

Činioci razvoja viših nivoa čitalačke pismenosti – veštine argumentovanja u školskoj nastavi¹

Marija Branković²

Fakultet za medije i komunikacije, Univerzitet Singidunum, Beograd

Nevena Buđevac

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Anja Ivanović

Ipsos Strategic Marketing, Beograd

Vladimir Jović

Klinika za neurologiju i psihijatriju za decu i omladinu, Beograd

Najviši nivoi čitalačke pismenosti, prema tome kako su definisani u PISA studiji, podrazumevaju sposobnost korišćenja različitih kognitivnih veština, među kojima značajno mesto zauzimaju veštine argumentovanja. U ovom istraživanju cilj nam je bio da na primeru tih veština ispitamo neke činioce razvoja viših nivoa čitalačke pismenosti. Najpre smo želeli da utvrdimo u kojoj se meri veštine argumentovanja zahtevaju u PISA zadacima, kao i da identifikujemo konkretne teškoće, tj. izvore neuspeha učenika iz Srbije na takvim zadacima, i to kroz analizu njihovih odgovora. S druge strane, ispitali smo uslove razvoja veština argumentovanja u školama u Srbiji, kroz analizu obrazovne prakse, putem dubinskih intervjua s nastavnicima i analize sadržaja udžbenika. Analiza sadržaja pokazala je da veštine argumentovanja predstavljaju jedan od značajnih zahteva PISA zadataka. Naši učenici su, uglavnom, uspešni u jednostavnijim zadacima koji zahtevaju prepoznavanje argumenata ili pronalaženje argumenata za zadate stavove, ali se susreću s teškoćama kada se od njih zahteva da precizno formulišu relevantne argumente u prilog određenom stavu i da upotrebe meta-kognitivne veštine radi prepoznavanja strategija ubeđivanja korišćenih u tekstu. Učenici imaju naročito loše postignuće u zadacima koji zahtevaju kombinovanje više izvora informacija ili informacija prikazanih u različitim formatima (tekstovi, tabele, grafikoni). Analiza udžbenika i obrazovne prakse ukazuje na raskorak u zastupljenosti zahteva za argumentativnim mišljenjem u PISA zadacima i zahteva za argumentovanjem koji se pred učenike postavljaju tokom nastave i u udžbenicima. U ovom radu razmatramo neke od izazova i barijera u vezi sa podsticanjem razvoja argumentativnog mišljenja.

Ključne reči: argumentativno mišljenje, argumentacija, čitalačka pismenost, PISA, udžbenici

1 Ovaj rad je finansiran sredstvima Tima za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva (projekat *Sekundarne analize podataka dobijenih kroz istraživanje PISA*) i Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (br. projekta ON 179033)). Autori bi takođe želeli da se zahvale Zavodu za udžbenike i nastavna sredstva na ustupanju potrebnih udžbenika. Veliku zahvalnost dugujemo kolegicama – školskim psihološkinjama i pedagoškinjama, koje su nam pomogle da izvedemo istraživanje, kao i nastavnicima i nastavnicama koji su u njemu učestvovali.

2 marijam.brankovic@gmail.com

Određujući čitalačku pismenost kao jednu od ključnih kompetencija za akademski uspeh i lični razvoj pojedinca i njegovo produktivno učešće u savremenom društvu (Cole et al., 2004; Kirsch et al., 2002; Kirby, 2007; Taboada et al., 2009; Pavlović Babić i Baucal, 2009; Mullis et al., 2009; Baucal i Pavlović Babić, 2010), autori je definišu kao skup različitih funkcionalno primenljivih znanja i veština, koje pojedinac stiče i koristi tokom formalnog obrazovnog procesa i kroz učešće u društvenoj zajednici (Pavlović Babić i Baucal, 2009; Mullis et al., 2009). U pitanju je, dakle, složena kompetencija koja je daleko šira od veštine dekodiranja napisanog teksta i njegovog doslovnog razumevanja, a u čijoj su osnovi veštine koje redovno koristimo u svakodnevnom životu, poput identifikovanja ideja, zapažanja detalja, povezivanja informacija, izvođenja zaključaka i dr. (Moffet & Wagner, 1983; prema Kirsch et al., 2002). Čitalačka pismenost u okviru PISA studije definisana je kao sposobnost „razumevanja, korišćenja i razmišljanja o pisanim tekstovima da bi se postigli lični ciljevi, razvila znanja i potencijali i da bi se participiralo u društvu” (prema: Baucal i Pavlović Babić, 2010; str. 14).

Razvoj čitalačke pismenosti odvija se, kao što je rečeno, tokom različitih obrazovnih i svakodnevnih aktivnosti (Mullis et al., 2009). Pre nego što deca postanu spremna da sama čitaju, za šta je neophodno da razviju niz kognitivnih i jezičkih kompetencija, rana iskustva s knjigama, slikovnicama, časopisima i drugim pisanim materijalima, sa kojima se susreću u svom okruženju, postavljaju osnovu za dalji razvoj njihove čitalačke pismenosti. U tom procesu roditelji i druge bliske osobe imaju veoma važnu ulogu, jer kroz zajedničko učešće u tim aktivnostima oni na decu prenose sopstvena uverenja i stavove o čitanju (Mullis et al., 2009). Kada krenu u školu, deca uče arbitran niz znakova i njihovu korespondenciju s glasovima govornog jezika, sve dok veština dekodiranja teksta ne postane automatska (Cole et al., 2004). Međutim, razumevanje značenja teksta kompleksan je psihološki proces koji je daleko širi od samog dekodiranja i uključuje aktivno konstruisanje značenja kroz smeštanje doslovnog značenja teksta u širi kontekst znanja i iskustava osobe (Kirby, 2007). Unapređivanje veštine dekodiranja omogućava deci da tokom čitanja misle o temi o kojoj čitaju, čime se značajno unapređuje proces razumevanja pročitano.

Razvoj razumevanja teksta kreće od bazičnih kompetencija razumevanja eksplicitno prezentovanih informacija ka složenim kognitivnim operacijama, poput izvođenja zaključaka o prezentovanom sadržaju i kritičkog razmatranja pročitano teksta. Jedna od veoma važnih kompetencija koja stoji u osnovi viših nivoa razumevanja teksta jeste *veština argumentacije*, koja se definiše kao dijaloška aktivnost tokom koje sagovornici teže tome da uvećaju ili umanje prihvatljivost iznetih ideja (Walton, 2006). Drugim rečima, sagovornici nastoje da utvrde odnos između ideja koje iznose i drugih izvora znanja, te da iskoriste te veze kako bi izmenili epistemološki status ideja koje razmatraju, odnosno ubedili sagovornika u ispravnost ideje čija je prihvatljivost prethodno bila pod znakom pitanja (Baker, 2002; Toulmin, 1978). U kontaktu s tekstom čitalac evaluira argumentaciju kojom autor teksta eksplicitno ili implicitno potkrepljuje iznete ideje, odnosno procenjuje prihvatljivost ideja iznetih u tekstu, pri čemu uzima u obzir različita opšta i specifična znanja.

Uloga argumentativnog mišljenja u konstrukciji novih znanja i kompetencija vidljiva je već iz samog određenja argumentacije, a potvrđena je kroz brojna istraživanja koja su se bavila mogućnostima razvoja znanja i veština kroz dijalog tokom kojeg partneri konstruktivno iznose i razmatraju različite ideje kroz njihovo argumentovanje i objašnjavanje (npr. Mercer, 2000; Fernández et al., 2001; Mercer & Littleton, 2007; Schwarz & Linchevski, 2007; Schwarz et al., 2008; Asterhan & Schwarz, 2009; Howe,

2010; Littleton & Mercer, 2010). Studije su pokazale da dijalozi koji sadrže argumentaciju pružaju više prilike za učenje od drugih tipova dijaloga, kao i to da su zabeležene promene trajnije (Schwarz et al. 2000; Asterhan & Schwarz, 2009). Pored studija koje ukazuju na ulogu argumentativnih diskusija u usvajanju novih pojmova (Asterhan & Schwarz, 2009) i znanja (Pontecorvo & Girardet, 1993), sa stanovišta obrazovne prakse veoma su značajne studije Mersera i saradnika (Mercer, 2000; Fernández et al., 2001; Mercer & Littleton, 2007), koje su kroz proučavanje različitih tipova dijaloga pokazale ne samo da ovaj tip diskusije (koji Mercer naziva *eksplanatorni dijalog*, Mercer, 2000) igra značajnu ulogu u razvoju novih znanja i veština već i to da nastavnik može uspešno da nauči decu da tokom zajedničkih aktivnosti, umesto različitih neproduktivnih, grade upravo taj oblik dijaloga. Proučavajući postupke kroz koje sagovornici kokonstruišu novo znanje, autori su identifikovali: iznošenje novih ideja, postavljanje pitanja koje vodi razvoju novih argumenata kojima drugi učesnik potkrepljuje sopstvene tvrdnje, iznošenje kontraargumenata i dr. (Kuhn et al., 1997). S tim u vezi ističemo to da se u savremenim studijama argumentacija ne posmatra samo kao rezultat dijaloga već i kao *proces* unutar interakcije, jer se argumenti tokom dijaloga konstruišu od strane sagovornika (Kuhn et al., 1997; Arcidiacono & Perret-Clermont, 2009).

