considerations and conclusions (Pascal & Bertram, 2009). During the focus group discussions, participants process what they hear from others, and the group becomes synergetic while cooperating (Finch & Lewis, 2003).

The instrument for collecting data was a partially structured guide for focus group interviews¹, established according to pre-defined sets of questions (Archer, 1993; Flores & Alonso, 1995). The following sets of question were considered in this paper, as the guide was designed for research purposes: the way of presenting social contents and efficiency in adopting them, and the ability to apply the acquired knowledge. The authors believe that the focus group methodology is about a deliberate and theoretical, rather than a representative sampling (Pavlović & Džinović, 2007). The research was conducted from February to June in the school year 2013/14.

Participants in our research were selected from a younger school age population. The sample consisted of fourth grade students from Sombor. The homogeneity was ensured by the fact that the respondents used the textbook for learning. The research included a total of 60 students – 5 focus groups, with 12 participants each². Students were selected on the basis of the criteria of numerical grading of their success in the course *Nature and Society* (first semester), defined by the *Rulebook of student grading in elementary education and upbringing* (Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju, 2013). Every focus group consisted of three students who had the following grades in the first semester: excellent (5), very good (4), good (3); and a total of three students who had the following grades in the first semester: sufficient (2) and insufficient (1). As the grades imply the fulfilment of requirements defined by *Rulebook of educational standards for the completion of the first cycle of mandatory education for the following courses: Serbian language, Mathematic and Nature and Society* (Pravilnik o obrazovnim standardima za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja za predmete Srpski jezik, Matematika i Priroda i društvo, 2011), teachers gave marks according to the achievement standards for the course Nature and So-

¹ A partially structured guide was not tested before application in the study, but it was based on previous group discussions with students in the school practice, from which the sampling was subsequently performed.

² Students from schools: “Bratstvo jedinstvo”, “Avram Mrazović”, “Dositej Obradović”.

ciety with a special attention put to the area of *Society*³. The focus groups discussion lasted about 50 minutes, and they were realised by a team made of a moderator and two evaluators. The conversations were recorded – as they were told, i.e. a transcript of the audio track was prepared. An inductive approach to response analysis was applied (Elo & Kyngäs, 2008), which assumes the coding and formulating of categories which rely on the obtained data and not on predetermined theoretical constructs. Further quantitative processing was performed at two levels: data indexing and data grouping into categories and subcategories.

RESULTS AND DISCUSSION

The student's opinions reflect the answers to two research questions. They were presented as the central categories which were generated after decoding the students' responses, and were given the following names: *Insecurity and dependence in learning the lessons about social topics* and *"Paper-based" knowledge*. The description of each category began with the selected response of the students, presented verbatim (as it was told).

Insecurity and Dependence in Learning the Lessons About Social Topics

"For example, when we were learning about professional activities this topic was unclear to me, and I was bored... I studied from my notebook and it was unclear to me, then I studied from the textbook, but this was also not good. When I asked my mother, she said that she had not learnt this in school, so she went to ask the neighbour."

According to the students, when it comes to the adoption of social contents they require assistance in the interpretation of the basic text, and they think that the textbook contains too much information and too many framed definitions which must be memorised. From the participants' narrative, a category was singled out, which relates to the construction involving insecurity and dependence when it comes to adopting the social contents presented in the

³ On the basic level it is necessary to know the following: society groups and their members, rules of conduct in a family, school and community, human activities and other. Intermediate level: knowing the roles of different society groups and their members, knowing the rights and obligations of members of different groups, understanding the interdependence of different human activity and other. Advanced level: understanding the common characteristics of social groups and differences between them as well as understanding that the rights and obligations of different social groups complement. While a sufficient mark means fulfilling the requirements on the basic level with a help from a teacher – excellent mark means fulfilling the requirements of the basic, intermediate and most of the requirements of the advanced level on your own.

textbook and which is described in more detail by the subcategories formulated as follows:

- (1) Assistance is needed in the interpretation of the basic text;
- (2) Pages with too much text and too many framed definitions that must be memorised;
- (3) Insufficient explanations and references to practical examples.

Assistance is Needed in the Interpretation of the Basic Text

The responses in this subcategory indicate that the lessons involving social contents are often linguistically inappropriate (in length and style) and unclear, prompting the students to seek assistance. This is in agreement with the results of many other studies (even though most of them examined the opinions of older students), which warn that textbooks used in our schools are difficult to understand, that they use an abstract language style and that they insufficiently animate the students (Lazarević, 2007; Plut, 2003), which causes their understanding to be on a superficial level of meaning denotation. 25 of all students (41,66 %) say that lessons are unclear. The extracts from the narrative for the subcategory Assistance is needed in the interpretation of the basic text are shown in Table 1.

Table 1: Extract from the coding scheme: Assistance is needed in the interpretation of the basic text

Narrative	Initial coding: <i>Assistance is needed in the interpretation of the basic text</i>
Example 1: "What I do not understand I ask my mother."	Assistance is needed in the interpretation of the text: asking adults when it comes to parts that are unclear
Example 2: "Somehow we do not understand some words in the textbook, there needs to be more language adapted for the children." "The textbook is easy but some texts are incomprehensible."	Assistance is needed in the interpretation of the text: difficult language of the textbook

The respondents have said that when it comes to seeking assistance in interpreting the texts from the textbook they address their family members – their mothers and older siblings (while fathers were not mentioned at all), in schools they address their teachers (with no mention of fellow students), and some of them also use the internet.

*Pages with Too Much Text and Too Many Framed Definitions
That Must Be Memorised*

The opinions of students about the reasons that hinder the adoption of knowledge about the society from the textbook are concentrated in this subcategory, and what was singled out was: the length of the text and its insufficient coherence. Such attitudes are compatible with the results of studies according to which excessive text and quantitative data can present a difficulty for a qualitative understanding of the lessons in the textbook (Mayer & Jackson, 2005), which results in the mechanical learning of even those contents from the textbook which are potentially meaningful, without any real engagement of more complex intellectual abilities (Pešić, 1998). From a total of 60 focus groups participants, 43 (71.66 %) support the statement about memorisation of the content. A textbook must not be a means by which students are overburdened by a series of information which overcome their capacity, but its contents ought to have a structure of a network (students adopt the facts, structure them into a certain hierarchy and compare them to others) which enables new information to become a stable construct of knowledge. The extract from the narrative are shown in Table 2.

Table 2: Extract from the coding scheme – Pages with too much text and too many framed definitions that must be memorised

Narrative	Initial coding: <i>Pages with too much text and too many framed definitions that must be memorised</i>
Example 1: “When we were learning about the past, the teacher told us to study from the textbook, but there is a lot of text and dates in it. Then I had to shorten it, with my mother.”	Pages with too much text and too many framed definitions that must be memorised: too much information and no assistance in the selection of those that are significant
Example 2: “In some parts there is a constant shift – text, picture, text picture. This bothers me when I am studying because I always have to skip over the picture and memorise the text.”	Pages with too much text and too many framed definitions that must be memorised: frequent “shifts” from text to images disturbs the entirety of what is presented

The students have pointed out that the frequent shift between the text and the images creates an experience of “fragmentation” for them, which then diverts their attention from the substance. They have observed that there are too many definitions in the framed fields, so it is difficult to assess which information is the most important. Also, the meaning of the image often misleads them. In one textbook, the lesson “Life in the Turkish Empire” is displayed in an equal relationship between text and images – but students say that images do

not support the understanding of content. For example, the illustration for the term *corvee* refers more to a worthwhile worker, and is not perceived as an unpaid, hard labour under coercion. Research indicates that the relationship between the text and visual displays that accompany the text can support communication with contents, thinking and learning (Newton, Padak & Rasinski, 2008; Rakes, Rakes & Smith, 1995). These spatial text adjuncts are considered as depictive representations that can support communication, thinking, and learning. An essential precondition of this supportive function is that the visual-spatial displays interact appropriately with a human visual perception and the individual's cognitive system, which is characterised by prior knowledge, cognitive abilities, and learning skills (Schnotz, 2002).