Dakle, rezultati istraživanja jasno upućuju na to da razvoj argumentativnog mišljenja ima veoma važnu ulogu u obrazovanju jer može veoma povoljno da utiče na razvoj znanja i kompetencija. Osim kroz argumentativne diskusije s vršnjacima, nastavnicima i roditeljima, deca ovladavaju znanjima i kroz kontakt s različitim pisanim materijalima (udžbenicima i drugim knjigama, novinama, internet prezentacijama i dr.). Kao što je već rečeno, potpuno razumevanje pisanog teksta oslanja se, između ostalih kompetencija, i na argumentativno mišljenje. Samim tim, možemo reć da taj oblik mišljenja zauzima veoma značajno mesto u obrazovanju, kako u procesu formalnog obrazovanja, tako i u sticanju znanja kroz svakodnevne aktivnosti. U PISA studiji kao jednoj od studija koje se bave formalnim obrazovnim procesom, ali i širim kontekstom u kojem se formalno obrazovanje odvija, ispituje se, između ostalog, i to u kojoj su meri učenici u stanju da razumeju argumentativne tekstove, da evaluiraju i kritički razmatraju tekstove s kojima se sreću u školskom i/ili vanškolskom kontekstu, produkuju argumente kojima mogu da potkrepe sopstvene i tuđe stavove i dr. Dakle, zahtevi PISA zadataka odražavaju značaj koji argumentativno mišljenje, kao jedna od ključnih veština kritičkog mišljenja, ima za život u savremenom društvu (Antić Janković i sar., 2007).

Rezultati testiranja učenika u nizu ciklusa PISA studije (2003, 2006, 2009) dosledno ukazuju na to da učenici iz Srbije ne dostižu zadovoljavajuće nivoe postignuća u oblasti čitalačke pismenosti. Iako je zabeležen značajan napredak u odnosu na prethodni ciklus, rezultati iz 2009. godine pokazuju da učenici iz Srbije i dalje imaju statistički značajno niža postignuća u odnosu na prosečna postignuća OECD zemalja – za oko 50 poena (što je razlika od preko godinu dana školovanja). Pored toga, distribucije postignuća učenika iz Srbije i drugih zemalja po nivoima čitalačke pismenosti još jasnije ukazuju na to da učenici iz Srbije imaju značajno niža postignuća u odnosu na prosek OECD zemalja – 32,8% učenika iz Srbije nalazi se ispod drugog nivoa, a isto toliko na drugom nivou. Ukoliko se osvrnemo na tvrdnju da se „sposobnost obrazovnog sistema da generiše znanja koja ne ostaju na nivou reprodukcije” procenjuje prema tome koliko se učenika nalazi na nivoima od trećeg do šestog (Bacual i Pavlović Babić, 2010), podatak o tome da se 2/3 učenika iz Srbije nalazi ispod te granice još jednom ukazuje na neophodnost sprovođenja sistematskih intervencija koje bi podigle nivo čitalačke pismenosti učenika u Srbiji. Treba istaći i to da u Srbiji

nema učenika na najvišem nivou čitalačke pismenosti, dok ih na petom nivou ima svega 0,8% (za razliku od proseka OECD zemalja gde je taj procenat 6,8%). Ti viši nivoi razumevanja pročitano, kao što smo videli, oslanjaju se na argumentativno mišljenje. S obzirom na ključni značaj čitalačke pismenosti za svakog pojedinca, takvi nalazi nesumnjivo predstavljaju podsticaj da se za učenike u Srbiji osmisle i kreiraju povoljnije prilike da tu kompetenciju razviju u većoj meri.

Ciljevi istraživanja

Opšti cilj istraživanja bio je ispitivanje činilaca razvoja viših nivoa čitalačke pismenosti kod učenika u Srbiji. Taj cilj pokušali smo da ostvarimo kroz:

1. identifikovanje specifičnih veština argumentovanja koje se zahtevaju u PISA zadacima (kroz analizu tih zadataka) i konkretnih teškoća s kojima se suočavaju učenici iz Srbije kada rade ove zadatke (kroz analizu njihovih odgovora),
2. sticanje uvida u neke od činilaca razvoja veština argumentativnog mišljenja u školskoj nastavi u Srbiji, i to kroz analizu obrazovne prakse i analizu sadržaja udžbenika.

Metodologija istraživanja

Kako bi se došlo do što detaljnijeg razumevanja prilika koje bi omogućile da se kroz formalni obrazovni proces razvija argumentativno mišljenje, istraživanje je sprovedeno kombinovanom primenom kvantitativne i kvalitativne metodologije.

1. U fazi **analize zadataka sa PISA testa** ispitani su modeli argumentativnog mišljenja koje test čitalačke pismenosti zahteva. Shodno tome, u analizu su uključeni svi zadaci sa PISA testa koji ispituju čitalačku pismenost, a jedinica analize bilo je svako pojedinačno pitanje u okviru ovih zadataka.

Na osnovu navedene literature, argumentovanje smo odredili kao aktivnost koja je usmerena na ispitivanje logičke održivosti određenog stava, a putem pronalaženja argumenata koji govore u prilog stavu ili protiv njega. Stav ili iskaz podrazumeva jasno zauzimanje pozitivne ili negativne pozicije prema određenom objektu. Argument je tvrdnja koja se navodi u prilog stavu ili ga opovrgava. Argumentativno mišljenje podrazumeva niz kognitivnih operacija koje se izvode na argumentativnom materijalu: prepoznavanje argumenata, razumevanje veze između stava i argumenata, procenu kvaliteta argumenata, kao i iznošenje argumenata u prilog određenom stavu ili protiv njega. Posebno je značajna distinkcija između argumentovanja i objašnjenja, pri čemu se objašnjenje odnosi na razumevanje ili pojašnjavanje značenja određenog sadržaja (pozicije), bez zahteva za njegovim potkrepljivanjem ili opovrgavanjem (sledići distinkcije iz Walton, 2006). Objašnjenje u komunikaciji ima drugačiju svrhu od argumentovanja – ono ima za cilj da pomogne sagovorniku da nešto *razume* (npr. izražavajući sadržaj na poznatiji ili jednostavniji način), dok argumentovanje ima za cilj da pruži razloge sagovorniku da *prihvati* ili *odbaci* određeni stav kao istinit.

Zadatke smo raspoređivali u tri osnovne kategorije: a) **produkcija argumentacije** (zahtevi za navođenjem argumenata u prilog ili protiv nekog stava), b) **receptija argumentacije** (prepoznavanje argumenata i kontraargumenata za neki stav, ubeđujuće

uloge određenih elemenata teksta, kao i evaluacija argumentacije), c) **zadaci koji ne zahtevaju argumentovanje**.

U cilju finije analize veština argumentovanja koje zadaci zahtevaju, zadatke iz prve dve kategorije dodatno smo analizirali u odnosu na sledeće dimenzije: a) da li se zahteva argumentovanje sopstvenog mišljenja ili mišljenja koje je zadato u tekstu, b) da li tekst sadrži informacije potrebne za kreiranje argumenata ili je potrebno produkovati argumente na osnovu znanja van teksta, c) da li je argumentacija jednosmerna ili dvosmerna – pronalaženje (produkovanje) argumenata u prilog jednoj poziciji ili dvema suprotstavljenim pozicijama, d) da li se zahtevaju „meta-argumentativne” veštine (prepoznavanje persuzivne namere teksta, funkcije argumenata ili persuzivne funkcije određenih elemenata u tekstu).