Insufficient Explanations and References to Practical Examples

This subcategory relates to the constructions of the group discussion participants about the fact that, when presenting social contents, the textbook does not provide a sufficient amount of explanations, and especially that there is a considerable lack of examples from everyday life. Out of 60 participants, 38 (63%) of them supported a lack of real-life examples in the lessons in social topics. In their opinion, the examples should be from their surroundings, recognisable from experience and verifiable in practice. They illustrate this with examples from the lessons on rights, behaviour in social groups, communication between people – when it comes to all of these topics, the examples from the textbook are unfamiliar, especially when it comes to students from smaller, local environments. Typical narratives are presented in Table 3.

*Table 3: Extract from the coding scheme –
Insufficient explanations and references to practical examples*

Narrative	Initial coding: <i>Insufficient explanations and references to practical examples</i>
Example 1: “They want to explain something, but then there is a picture that we do not understand” (relating to the lesson on the sources of the past, where the text under an image reads only <i>A man with curls</i> , with no further explanation).	Insufficient explanations and references to practical examples: lack of real explanations
Example 2: “There were some examples of how we are supposed to behave in a trolleybus, but we have never been in one... The textbook should have examples that exist in every town”.	Insufficient explanations and references to practical examples: lack of familiar examples

The students have pointed out that they feel “trapped” in a large number of information, and that the images often interrupt the basic presentation of the text and contribute to “breaking” their mind-set. Although the theory regarding school textbooks emphasises that they need to achieve their developmental and formative role, in addition to their transmission role (Ivić, Pešikan & Antić, 2008), the opinions stated by the participants of the focus groups show that the social contents presented in the textbook do not include a sufficient amount of explanations and that they are not sufficiently supported by familiar examples and real-life situations. The students need the assistance of adults when it comes to the adoption of a great deal of social contents, while the ones that are able to study alone, perceive these lessons as boring. Also, the students have pointed out that when it comes to the presentation of social contents in their textbooks, there are no explanation, there is a lack of familiar examples and real-life situations. This confirms the results of the research on the role of teaching in the formation of social concepts in children in Serbia, which established that there were no foundations for the students’ independent construction of knowledge in the Science and Society textbooks, and even the simple accumulation of knowledge was made difficult due to the fact that the textbooks were “a collection of exhaustively listed facts which are not linked to one another, accompanied by the fact that in the processing of social contents there is no explicit demonstration of cognitive and metacognitive strategies used in handling information” (Pešikan, 2001: 332). In their wish to encourage students to a “faster” development, the authors of the textbooks in Serbia often exceed the zone of proximal development, within which children can be guided and encouraged to learn one step ahead (Šefer, Lazarević

and Stevanović, 2008), and the excess of text and information presented in them, along with the request that the students simultaneously take several more steps ahead, lead to a failure in learning.

”Paper-Based” Knowledge

“When it comes to practical behaviour I have not learned anything from the textbook, but I know a lot about it. What I am supposed to do on birthdays, how to behave in the theatre, that sort of thing, I have never, almost never seen this in a textbook.”

The category was named after a response given by students when asked how they evaluated the usefulness of knowledge about social contents learned from the textbook: “It is paper-based knowledge”. The following subcategories were formed from other recorded narratives:

- (1) “Learn by heart – all that is written: the more you learn – the better the grade.”
- (2) “*What I use is not in the book*”.

Learn by Heart – All That is Written: the More You Learn – the Better the Grade

This subcategory that refers to the constructions related to the evaluation of the usability of adopted social contents. The participants agreed (a completely consistent agreement was obtained by 49 participants, 81,66 %), that it is best for them when they literally learn everything that is written in the textbook, because that is the way to get the highest grade. At the same time, they know from experience, that most of the content is inapplicable in real-life situations, but they are not concerned by this because they did not even expect to find any practical knowledge inside a textbook (Table 4).