Pošavši od zajedničke definicije argumentacije, četiri procenjivača su u prvom koraku nezavisno procenjivali koji zadaci zahtevaju korišćenje argumentativnog mišljenja. U drugom koraku procenjivači su zajednički analizirali i diskutovali zadatke koje u prethodnom koraku nisu na istovetan način kategorisali.

2. Kroz kombinaciju kvalitativne i kvantitativne **analize netačnih odgovora na zadatke** koji su odabrani i analizirani u prvoj fazi, izdvojeni su karakteristični tipovi grešaka koje učenici iz Srbije prave u rešavanju tih zadataka. Cilj kvantitativne analize bio je dobijanje raspodele tačnih i netačnih odgovora na zadacima koji su izdvojeni u prvoj fazi istraživanja. Cilj kvalitativne analize bio je da se napravi fina analiza postignuća učenika iz Srbije u odnosu na zahteve sadržane u zadacima, pri čemu je uzeto u obzir ne samo to da li zadatak zahteva određenu veštinu argumentovanja već i to na kakvom tekstu treba primeniti te veštine.

3. **Analiza udžbenika** podrazumevala je analizu sadržaja pitanja i zadataka koji prate lekcije. Opredelili smo se za analizu pitanja i zadataka, zbog mogućnosti uporedne analize zahteva koji se postavljaju pred učenike u udžbenicima i zahteva zadataka na PISA testu. Pitanja i zadaci „direktno zahtevaju od deteta određene aktivnosti, proveravaju da li su naučeni najvažniji podaci, da li ih dete razume, oni mogu da traže povezivanje znanja, njegovu primenu na školske i vanškolske situacije, da iniciraju istraživanja, rešavanja problema, kreiranja novih sadržaja ili situacija, razvijanje intelektualnih navika i sl.” (Pešikan i Janković-Antić, 1998, str.139).

Analiza je ograničena na udžbenike za prvi razred srednje škole jer su učenici koji učestvuju u PISA istraživanjima upravo tog uzrasta. Takođe, naglasak je na društvenim predmetima i likovnoj i muzičkoj kulturi, pod pretpostavkom da su oni naročito pogodni za uvežbavanje argumentativnog mišljenja, jer se bave temama koje su podložne problematizaciji. Uzorak su činila četiri udžbenika za prvi razred gimnazije:

1. Katić, T. i Ferjančić, S. (2003). *Istorija za I razred gimnazije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
2. Milić, B. i Nikolić, Lj. (1991). *Čitanka sa književnoteorijskim pojmovima*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
3. Galović, V. i Gostović, B. (2004). *Likovna kultura*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
4. Đurić, O. (2006). *Vodič kroz istoriju muzike*. Beograd: Dominanta.

U analizu su ušle sve nastavne jedinice (lekcije), a jedinicu analize činilo je svako pojedinačno pitanje ili zadatak u okviru grupe pitanja koja se nalaze posle lekcija.

Analizu sadržaja obavila su tri nezavisna procenjivača. Prilikom analize pitanja i zadataka, primenjeni su identični kriterijumi za klasifikaciju kao i u analizi PISA zadataka, kako bi bilo omogućeno poređenje rezultata.

4. Za **ispitivanje obrazovnih praksi** korišćena je tehnika dubinskih intervjua. Dubinski intervjui predstavljaju kvalitativnu istraživačku tehniku koja je posebno pogodna za istraživanje individualnih percepcija, shvatanja i stavova (Fajgelj, 2010). Svrha te tehnike jeste produbljeno razumevanje određenog fenomena, s tim da ona ne omogućava generalizaciju rezultata na populaciju jer se ne sprovodi na reprezentativnom uzorku. Intervjuisano je 11 nastavnika u jednoj osnovnoj školi i jednoj gimnaziji u Beogradu. Intervjuisani su nastavnici društvenih nauka (istorija, geografija, sociologija, filozofija), likovne kulture i i stranih jezika. Razgovore su vodili članovi istraživačkog tima u formi polustrukturiranog intervjua prema unapred pripremljenom vodiču i oni su u proseku trajali oko 45 minuta. Tokom intervjua razgovaralo se o sledećim temama: implicitna shvatanja argumentativnog mišljenja, prilike za praktikovanje argumentativnog mišljenja u nastavi, barijere podsticanju razvoja veština i percepcija značaja argumentativnog mišljenja kao obrazovnog ishoda.

Rezultati

Prikazaćemo nalaze kroz četiri segmenta koje je istraživanje obuhvatilo, a zatim ćemo dati završnu diskusiju i zaključke.

Analiza zadataka sa PISA testa čitalačke pismenosti

Od ukupno 174 zadataka u testu čitalačke pismenosti, njih 45 (što čini otprilike četvrtinu svih zadataka) jesu zadaci koji zahtevaju nekakav vid argumentativnog mišljenja. Taj podatak nije neobičan s obzirom na ulogu argumentativnog mišljenja u razumevanju pročitnog, o čemu je bilo reči u uvodnom delu ovog teksta. Ukoliko tome dodamo i značaj koji čitalačka pismenost ima za lični i obrazovni uspeh svake osobe, o čemu smo takođe već govorili, taj nalaz nas još jednom podseća na značaj podsticanja argumentativnog mišljenja učenika.

Na pitanje o prirodi zahteva koje zadaci postavljaju pred učenike pokušali smo da odgovorimo kroz finu analizu izdvojenih zadataka. Tokom analize izdvojene su dve osnovne klase argumentativnih zadataka:

1. Prvu grupu zadataka čine zadaci koji od učenika zahtevaju **produkciju argumenata**. Izdvojeno je 32 zadatka te vrste. U nekim od tih zadataka od učenika se traži da produkuju argumentaciju koja je u vezi s tekstom, a zasniva se na kombinovanju onoga što je rečeno u tekstu i prethodnih znanja. U drugoj potkategoriji zadataka produkcije sve informacije potrebne za konstruisanje argumenata date su u samom zadatku, a od učenika se očekuje da ih upotrebe i integrišu kako bi produkovali tražene argumente. Pretpostavljeno je da su ti zadaci lakši od prethodnih³.

3 Ta hipoteza prevazilazi pragmatički karakter rada, iako predstavlja zanimljivo empirijsko pitanje koje može biti od velike važnosti za problem argumentacije. Naime, ukoliko bi znanje

2. Druga skupina argumentativnih zadataka nosi naziv **zadaci recepcije ili rezonovanja nad argumentativnim materijalom**. Od ukupno 45 zadataka koji zahtevaju argumentaciju, izdvojeno je 13 zadataka recepcije argumentacije. Ta, prilično heterogena, skupina izdvojena je u skladu sa idejom da je argumentativno rezonovanje nužno ne samo pri produkciji razloga za i protiv neke tvrdnje već i onda kada treba razumeti tekst koji sadrži argumentaciju, kako bi se na osnovu njega izveli određeni zaključci. Ti procesi mogu biti različitog stepena složenosti i obuhvataju kako jednostavnije procese *prepoznavanja* argumenta za/protiv neke tvrdnje, tako i složene procese *evaluacije* argumentacije. Identifikovana su četiri zadatka koja zahtevaju evaluaciju argumentacije u kojima se od učenika zahteva prepoznavanje funkcije argumentacije, procenjivanje argumentativne moći elemenata teksta i složeno odmeravanje različitih stanovišta u vezi s temom.

Analiza učeničkih odgovora na zadatke koji zahtevaju veštine argumentovanja

Produkcija argumentacije

Kada govorimo o zadacima koji od učenika zahtevaju produkciju argumentacije, najpre ističemo da su učenici prilično **uspešni** kada se od njih očekuje *da navedu argumente koji potkrepljuju stav iznet u okviru kratkog informativnog teksta*. Iako je za davanje adekvatne argumentacije neophodno da učenik kombinuje svoja prethodna znanja i informacije koje su date u samom tekstu, dve trećine učenika (67,7%) uspešno ispunjava ovakav zahtev. Učenici koji ne uspevaju da adekvatno odgovore na takav zadatak (njih 28,8%) imaju teškoću da dovoljno precizno formulišu svoj odgovor, dok tek 2% učenika ne pokušava da odgovori na ovakav zahtev.