*Table 4: Extract from the coding scheme –
Learn by heart – all that is written: The more –
the better the grade*

Narrative	Initial coding: <i>Learn by heart – all that is written: the more – the better the grade</i>
Example 1: “I know that I have to learn this, so I repeat it as if I were the teacher and I am teaching myself.”	Learn by heart – all that is written: the more – the better the grade: everybody figures out for themselves what it easiest for them
Example 2: “The teacher tells us what we need to learn, and then tells us to see what else there is in the textbook and learn it.”	Learn by heart – all that is written: the more – the better the grade

The presented narratives confirm the findings that textbooks in Serbia are still a literal replication of the frontal mode of teaching, overburdened by facts. Estimating that the safest way to a good grade is to learn as much of the content presented in the textbook, the participants of the discussion agreed that everybody needs to come up with their own way to succeed in this. Student responses observed suggest that textbooks do not make meaningful connections between concepts and knowledge during basic explication of material, and do not support for the development of critical thinking (Ivić, Pešikan & Antić, 2013), because they says: “Learn by heart – all that is written: the more – the better the grade”.

“What I Use is not in the Book”

In contrast to theoretical knowledge that the school represents a supportive environment for the development of the social action of an individual, and that it is possible to influence the development of social knowledge and skills, that will be applicable in life, in a planned and systematic way as early as at the primary level (Cameron, Connor & Morrison, 2005), the results of our research warn that the situation appears to be different in practice. A subcategory was singled out, following the discussion with the participants, which combines the expressed opinions that a great deal of social contents presented in the textbook cannot at all, or very rarely can, be applied in everyday life. The students assess that they acquire knowledge that is socially applicable mainly in their families (35 answers, 58.33%), and often in their peer groups (Table 5).

*Table 5: Extract from the coding scheme –
What I use is not in the book*

Narrative	Initial coding: “What I use is not in the book”
<p>Example 1: “In Science and Society they explained what a passport is. But how does one obtain a passport, who does one show it to, what am I allowed to do at a border crossing and what I am not allowed to do... there is no mention of these things.”</p>	<p>“What I use is not in the book”</p>
<p>Example 2: “We have learned that a child has a right to his or her own opinion... But they never respect that, and we are not really allowed to say what we think... The adults know that the smaller we are, the weaker we are, and they can do as they please.”</p>	<p>“What I use/live is not in the book”: what is stated in the textbook is not the case in real-life</p>

The participants presented their experience that social contents from their textbooks can rarely be useful to them in everyday real-life situations. The observations of the moderator during this part of the discussion have detected that the participants do not even expect to find practical knowledge in the textbook, giving the issue of the outcome of the teaching process and the functionality of knowledge in our schools a significance from the aspect of the textbooks used in this process. Despite the orientation towards reform, that promotes educational outcomes and applicable knowledge, our school reality is marked by traditional teaching, and the repertoire of possibilities which the textbook could potentially utilise in influencing the intellectual development, in the education for independent learning and social action, remains under-utilised (Plut, 2003). The examination carried in the Republic of Croatia shows the fact that “students recognise as the most important characteristics of textbooks their thoroughness, usefulness and transparency, but, unfortunately, students perceive the majority of textbooks as boring and monotonous” (Matijević, Topolovčan & Rajić, 2013: 311). The perceptions of the focus group participants on the usability of social knowledge adopted from the textbook are predominantly negative and reduced to the impression of “paper-based knowledge”. Although some analyses of the Science and Society textbook demonstrate that textbooks can be used to transfer social knowledge, values and skills (Avramović, 2002; Marinković & Erić, 2014) our respondents have pointed out that their textbook mostly supports receptive learning, whereby only a reproduction of information ensures a good grade.