S druge strane, čak polovina od ukupnog broja testiranih učenika (46%) ni ne pokušava da odgovori na zadatak koji takođe zahteva produkciju argumentacije, ukoliko je za to neophodno prethodno *analizirati podatke koji potiču iz različitih izvora, a koji su dati u formi različitih vrsta tekstova*. Konkretno, ukoliko se od učenika, nakon što su određeni podaci prezentovani u tabeli, na grafikonu i u kratkom informativnom tekstu, traži da uoče kontradiktornost u podacima koji su predstavljeni u tim različitim izvorima podataka i da tu kontradiktornost objasne navodeći argumente za nju, čak polovina od ukupnog broja učenika neće ni pokušati da odgovori na postavljeno pitanje. Učenici koji, ipak, pokušavaju da na takvo pitanje odgovore, imaju polovičan učinak – 24,8% učenika daje adekvatan odgovor. Greška koju ostali učenici prave prilikom davanja odgovora na takav zadatak ponovo je, kao i u slučaju prethodno pominjane grupe zadataka, davanje odgovora koji ne sadrži dovoljno elaboriranu argumentaciju, već umesto da potkrepe dati stav, učenici parafraziraju isti stav ili navode argumentaciju koja stav ne potkrepljuje jednoznačno. Osvrćući se na ono što je rečeno o zadacima u čijem su rešavanju učenici iz Srbije relativno uspešni, ističemo da se u slučaju tog drugog tipa zadatka od učenika

olakšalo argumentativni proces, onda bi to značilo da je za uspešnu argumentaciju u određenoj oblasti potrebno određeno dobro utemeljeno znanje iz te oblasti, što je i bila teza nekoliko profesora s kojima smo vodili intervju u vezi s problemom argumentovanja.

ne zahteva povezivanje datih informacija s prethodno stečenim znanjima, već korišćenje informacija koje su im direktno date (u okviru istog tipa teksta – kratkog informativnog) i njihovo upoređivanje s podacima iz tabele. Učenici iz Srbije, dakle, nisu spremni da porede podatke koji su prezentovani u različitim tipovima teksta kako bi argumentovali određen stav. Takav zahtev očito predstavlja izrazitu teškoću za njih jer veliki broj učenika ni ne pokušava da odgovori na postavljeni zadatak. S obzirom na visoku zastupljenost takvih situacija, kako u svakodnevnom životu (na primer, tokom čitanja novinskih tekstova, reklamnih flajera i sl.), tako i u nastavnom procesu, ističemo neophodnost ulaganja više napora da se u obrazovnom sistemu stvore prilike kroz koje bi učenici mogli da uvežbavaju tu veštinu.

Za razliku od zahteva na koje učenici ni ne pokušavaju da daju odgovor, analiza je pokazala da u PISA testu postoje i zadaci koje veliki broj učenika **pokušava da reši, ali su u tome veoma neuspešni**. Tako, 92,4% učenika pokušava da odgovori na pitanje u kojem se od njih traži *da iznesu i argumentuju sopstveni stav* o podacima koji su prezentovani na složenom grafikonu, a da se pritom pozivaju i na prethodno stečena znanja. Ipak, uprkos tome što daju odgovor na postavljeno pitanje, oni ne uspevaju da precizno formulišu argument kojim bi potkrepili sopstveno stanovište ili da navedu argument koji jeste relevantan za stanovište koje iznose. Isti obrazac odgovora nalazimo u slučaju zahteva da se informacije prezentovane u tekstu primene u sličnoj situaciji uz davanje argumentovanog obrazloženja. Iako 94,7% učenika daje odgovor na takvo pitanje, čak dve trećine njih (61,4%) daje nejasno obrazloženje, ili ga uopšte ne navodi.

S obzirom na to da su učenici nešto uspešniji prilikom odgovaranja na zadatke koji su veoma slični prethodno pominjanim (zahtevaju potkrepljivanje sopstvenog mišljenja kombinovanjem pročitano g i znanja iz svakodnevnog života), ali se odnose na tekst koji je jednostavniji, možemo reći da je čitanje i korišćenje podataka sa složenih grafikona radi argumentovanja to što većini učenika predstavlja problem.

Recepcija argumentacije

U odnosu na zadatke koji zahtevaju produkciju argumentacije, učenici iz Srbije znatno su **uspešniji kada treba da pokažu razumevanje prezentovanog argumentativnog materijala**.

Analiza zadataka iz kategorije onih koji zahtevaju adekvatnu recepciju argumentativnog materijala pokazuje da su učenici veoma **uspešni** kada se od njih traži da u kratkom informativnom tekstu, u okviru kojeg je data argumentacija koja potkrepljuje iznete tvrdnje, pronađu date argumente. Čak 93,5% učenika iz Srbije uspešno rešava takav zadatak. Isto tako, učenici uspešno prepoznaju persuzivnu funkciju određene informacije u tekstu čiji je cilj da čitaoca ubedi u iznete tvrdnje – čak njih 80,3% uspešno odgovara na takav zahtev. U slučaju oba zadatka zanemarljivo je nizak procenat učenika (2,9%, odnosno 1,9%) koji ni ne pokušavaju da odgovore na postavljena pitanja.

S druge strane, učenici su **neuspešni** onda kada treba da objasne kako je autor teksta primenio određenu strategiju ubeđivanja. Čak 59,4% učenika ne ume da prepozna i objasni značaj koji naslov teksta i ilustracije imaju za privlačenje čitaočeve pažnje. Tek 18,3% učenika adekvatno odgovara na takvo pitanje, dok isti procenat ni ne pokušava da na njega ponudi odgovor.

Vidimo, dakle, da se učenici iz Srbije suočavaju sa ozbiljnim teškoćama kada treba da razmišljaju ne samo o podacima koji su prezentovani na različite načine (grafički, tabelarno, kroz različite vidove linearnih informativnih/stilizovanih tekstova) već i o funkciji prezentovanja određenih informacija u okviru različitih elemenata datog teksta (ilustracije koje prate tekst, naslov teksta i sl.). Te veštine, baš kao i veština razumevanja piščeve strategije ubeđivanja, zahtevaju od učenika razmišljanje o tekstu na metanivou.

Na kraju analize odgovora na zahteve koji od učenika zahtevaju razumevanje ponuđenog argumentativnog materijala, ističemo da su učenici iz Srbije polovično uspešni kada im je za prepoznavanje persuzivne svrhe određenog elementa teksta potrebno prisećanje i korišćenje ranije stečenih znanja. Posebnu teškoću predstavlja zahtev da učenik samostalno formuliše svoj odgovor. U takvoj situaciji većina učenika pokušava da odgovori na postavljeni zahtev (87,4%), ali samo 41,1% uspeva da ponudi tačan i precizan odgovor. S druge strane, sličan zahtev koji uključuje ponuđene odgovore daleko je jednostavniji za njih.

Analiza udžbenika

Relevantan nalaz dobijen je u prvoj fazi analize i odnosi se na udžbenike iz likovne i muzičke kulture, zbog kojeg su oni isključeni iz dalje analize: ti udžbenici ne sadrže pitanja nakon lekcija. Dakle, ta dva udžbenika su isključivo izlagачkog karaktera, i zbog toga zbog čega propuštaju priliku da podstaknu već opisane, bitne aspekte samostalnog rada i intelektualnog razvoja učenika.

Čitanka sadrži ukupno 424 pitanja (iz odeljaka „Zadaci“, „Interpretacija“ i „Samostalna istraživanja“), u okviru kojih 18 pitanja sadrže nalog za *produkciju argumentacije* (4,2%). S obzirom na to da je broj takvih pitanja veoma mali, analizirana su kvalitativno, s namerom da se klasifikuju u različite kategorije. Klasifikacija koja je korišćena prilikom analize PISA zadataka (razlika između zahteva za recepcijom i zahteva za produkcijom argumentacije) nije se pokazala relevantnom prilikom analize udžbenika. Konkretnije, u udžbenicima nije bilo pitanja koja zahtevaju recepciju argumentacije. Međutim, među pitanjima iz čitanke koja nalažu produkciju argumentacije, uočena je razlika između pitanja koja *podstiču učenika da izloži i obrazloži sopstveno mišljenje* (7 pitanja) i onih koja *ga podstiču da obrazloži već zadat stav ili tvrdnju* (11 pitanja). Na primer:

a) obrazlaganje sopstvenog mišljenja:

- „Obrazložite svoje mišljenje o estetskoj vrednosti ove romanse na osnovu sadržajno-jezičkih elemenata objedinjenih u harmonijsko jedinstvo.”
- „Uporedite ovu pesmu sa zapisom o Kosovskoj bici iz *Žitija despota Stefana Lazarevića* Konstantina Filozofa, u kome se nalazi motiv o izdajstvu. Kada je i zašto, po vašem mišljenju, u narodnu poeziju uveden ovaj motiv?”

b) potkrepljivanje i obrazlaganje zadatah tvrdnji:

- „Kiš ovde, kao i u drugim svojim knjigama, pokazuje stilski i jezički artizam, čime potvrđuje svoju literarnu izuzetnost u našoj prozi. Dokažite ovo tvrđenje stilskojezičkom analizom uvodne priče S jeseni, kad počnu vetrovi.”
- „U ovoj bajci je do savršenstva dovedena usmena umetnička stilizacija koja predstavlja „uzor narodnog jezika u prozi”. Izvršite stilskojezičku analizu ovog književnog dela kako biste dokazali ovo tvrđenje.“

Obe navedene klase pitanja problematizuju gradivo, ukazuju na potencijalno različita tumačenja i stavove povodom određenih tema, učenika stavljaju u poziciju aktivnog sagovornika koji učestvuje u konstrukciji znanja. Pitanja koja traže od učenika da iznese sopstveno mišljenje zasnovano na prethodno usvojenom znanju, ali i na kreativno-kritičkom promišljanju teme o kojoj je reč i da to mišljenje i obrazloži, predstavljaju zahteve za argumentacijom u pravom smislu te reči. Drugu podgrupu pitanja koja zahtevaju produkciju argumentacije čine ona pitanja koja, iako od učenika ne zahtevaju da iznese sopstveni stav, ipak traže da zadati stav potkrepi sopstvenom analizom datog dela, odnosno *nalaženjem ili konstrukcijom valjanih argumenata*.

Pored kategorije pitanja koja podstiču produkciju argumentacije izdvojena je još jedna kategorija pitanja koja imaju *argumentativni potencijal*. Ta pitanja čine 4,7 % (20 od 424) ukupnog broja pitanja iz Čitanke, a karakteriše ih sledeće:

- **podsticanje učenika da iznesu svoje mišljenje na datu temu, ali sa nedovoljno specifičnim zahtevom** (npr. „Kako vi danas procenjujete narodne pesme?“; „Kako doživljavate zapis Gligorija Dijaka: kao kulturno-istorijski ili književni tekst?“);
- **problematizacija teme, ali se očekivani odgovor implicitno sugeriše, a zahtev za daljim obrazlaganjem izostaje** (npr. „Može li se iz ovog teksta naslutiti lik Nemanje kao oca i kao vladara?“; „Da li vam je poznato koliko je vremena potrebno da se neko istorijsko zbivanje pretoči u legendu? Nastaju li mitovi i legende neposredno posle događaja?“);
- **nedovoljno precizno formulisan i nepripremljen zahtev učenicima da potkrepe određenu zadatu tvrdnju** (npr. „Šta Jefimijinoj *Pohvali* i danas daje sjaj neprolaznog?“; „Utvrđite čime se Petrarka odvaja od shvatanja srednjeg veka i predstavlja najvećeg pesnika humanističke epohe.“).

Takva pitanja, iako ne podstiču argumentaciju, sadrže potencijal da, uz izvesnu dopunu ili preformulaciju, postanu pitanja koja zahtevaju argumentativno mišljenje. Takođe, tokom časa nastavnik može iskoristiti takva pitanja da bi započeo i usmerio kreativnu diskusiju među učenicima, podstakao ih na razmišljanje i preispitivanje određenih pozicija.

Udžbenik iz istorije, od ukupno 179 pitanja, sadrži 4 koja zahtevaju produkciju argumentacije (2,2%) i 2 koja imaju argumentativni potencijal. Kao i u slučaju Čitanke, obrada podataka bila je kvalitativna. Sva četiri pitanja koja zahtevaju produkciju argumentacije podstiču učenika da izloži i obrazloži *sopstveno mišljenje*. Na primer, pitanje iza lekcije *Mlađe kameno doba – neolit – i neolitska revolucija* glasi: „Šta misliš, ko je živio duže, paleolitski ili neolitski čovek? Zašto?“, a pitanje nakon lekcije *Narodi i države Mesopotamije*: „Uporedi kaznenu politiku Hamurabija sa kaznenom politikom savremenih evropskih država. Šta misliš, koja je delotvornija u suzbijanju kriminala?“. Treba naglasiti da se ta dva naloga po kvalitetu međusobno jasno razlikuju u pogledu pripremljenosti učenika da na njih odgovori – dok za prvo pitanje lekcija sadrži dovoljno elemenata da omogući poređenje i zaključivanje, za drugo to ne važi.

Sledeće pitanje (nakon lekcije *Rim u doba kraljeva*) ima argumentativni potencijal: „Na osnovu čega se pretpostavlja da su Etrurci vladali Rimom?“. Njegov potencijal

je u tome što ističe hermeneutičku prirodu istorije kao nauke – izvođenje hipoteza o istorijskim dešavanjima na osnovu različitih podataka iz istorijskih, arheoloških i drugih izvora. Učenik implicitno može da shvati da istorija nije monolitan sistem, satkan isključivo od činjenica, koje on samo treba da primi, zapamti i nauči, već da ona obiluje različitim pretpostavkama i tumačenjima koje teoretičari istorije potkrepljuju određenim *argumentima*. Prikazano pitanje moglo bi da se preformuliše tako da učeniku postavi precizan i jasan zahtev da, na primer, u tekstu pronade relevantne argumente za pretpostavku o tome da su Etrurci vladali Rimom. Takođe, moglo bi da posluži kao okosnica za produbljivanje te konkretne teme (*Rim u doba kraljeva*), ali i jedne opštije teme o karakteristikama istorijske nauke.

Iz prikazane analize možemo izvesti sledeće zaključke:

1. Najveći broj pitanja u udžbenicima zahteva od učenika reprodukciju gradiva. Na taj način, učenik se posmatra kao recipijent već utvrđenog, gotovog znanja. Gradivo koje se obrađuje ne shvata se kao poligon za dijalog, diskusiju, aktivan misaoni rad i preispitivanje učenika, već kao skup istina koje ne treba preispitivati.
2. Iako bi udžbenik trebalo da nudi modele za obučavanje u intelektualnom radu i kritičkom mišljenju, zabrinjava činjenica da neki udžbenici (iz likovne i muzičke kulture) uopšte ne sadrže pitanja. S druge strane, udžbenici iz istorije i srpskog jezika, koji imaju veliki broj pitanja, sadrže izuzetno mali broj pitanja koja podstiču argumentativno mišljenje (manje od 5%). U udžbenicima gotovo u potpunosti nedostaju pitanja koja zahtevaju veštinu recepcije argumentacije, što znači da u njima izostaju podsticaji za razvoj te bazične veštine i značajnog elementa argumentativnog mišljenja.
3. Postoji određeni potencijal udžbenika za podsticanje argumentativnog mišljenja. On se zasniva na pitanjima koja su nedovoljno jasno ili nepotpuno formulisana, ali se obraćaju učenicima kao aktivnim misliocima. Ta pitanja ne bi bilo teško preformulisati u pitanja koja bi podsticala razvoj veština argumentovanja.

Na osnovu već obrazloženog značaja argumentativnog mišljenja za intelektualni razvoj učenika i rezultata analize udžbenika koji pokazuju da je malo prilika za praktikovanje takve vrste mišljenja, neophodno je uložiti napor da se postojeći udžbenici revidiraju. Nesumnjivo je da problematizacija podstiče proširivanje usvojenog znanja, veće interesovanje učenika za dati predmet i učenje uopšte, bolje pamćenje činjenica i podataka, i sl.

Analiza obrazovne prakse

Implicitna shvatanja argumentativnog mišljenja. Razumevanje mesta koje argumentacije ima u nastavi i načina njenog praktikovanja u velikoj meri izjednačeno je sa praktikovanjem kritičkog mišljenja ili, još opštije, sa aktivnom nastavom. Nastavnici pod praktikovanjem argumentacije podrazumevaju gotovo bilo koji neklasični vid nastave – diskusije, zahteve za povezivanjem podataka, utvrđivanje kauzalnih odnosa, iznošenje utisaka itd. Argumentacija se, dakle, ne prepoznaje kao specifična veština koja zahteva specifično uvežbavanje i razvoj. Neki od nastavnika ističu da je argumentacija

u suštini iznošenje sopstvenog mišljenja, čime se tom pojmu daje suženo i nedovoljno precizno značenje, jer se zanemaruje ključni aspekt obrazlaganja pozicije ili mišljenja.