CONCLUSION

Researchers today are now trying to learn about children's knowledge, perspectives, views and opinions from the children themselves – to listen to them and consider their point of view. A textbook used by students in learning social contents should be a mediator between the students and social phenomena. In order to accomplish this role what is necessary is its transformation: instead of being a book in which information are presented, a textbook should become an interdisciplinary medium based on problem-shaped social contents, critical thinking, research and re-evaluation of information, and as such useful to students not only in the adoption of social contents but also in helping them in their everyday use. This paper examined whether the textbook from which student learn social contents was based on the above-stated theoretical standpoints. In Serbia, there is a relatively small number of studies in which students of a younger school age had an opportunity to assess the effects of teaching – regardless of teaching aspects that is concerned (Radović, 2013; Stevanović & Lazarević, 2014; Trbojević, Jeremić & Milenović, 2015). This research examined students' opinions about the textbook from which they are learning about social contents.

Due to the volume of findings that exceed the scope of this paper, the discussed findings here point to conclusions: in the adoption of social contents from the textbook, the excess of text and explicitly emphasised definitions that must be memorised, as well as a lack of practical examples, create the most difficulties for the students – which is what contributes to the sense of insecurity and dependence experienced by the students when they are learning the mentioned contents. Understanding their voices should be crucial for the presenting of social contents in the textbooks. It is a disturbing fact that students have declared that the acquired knowledge from the textbooks is not applicable in the real life context: children's rights, norms of behaviour, historical contents, holidays and celebrations. Children are active subjects of social life. The authors of the textbooks should take into account the children's perspective of the social context, as well as the standards for textbook content related to the quality of textbooks that relate to the representativeness of knowledge and pertinence of content to students, as well as the standards for the didactic design of textbooks – didactic value of examples and meaningful connections between concepts and knowledge (Ivić, Pešikan & Antić, 2013). The results we obtained are determined by the relatively small sample size, and in one school subject, but they represent a valid basis for further research which would examine the practical possibilities of a methodical transformation of the contents from the corpus of social sciences in the textbook. In the process of learning complex social phenomena, the textbook can do much, but not alone (Antić, 2016: 32). Besides the textbook, students have their teachers – even the best textbook itself can't change students' learning without mediation of teacher. It is necessary to prepare teachers for the work with

textbooks (to know about theoretical and empirical research of textbook, what are the characteristics of good textbook and how to use textbook in 'negotiation of meaning' with students and supporting the construction of students' knowledge), which opens up the need for further research of learning from the textbook.

ВЗГЛЯД УЧАЩИХСЯ НА РОЛЬ УЧЕБНИКА ПРИРОДА И ОБЩЕСТВО В УСВОЕНИИ ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ

Александра Р. Трбоевич и Светлана Шпанович

Педагогический факультет в г. Сомбор, Нови-Садский университет, Сербия

Хус Власта

Педагогический факультет в г. Марибор, Мариборский университет,
Словения

Аннотация

В работе представлены результаты исследования по выяснению мнения учащихся четвертого класса начальной школы (N=60) из г.Сомбора (Република Сербия) о роли учебника, по которому ведется преподавание предмета природа и общество (окружающий мир), в усвоении обществоведческой составляющей. Цель исследования заключалась в установлении мнения учащихся о том, насколько учебник помогает им усвоить обществоведческую составляющую предмета и насколько применимы полученные знания в повседневной жизни, что может послужить значительной исходной точкой для повышения качества будущих учебников. Для анализа полученных данных применялась качественная методология. Фокус-групповое интервью указало на проблемы презентации обществоведческой составляющей в учебниках: избыток информации для запоминания, недостаток объяснений в тексте и его недостаточную когерентность, в связи с чем учащимся требуется помощь при усваивании обществоведческой составляющей предмета, затем наличие проблемы взаимоотношения текста и визуального ряда, приводимых примеров, по которым у учащихся нет достаточных сведений, недостаточная увязка текста с реальными жизненными ситуациями, и это ограничивает применение полученных из учебника знаний об обществе. Ответы учащихся отмечают ключевые стандарты качества учебника (качество содержания, качество дидактического оформления, качество языка изложения материала в используемых учебниках) и указывают на то, что учебник, которым пользуются учащиеся не способствует изучению комплексных общественных феноменов.

Ключевые слова: общественный феномен, учащиеся четвертого класса, фокус-групповое интервью, учебник природа и общество (окружающий мир).