Mesto argumentacije među obrazovnim ishodima. Kada su nastavnici upitani da navedu šta je to najvažnije što učenici treba da ponesu iz škole, dali su usaglašene odgovore – da je na prvom mestu usvajanje znanja, i to bazičnih, činjeničnih znanja. Nastavnici ne navode razvoj argumentativnog mišljenja kao jedan od najznačajnijih obrazovnih ishoda. Neki nastavnici smatraju da znanje treba problematizovati, ali da je to zadatak od sekundarnog značaja i da se on može praktikovati tek pošto je znanje dobro usvojeno. U skladu s takvim shvatanjem, jeste stav da učenicima treba dati priliku da iznesu svoje mišljenje, ali da bi se, uglavnom, razonodili i odmorili od predavanja, a ne da bi se sistematski podsticao razvoj tih veština.

„Mislim da je za učenika bitnije da usvoji neko znanje, da on to pozna, pa će on, kad bude zreliji, o tome razmišljati.” (Nastavnik iz osnovne škole)

„Vrlo malo... (se podstiče argumentacija), ne zbog obimnosti plana, već po prirodi stvari. Morate nešto da im prenesete, da bi tek onda mogli da raspravljaju.” (Nastavnik iz gimnazije)

Prilike za praktikovanje argumentacije u nastavi. Nastavnici su ocenili da se argumentacija praktikuje slabo ili minimalno, ali nisu bili potpuno precizni u određenju učestalosti. Različiti predmeti, po njihovoj oceni, nisu u jednakoj meri pogodni za praktikovanje argumentacije. Kao posebno pogodni ocenjuju se predmeti poput sociologije i filozofije, dok se strani jezici ocenjuju kao veoma nepogodni. Čini se da, u odnosu na osnovnu školu, nastavnici ne opažaju gimnazijsko obrazovanje kao iole pogodnije za vežbanje i razvoj argumentacije.

Časove utvrđivanja nastavnici doživljavaju kao najpogodnije za praktikovanje argumentacije. Na časovima predavanja takođe se mogu ukazati neke prilike, recimo kod uvođenja u novu temu ili kod komentaranja gradiva, a u cilju uključivanja i održavanja pažnje učenika.

Kako se argumentativno mišljenje podstiče. Podsticanje argumentativnog mišljenja, po shvatanju nastavnika, prvenstveno podrazumeva organizovanje diskusija u kojima grupe učenika zastupaju različite pozicije i pokušavaju da ih potkrepe. Prema njihovim rečima, učenici obično rado prihvataju takve podsticaje, ali se često ne snalaze najbolje u tim ulogama, to jest diskusija se lako pretvori u raspravu i svađu. Takođe, neki od nastavnika naglašavaju da učenici ne umeju sami da formulišu argumente za svoju poziciju i da im je u tome potrebna pomoć kroz postavljanje dodatnih pitanja. U nastavi se obično ne odlazi dalje od formulisanja argumenata, te se može pretpostaviti da je evaluacija argumenata posebno zahtevna za naše učenike.

„Učenici to vole, ali tu mora biti kontrole, jer se čas inače pretvara u kaos.“ (Nastavnik iz gimnazije)

„Neophodna je pomoć da se argument formuliše... ja ih onda pitam „Je li to to?“, a oni kažu „Da.“ (Nastavnik iz gimnazije)

Direktno podsticanje učenika da argumentuju nije jedini mogući vid podsticanja argumentativnog mišljenja, ali se čini da je jedini koji je u praksi zastupljen. Iako se od nastavnika očekuje da učenicima pružaju model argumentativnog mišljenja, stavovi nastavnika prema tom vidu podsticaja nisu potpuno usaglašeni. Neki nastavnici

izražavaju skepsu prema direktnom zastupanju određene pozicije. Prema njihovom mišljenju, oni moraju biti objektivni prenosioci znanja i najbolje je da učenici ne mogu da prepoznaju njihove stavove. Neki od nastavnika, opet, ne vide potrebu da argumentuju sadržaje koje iznose, jer oni predstavljaju sigurno i utvrđeno znanje.

„Ja se uvek trudim da to argumentujem činjenicama... To što sam rekla – to je tako.” (Nastavnik iz gimnazije)

„Nije bitno da se mi ubeđujemo, to je tako....Zna se šta je pravilo.” (Nastavnik iz osnovne škole)

Barijere za praktikovanje argumentativnog mišljenja. Ključnu prepreku podsticanju argumentativnog mišljenja u nastavi, a koju navode nastavnici, predstavlja preopterećenost učenika i nastavnika gradivom.

„Mi moramo da ispoštujemo predviđeni plan i program. I to nas sprečava da se upuštamo u neku dublju obradu gradiva.” (Nastavnik iz osnovne škole)

”Program je takav i ja to moram da radim po cenu života.” (Nastavnik iz gimnazije)

Drugo lice te opterećenosti jeste, prema viđenju nastavnika, činjenica da učenici imaju prevelik broj predmeta i da nemaju kapacitet da se udube u svaki od njih. Nastavnici naglašavaju i da među učenicima postoje velike razlike u motivaciji za učešće u diskusijama.

„Učenici se razlikuju.... Uglavnom su to (motivisani, prim. aut.) oni koji su dobri đaci, ali nije pravilo, neki su prosto zainteresovani za predmet.” (Nastavnik iz gimnazije)

„Oni uglavnom vuku, ti bolji učenici, kad dođe do nekih diskusija, ali nema tu pre više nekih ličnih stavova... Nisu oni tako zagriženi...” (Nastavnik iz osnovne škole)

Nastavnici, posebno oni iz srednje škole, smatraju da je nedostatak bazičnih veština i znanja kod učenika značajna prepreka praktikovanju argumentacije. Kao ključni preduslov za ozbiljnu diskusiju ističu neophodna znanja iz datog predmeta. Učenicima, međutim, nedostaju i veštine koje su preduslovi za mogućnost praktikovanja argumentacije, a to su: komunikacijske veštine (kultura dijaloga i vođenja diskusije), kognitivne i metakognitivne veštine (razdvajanje bitnog i nebitnog, sistematičan pristup gradivu, organizacija gradiva i sl.), ali i tolerancija prema različitim mišljenjima.

“Zadatak osnovne škole je da ih nauči da uče, da shvate celinu i da uopštavaju, a ne da bubaju. Međutim, tek kad dođu u srednju školu, ja pokušavam da ih naučim kako da pristupe gradivu.” (Nastavnik iz gimnazije)

Većina nastavnika smatra i da udžbenici ne predstavljaju dobar oslonac za podsticanje argumentativnog mišljenja. Nastavnici većinom ne koriste udžbenike ili ih koriste samo u izvesnoj meri. Pretežno ih ocenjuju kao loše i preobimne, bez povezivanja sa svakodnevnim iskustvima i isticanja ključnih sadržaja.

„To je šuma pojmova bez puteva.” (Nastavnik iz osnovne škole)

Najzad, nastavnici uglavnom imaju pozitivnu percepciju sopstvenih kompetencija za podsticanje argumentativnog mišljenja i ne osećaju da im nedostaju znanja ili specifične veštine. Neki od nastavnika navode da se ne osećaju potpuno sigurno kada treba da osmisle i vode diskusije.

Iz prikazanih nalaza možemo zaključiti da se argumentativno mišljenje u obrazovnoj praksi ne praktikuje dovoljno često i sistematično. Argumentacija je u nastavi zastupljena samo onda kada se za to steknu „idealni” uslovi – višak vremena, odgovarajuća tema, posebna motivacija i nastavnika i učenika.

Na osnovu dobijenih nalaza može se zaključiti da postoji više barijera podsticanju argumentativnog mišljenja. Jednu od barijera predstavlja primarna usmerenost nastave na usvajanje i reprodukciju znanja i nedovoljno aktivno učešće učenika u nastavnom procesu. Na primer, iako je razvoj kritičkog mišljenja istaknut kao obrazovni ishod u *Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, iz prikazanih nalaza sledi da on nije na adekvatan način preveden u nastavne planove i programe – u njima nije precizirano ni kada, ni kako se to čini. Zahtevi koji se postavljaju pred učenike prevashodno se tiču usvajanja i reprodukcije gradiva, dok se „razmišljanje” ili uopšte ne ocenjuje, ili se ocenjuje sporadično. Štaviše, nije potpuno jasno i određeno koje sve posebne aspekte ili veštine podrazumeva „razmišljanje”. Jasno je da ovakve prepreke zahtevaju temeljne promene u obrazovnom procesu u smeru manje opterećenosti i aktivnijeg učešća učenika u nastavnom procesu.