Коришћена литература/References

- Antić, S. (2014). *Udžbenik kao instrument za konstrukciju i ko-konstrukciju školskog znanja* [Textbook as a Tool for Construction and Co-construction of School Knowledge], (Odbranjena doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Antić, S. (2016). Udžbenik u mozaiku različitih perspektiva [Textbooks in the Mosaic Colors of Different Perspectives]. Naučni skup *Nastava i učenje – udžbenik u funkciji nastave i učenja* (str. 21–34). Užice: Učiteljski fakultet.
- Archer, T. (1993). Focus groups for kids. *Journal of Extension*, 31(1). Retrieved Decembar 12, 2017 from the World Wide Web <http://www.joe.org/joe/1993spring/tt2.php>
- Avramović, Z. (2002). Pojam institucije vaspitanja i obrazovanja za demokratiju [Concept and Institutions of Research and Education for Democracy]. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 34, 159–175.
- Badri, M., Alnuaimi, A., Mohaidat, J., Al Rashedi, A., Yuang, G. & Al Mazroui, K. (2016). My science class and expected career choices – A structural equation model of determinants involving Abu Dhabi high school students. *International Journal of STEM Education*, 3–12. DOI: 10.1186/s40594-016-0045-0
- Barney, D. & Deutsch, J. (2010). The effect of middle school physical education curriculum on student attitudes. *Asian Journal of Physical Education & Recreation*, 15(1), 12–20.
- Baucal, A. (2012). *Ključne kompetencije mladih u Srbiji u PISA 2009 ogledalu* [Key Competences of Young People in Serbia in PISA 2009 Mirror]. Beograd: Filozofski fakultet, Institut za psihologiju: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Gromoll, E. W. (1989). Learning from social studies texts. *Cognition and Instruction*, 6(2), 99–158. DOI: 10.1207/s1532690xci0602_1
- Beck, I. L. & McKeown, M. G. (2002). Questioning the author: Making sense of social studies. *Educational Leadership*, 30(3), 44–47.
- Cameron, C., Connor, C. & Morrison, F. (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology*, 43(1), 61–85. DOI: 10.1016/j.jsp.2004.12.002
- Dirks, M., Treat, T. & Weersing, R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27, 327–347. DOI: 10.1016/j.cpr.2006.11.002
- Džinović, V. (2009). Using focus groups to give voice to school underachievers. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 284–29. DOI: 10.2298/ZIPI0902284D
- Eide, B. & Winger, N. (2005). From children's point of view. In A. Clark, A.T. Kjørholt & P. Moss (Eds.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (pp. 71–90). Bristol: Policy Press.
- Einarsdottir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197–211. DOI: 10.1080/13502930701321477
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. DOI: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569x.
- Finch, H. & Lewis, J. (2003). Focus groups. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative Research Practice A Guide for Social Science Students and Researcher* (pp. 170–198). London: Sage Publications.
- Flores, J. G. & Alonso, G. C. (1995). Using focus groups in educational research – Exploring teachers' perspectives on educational change. *Evaluation Review*, 19(1), 84–101.
- Frey, H. J. & Fontana, A. (1993). The group interview in social research. In D. Morgan (Ed.), *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art* (pp. 20–34). Newbury Park: Sage Publications.