Kada je reč o specifičnim barijerama, čini se da na prvom mestu treba istaći značaj izgrađivanja svesti nastavnika o važnosti veština argumentovanja i potpunije razumevanje argumentativnog mišljenja kao veštine sa specifičnim karakteristikama. Može se zaključiti da nastavnicima treba pomoći da unaprede svoje razumevanje argumentacije u najmanje tri smisla: 1. razumevanje značaja sopstvene uloge u razvoju veština argumentativnog mišljenja, 2. prepoznavanje potencijalne uloge argumentacije u procesu konstrukcije znanja i 3. upoznavanje s različitim mogućnostima za praktikovanje argumentacije u nastavi (različiti nivoi složenosti i različite metode).

Značajnu prepreku podsticanju razvoja argumentativnog mišljenja svakako predstavlja i nedostatak bazičnih veština komunikacije, kognitivnih i metakognitivnih veština učenika. Čini se da postoji nesporazum u vezi sa nivoom obrazovanja na kojem treba razvijati te veštine – dok nastavnici u osnovnim školama još ne vide prostor za to, nastavnici u srednjoj školi smatraju da je za to već kasno. To je takođe problem definisanja i operacionalizacije obrazovnih ishoda, te bi trebalo jasnije odrediti na kom nivou obrazovanja koje veštine treba razviti.

Završna diskusija i zaključci

Opšti cilj ovog istraživanja bio je ispitivanje činilaca razvoja viših nivoa čitalačke pismenosti kod učenika u Srbiji. Taj cilj pokušali smo da ostvarimo kroz dva komplementarna postupka: a) utvrđivanjem specifičnih raskoraka između veština argumentovanja koje zahtevaju PISA zadaci i onih kojima vladaju učenici, kao i b) sticanjem uvida u neke od uslova razvoja tih veština u školama u Srbiji – kako bismo rasvetlili specifične izvore utvrđenih poteškoća. Kroz istraživanje smo pokušali da ukažemo na moguće veze između karakteristika školske nastave i ishoda na PISA testu čitalačke pismenosti, koji se tiču veština argumentovanja.

Analize koje smo sprovedeli pokazuju da argumentativno mišljenje ima veliki značaj za više nivoe čitalačke pismenosti na PISA testu. Zadaci na PISA testu koji zahtevaju argumentaciju ne samo da su brojni već su i raznovrsni – oni angažuju čitav spektar specifičnih veština. Zadaci zahtevaju primenu veština recepcije argumentacije – prepoznavanje i evaluaciju argumenata, kao i produkcije argumentacije – formulisanje i obrazlaganje pozicija. Oni pritom mogu uključivati različite formate prikazivanja informacija, zahtev

za kombinovanjem izloženih informacija i postojećih znanja, kao i zahteve da se produkuju argumenti u prilog jedne ili dve suprotstavljene pozicije. Uz to, zadaci zahtevaju i određene metakognitivne veštine: prepoznavanje persuzivne namere teksta, strategije ubeđivanja, uloge određenih elemenata teksta u procesu ubeđivanja itd.

Analiza tačnih i pogrešnih odgovora na PISA zadatke ukazuje na to da se učenici generalno dobro snalaze s jednostavnijim zahtevima, kao što je prepoznavanje argumenata ili persuzivnih elemenata teksta. Takođe, većina učenika dobro se snalazi i kada se od njih traži da argumentima potkrepe zadati stav. Takav nalaz u skladu je s nalazima analize udžbenika, jer smo kroz analizu udžbenika videli da se upravo taj zahtev najčešće postavlja pred učenike u onim retkim zahtevima koji traže argumentovanje.

S druge strane, učenici se generalno suočavaju s teškoćama kada treba da produkuju argumente koji su u datoj situaciji relevantni i da ih dovoljno jasno i precizno formulišu. Na takve zahteve oni pokušavaju da odgovore, ali su pritom neuspešni. Taj nalaz možemo povezati s drugim nalazima do kojih smo došli – podsticaji za jasno i potpuno obrazlaganje sopstvenog mišljenja nedovoljno su prisutni kako u udžbenicima, tako i u radu na časovima. Slična je situacija i sa metaznanjima, kao što je razumevanje persuzivne namere teksta ili strategije ubeđivanja koju autor teksta koristi. Činjenica da učenici pokušavaju da odgovore na takve zadatke ukazuje na to da oni bar donekle pozitivno ocenjuju sopstvene kompetencije, dok, sa druge strane, vidimo da njima vladaju samo delimično i u nedovoljnoj meri. Te veštine svakako predstavljaju važne kompetencije koje su neophodne kako za više nivoe obrazovanja, tako i za snalaženje u svakodnevnom životu u savremenom društvu (Cole et al., 2004; Kirsch et al., 2002; Kirby, 2007; Taboada et al., 2009; Pavlović Babić i Baucal, 2009; Mullis et al., 2009; Baucal i Pavlović Babić, 2010).

Učenici se veoma slabo snalaze sa zahtevima koji traže analizu i upoređivanje informacija prezentovanih u različitim tipovima teksta (tabele, grafikoni) ili informacija koje potiču iz različitih izvora, kao i u upotrebi tih informacija prilikom formulisanja argumenata. Posebno je značajno istaći da na ove zadatke učenici i ne pokušavaju da daju odgovore, što ukazuje na to da su im takvi zahtevi potpuno nepoznati. Rezultati iz tih zadataka u potpunosti su očekivani jer je na časovima evidentan izostanak zahteva za sistematskim poređenjem stanovišta, osvetljavanjem različitih aspekata nekog problema tokom rada i sl. Istovremeno, izlaganje gradiva u udžbenicima uglavnom je tekstualno, dok su drugačiji formati prikazivanja informacija potpuno zapostavljeni.

Analiza različitih aspekata obrazovne prakse ukazuje na neke od izazova u podržavanju razvoja argumentativnog mišljenja i barijera koje stoje pred njim. Argumentativno mišljenje se u obrazovnoj praksi praktikuje veoma retko i nesistematično, što je u neskladu sa značajem tih veština za razvoj viših nivoa čitalačke pismenosti. Nastavnici, uglavnom, ne prepoznaju argumentativno mišljenje kao specifičnu veštinu i uglavnom ga poistovećuju sa iznošenjem (ne obavezno i obrazlaganjem) mišljenja, kritičkim mišljenjem uopšte, ili aktivnom nastavom. Prilike za vežbanje argumentovanja, prema njihovim rečima, veoma se retko pružaju zbog nedostatka vremena i preopterećenosti, a kao značajan problem vide i nedostatak bazičnih kognitivnih i komunikacijskih veština kod učenika. S druge strane, nalozi u udžbenicima su mahom usmereni na reprodukciju znanja i samo u retkim slučajevima podstiču problematizovanje sadržaja, iznošenje sopstvenog mišljenja i diskusiju. Kako bi se kreirali adekvatni uslovi za podsticanje razvoja argumentativ-

nog mišljenja, potrebno je bolje operacionalizovati usvojene obrazovne ishode tako što će veštine argumentovanja biti prepoznate kao specifične veštine a prilike i načini njihovog razvoja eksplicitno predviđeni programima.