- Harcourt, D. & Einarsdottir, J. (2011). Introducing children's perspectives and participation in research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 301–307. DOI: 10.1080/1350293X.2011.597962
- Hus, V. (2013). How teachers evaluate the environmental studies subject textbook sets. *Education and Science/Éditim ve bilim*, 38(167), 289–299.
- Issit, J. (2004). Reflections on the study of textbooks. *History of Education*, 33(6), 683–696. DOI: 10.1080/0046760042000277834
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2008). *Opšti standardi kvaliteta udžbenika: vodič za dobar udžbenik [A Guide to a Good Textbook: General Textbook Quality Standards]*. Novi Sad: Platoneum.
- Ivić, I., Pešikan, A. & Antić, S. (2013). *Textbook quality: A guide to textbook standards*. Gottingen: V & R Unipress.
- Jenkins, E. W. (2005). Important but not for me: Students' attitudes towards secondary school science in England. *Research in Science & Technological Education*, 23(1), 41–57. DOI: 1080/02635140500068435
- Johnsen, E. B. (2001). Textbooks in the kaleidoscope: A critical survey of literature and research on educational texts. Tønsberg: Vestfold College, Retrieved November 11, 2018 from the World Wide Web <http://bib.hive.no/tekster/podtekst/kaleidoscope/forside.html>
- Lazarević, D. (2007). Razvojna i pedagoška primerenost udžbenika Svet oko nas za prvi i drugi razred osnovne škole [Developmental and Pedagogical Suitability of Textbooks The World Around Us for the First and Second Grade of Elementary School]. In D. Plut (Ed.). *Kvalitet udžbenika za mlađi školski uzrast* (pp. 209–228), Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Marinković, S. (2004). Neka moguća rešenja obrazovanja za prava deteta pomoću udžbenika [Some Possible D Setting Up a System of Social Concepts in Elementary School and their Influence of Development of Cognition in Children Solutions to Children's Education through Textbooks]. *Pedagogija*, 3, 64–82.
- Marinković, S. & Erić, M. (2014). The problem of value in a textbook. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 128, 72–76. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.03.120
- Matijević, M., Topolovčan, T. i Rajić, V. (2013). Učenička evaluacija udžbenika [Students' Evaluation of Textbooks]. *Napredak*, 154(3), 289–315. Retrieved April 29, 2016 from the World Wide Web <https://hrcak.srce.hr/138805>
- Mayer, E. R. & Jackson, J. (2005). The case for coherence in scientific explanations: Quantitative details can hurt qualitative understanding. *Journal of Experimental Psychology*, 11(1), 13–18. DOI: 1037/1076-898X.11.1.13.
- Osborne, J. & Collins, S. (2001). Pupils' views of the role and value of the science curriculum: A focus-group study. *International Journal of Science Education*, 23(5), 441–467. DOI: 10.1080/09500690010006518
- Pascal, C. & Bertram, A. (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 249–262. DOI: 10.1080/13502930902951486
- Pavlović, J. i Džinović, V. (2007). Fokus grupe: od prikupljanja podataka do kritične pedagoške prakse [Focus Groups: from Collecting Data to Critical Pedagogical Practice]. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 39(2), 289–308. DOI:10.2298/zipi0702289
- Pešikan, A. (2001). Formiranje sistema društvenih pojmova u osnovnoj školi i njihov efekat na razvoj dečjeg mišljenja [Teaching and Developing Social Concepts in Children]. *Psihologija*, 3–4, 325–338.
- Pešikan, A. (2003). *Nastava i razvoj društvenih pojmova kod dece* [Setting Up a System of Social Concepts in Elementary School and their Influence of Development of Cognition in Children]. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pešikan, A. & Antić, S. (2014). How to train students for transfer of knowledge: The analyses of textbooks and instructional materials for students of agriculture. In *Proceedings of*

- the International Symposium on Animal Science*. Faculty of Agriculture, Belgrade-Zemun, 660–672.
- Pešić, J. (1998). *Novi pristup strukturi udžbenika. Teorijski principi i konstrukcijska rešenja* [A new approach to the textbook structure. Theoretical principles and constructive solutions]. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pešić, J. (2016). Od izvora informacija do sredstva za učenje: Neke aktuelne dileme obrazovnog dizajniranja udžbenika [From Information Source to Learning Tool: Some Current Dilemmas on a Textbook Educational Design]. Naučni skup *Nastava i učenje – udžbenik u funkciji nastave i učenja* (str. 35–52). Užice: Učiteljski fakultet.
- Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem* [Textbook as a Cultural-support System]. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Plut, D. i Krnjaić, Z. (2004). *Društvena kriza i obrazovanje: Dokument o jednom vremenu* [Social Crisis and Education: a Document of the One Time]. Beograd: Institut za psihologiju.
- Pravilnik o nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2006) [Rulebook on the Curriculum for the Fourth Grade of Elementary Education and Upbringing]. Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 3/06.
- Pravilnik o obrazovnim standardima za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja za predmete srpski jezik, matematika i priroda i društvo* (2011) [Rulebook on Educational Standards for the End of the First Cycle of Compulsory Education for Subjects Serbian Language, Mathematics and Nature and Society]. Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 5/2011.
- Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju* [Rulebook on Grading Pupils in Elementary Education and Upbringing] (2013). Službeni glasnik RS, br. 6/2013.
- Pravci razvoja i unapređivanja kvaliteta predškolskog, osnovnog, opšteg srednjeg i umetničkog obrazovanja i vaspitanja 2010-2020* [Directions of Development and Improvement of Quality of Preschool, Basic, General Secondary and Artistic Education 2010-2020] (2011). Beograd: Nacionalni prosvetni savet.
- Radović, V. (2013). Usmeno izlaganje nastavnika iz perspektive učenika [Teachers' Oral Presentation from Students' Perspective]. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(2), 363–380. DOI: 10.2298/ZIPI1302363R
- Rakes, G. C., Rakes, T. A. & Smith, L. J. (1995). Using visuals to enhance secondary students' reading comprehension of expository texts. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 39, 46–54.
- Schnotz, W. (2002). Commentary: Towards an integrated view of learning from text and visual displays. *Educational Psychology Review*, 14(1), 101–120. DOI: 10.1023/A:1013136727916
- Sikorová, Z. (2011). The role of textbooks in lower secondary schools in the Czech Republic. *ARTEM e-Journal*, 4(2), 1–22. Retrieved November 4, 2017 from the World Wide Web https://portal.osu.cz/wps/portal/is/publsearch?record_id=52484
- Siegel, A. M. & Ranney, M. A. (2003). Developing the changes in attitude about the relevance of science (CARS) questionnaire and assessing two high school science classes. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(8), 757–775. DOI: 10.1002/tea.10110
- Stanković, D. (2011). Sistem profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji: glavne teme i pravci razvoja [System of professional development of teachers in Serbia: main themes and development directions]. U T. Vonta i S. Ševkušić (Eds.). *Izazovi in usmeritve profesionalnoga razvoja učiteljev/Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja* (pp. 87–101), Ljubljana: Pedagoški inštitut and Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stevanović, J. i Lazarević, E. (2014). O pojedinim aspektima semantičkog razvoja učenika mlađeg osnovnoškolskog uzrasta [On Certain Aspects of the Semantic Development of

- Younger Primary School-age Children]. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 299–319. DOI: 10.2298/ZIP11402299S
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020*. [Strategy for the Development of Education in Serbia Until 2020] (2012). Službeni glasnik RS, br. 107/2012.
- Šefer, J., Lazarević, E. i Stevanović, J. (2008). Jezik udžbenika: podsticaj ili prepreka [Textbook Language: Incentive or Obstacle]. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 40(2), 347–368. DOI: 0579-6431/2008/0579-64310802347S
- Španović, S. (2013). *Didaktički aspekti računara u nastavi* [Didactic Aspects of Computers in Teaching]. Sombor: Pedagoški fakultet.
- Trbojević, A., Jeremić, B. & Milenović, Ž. (2015). Multimedia approach to the development of social concepts in class teaching – A view from the students' perspective. *Teme*, 39(3), 867–885.
- Vujačić, M., Stanković, D., Pavlović, J., Džinović, V. i Đerić, I. (2011). *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* [Views about Educational Changes in Serbia: Reflections on the Past, Visions of the Future]. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* [Law on the Foundations of the Education System] (2017). Službeni glasnik RS, br. 88/2017.
- Zakon o udžbenicima* [Law on Textbooks] (2018). Službeni glasnik RS, br. 27/2018.

Примљено 20.08.2018; прихваћено за штампу 11.02.2019.

Received 20.08.2018; Accepted for publication 11.02.2019.