Osim toga, značajno je u tom kontekstu razmotriti i nalaze prethodnih istraživanja, koja proces razvoja i učenja vide kao proces kokonstrukcije u okviru dijaloškog, argumentativnog konteksta (Mercer, 2000; Fernández et al., 2001; Mercer & Littleton, 2007; Schwarz & Linchevski, 2007; Schwarz et al., 2008; Asterhan & Schwarz, 2009; Howe, 2010; Littleton & Mercer, 2010). Veštine argumentovanja ne moraju biti samo posebne veštine koje se mogu primeniti na usvojenom znanju, već mogu imati i značajnu ulogu u razvoju znanja i veština uopšte. Iako sami nastavnici navode nedostatak vremena i preopterećenje nastavih planova kao ključnu prepreku praktikovanju argumentacije, čini se da značajnu barijeru predstavlja usmerenost aktera u obrazovnoj praksi na usvajanje znanja. Nastavnici imaju tendenciju da svoju ulogu definišu prvenstveno kao ulogu prenosilaca znanja. Takav stav podrazumeva viđenje znanja kao gotovog produkta, što ne otvara prostor za proces aktivnog konstruisanja znanja u saradnji sa učenicima. Udžbenici se takođe obraćaju učenicima sa zahtevom da dobro upamte i reprodukuju gradivo, u najboljem slučaju da povežu različite činjenice. Navedeni nalazi ukazuju na to da je pozicija učenika u obrazovnoj praksi više pozicija pasivnog recipijenta nego ravnopravnog i aktivnog saradnika, što važi kako za direktni dijalog (sa nastavnikom, na času), tako i za posredni dijalog (podstaknut udžbenikom).

Kombinacija kvalitativne i kvantitativne metodologije omogućila nam je dublji uvid u različite aspekte razvoja argumentativnog mišljenja kod učenika u Srbiji nego što bi to bilo moguće primenom samo jednog od ta dva pristupa. Ipak, s obzirom na to da je analiza podataka bila pretežno kvalitativna, teško je izvesti jednoznačne zaključke koje bi bilo moguće generalizovati. Zbog toga, prikazane rezultate treba posmatrati kao korisne smernice za dalja istraživanja koja bi dalje, korak po korak, proučavala različite činioce razvoja argumentativnog mišljenja u formalnom i neformalnom obrazovanju. Smatramo da bi, radi dobijanja celovite slike, u narednim istraživanjima bilo važno analizirati delove udžbenika u kojima se izlaže gradivo i napraviti analizu zastupljenosti argumentativnih obrazaca u udžbenicima za prirodne nauke. S obzirom na to da se čitalačka pismenost i veštine argumentovanja razvijaju i uvežbavaju i u okviru neformalnih obrazovnih aktivnosti (Pavlović Babić i Baucal, 2009; Mullis et al., 2009), naredni istraživački naponi trebalo bi da budu usmereni i na proučavanje uloge takvih aktivnosti u podsticanju razvoja veština argumentovanja.

Reference

- Antić Janković, S. i saradnici (2007). *Kultura kritičkog mišljenja: teorijsko zasnivanje i implikacije za nastavu*. Beograd: Institut za psihologiju i Centar za primenjenu psihologiju.
- Arcidiacono, F. & Perret-Clermont, A. N. (2009). Revisiting the piagetian test of conservation of quantities of liquid: argumentation within the adult-child interaction. *Cultural-Historical Psychology*, 3, 25–33.
- Asterhan, C. S. C. & Schwarz, B. B. (2009). Argumentation and Explanation in Conceptual Change: Indications From Protocol Analyses of Peer-to-Peer Dialog. *Cognitive Science*, 33, 374–400.
- Baker, M. J. (2002). Argumentative interactions, discursive operations and learning to model in science: In P. Brna, M. Baker, K. Stenning, & A. Tiberghien (Eds.), *The role of communication in learning to model* (pp. 303–324). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Baucal, A. i Pavlović Babić, D. (2010). *PISA 2009 u Srbiji: prvi rezultati. Nauči me da mislim, nauči me da učim*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Centar za primenjenu psihologiju.
- Cole, M., Cole, S. R., & Lightfoot, C. (2004). *The development of children* (5 ed.). New York, US: Worth Publisher.
- Galović, V. i Gostović, B. (2004). *Likovna kultura*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Đurić, O. (2006). *Vodič kroz istoriju muzike*. Beograd: Dominanta.
- Fajgelj, S. (2010). Metode istraživanja ponasanja. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju
- Fernández, M., Wegerif, R., Mercer, N., & Rojas-Drummond. (2001). Re-conceptualizing „Scaffolding“ and the Zone of proximal development in the Context of Symmetrical Collaborative Learning. *Journal of Classroom Interaction*, 36(2), 40–54.
- Howe, C. (2010). Peer dialogue and cognitive development. In: Littleton, L. & Howe, C. (Eds.). *Educational Dialogues: Understanding and promoting productive interaction*. Routledge: London and New York (pp.32–47).
- Katić, T. i Ferjančić, S. (2003). *Istorija za I razred gimnazije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kirby, J. R. (2007). Reading Comprehension: Its Nature and Development. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (pp.1–8). London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network. Preuzeto [26.11.2008] sa: <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=227>.
- Kirsch, I., de Jong J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits J. C. Monseur (2002). *Reading for Change. Performance and Engagement across Countries. Results from PISA 2000*. OECD.
- Kuhn, D., Shaw, V., & Felton, M. (1997). Effects of Dyadic Interaction on Argumentative Reasoning, *Cognition & Instruction*, 15(3), 287–315.
- Littleton, K. & Mercer, N. (2010). The significance of educational dialogues between primary school children. In: Littleton, L. & Howe, C. (Eds.). *Educational Dialogues: Understanding and promoting productive interaction*. Routledge: London and New York (pp.271–288).
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. London: Routledge.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's thinkin: a socio-cultural approach*, London: Routledge.
- Milić, B. i Nikolić, Lj. (1991). *Čitanka sa književnoteorijskim pojmovima*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mullis, V. S. I., Martin, O. M., Kennedy, M. A., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 International Report*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Pavlović Babić, D. i Baucal, A. (2009). *Razumevanje pročitano: određenje i testiranje*. Ministarstvo Prosvete Republike Srbije, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Pešikan, A. Ž. i Janković Antić, S. V. (1998). *Analiza udžbenika i radne sveske za predmet poznavanje društva za IV razred osnovne škole*. Psihologija, 31(1–2), 137–152.
- Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pontecorvo, C. & Girardet, H. (1993). Arguing and Reasoning in Understanding Historical Topics. *Cognition and Instruction*, 11(3 & 4), 365–395.
- Schwarz, B. B. & Linchevski, L. (2007). The role of task design and argumentation in cognitive development during peer interaction: The case of proportional reasoning. *Learning and Instruction*, 17, 510–531.
- Schwarz, B. B., Perret-Clermont A. N., Trogon A., & Marro, P. (2008). Emergent learning in successive activities: Learning in interaction in a laboratory context. *Pragmatics and Cognition*, 16(1), 57–87.

- Taboada, A., Tonks, M. S., Wigfield, A., & Guthrie, T. J. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 85–106.
- Toulmin, S. Janik, A., & Rieke, R. D. (1979). *An Introduction to Reasoning*. Macmillan Publishing Company.
- Walton, D. (2006). *Fundamentals of critical argumentation: Critical reasoning and argumentation*. New York: Cambridge University Press.

DATUM PRIJEMA RADA: 17.09.2012.

DATUM PRIHVATANJA RADA: 18.10.2013.

Factors in the Development of Higher Levels of Reading Literacy – Argumentation Skills in Educational Practice

Marija Branković,

Faculty of Media and Communication, Singidunum University, Belgrade

Nevena Buđevac,

Teachers' Training Faculty, University of Belgrade

Anja Ivanović

IPSOS Strategic Marketing, Belgrade

Vladimir Jović,

Child and Adolescent Neurology and Psychiatry Clinic, Belgrade

The highest levels of reading literacy, as defined within PISA study, include the ability to use various cognitive skills, with argumentative skills being one of the most important among them. In the present study our goal was to reveal some of the factors that influence the development of argumentative skills in Serbian schools. We investigated the extent to which argumentative skills are required in PISA reading literacy tasks, as well as the specific difficulties our students have faced on these tasks, through an analysis of student performance. We also conducted an analysis of the educational practice – by doing in-depth interviews with teachers and content analysis of students' textbooks. The results revealed that: 1) Argumentations skills are an important requirement within PISA tasks; 2) Serbian students are mostly successful at basic tasks of recognizing arguments or providing arguments for the given position; they face difficulties answering the tasks which require precise formulation of relevant arguments as well as those demanding meta-cognitive skills (e.g. recognizing persuasive strategies in the given text). Their performance is particularly poor on tasks requiring the combination of information from different sources or information presented in different formats (text, tables, or graphs); 3) There is a significant gap between the requirements for argumentation skills our students usually encounter and PISA reading literacy tasks. In this paper we discuss some of the difficulties and obstacles to encouraging the development of argumentative thinking.

Key words: argumentative thinking, argumentation, reading literacy, PISA, textbooks.