

UDK: [37:91]:373.3/.5
DOI: 10.5937/KonGef24065D
Прегледни научни рад

НЕОПХОДНОСТ МЕТОДИЧКЕ ТРАНСФОРМАЦИЈЕ НАСТАВНИХ ПРОГРАМА И УЏБЕНИКА ГЕОГРАФИЈЕ ЗА ОСНОВНО И СРЕДЊЕ ОБРАЗОВАЊЕ У СРБИЈИ

Ранко Драговић¹, Душан Кићовић²

Апстракт: Анализа наставних програма географије показује неусклађеност програма учења и уџбеника са когнитивном зрелошћу ученика за учење тих садржаја. Осим тога, упитна је и њихова сврсисходност за даљи општеобразовни развој ученичке популације, с обзиром на број ученика географија којима ће географија бити професионално опредељење. Сагледавајући програме учења географије као целину уочава се недостатак поштовања принципа систематичности и поступности изучавања регионално-географских тема. Принцип изучавање физичке географије Србије у првом полугодишту и друштвене и регионалне географије у другом полугодишту је превазиђен и требало би га ускладити са Блумовом таксономијом, стандардима и исходима географије. У раду је разматрана могућност трансформације наставних садржаја географије према разредима и полугодиштима. Анализирани су садржаји програма и њихова међусобна усклађеност. Извршена је и компарација наставних програма са генерализованим когнитивним способностима ученика за остваривање исхода и достизање стандарда за крај основног, средњег стручног и гимназијског образовања. У раду су дати предлози за корекције програма у вертикалној корелацији географских тема, како би се хармонизовало изучавање географије од 5. разреда основне школе до завршне године изучавања географије. Наставне програме би у првој фази требало конципирати као једну целину, а затим их у другој фази диверзификовати према когнитивној зрелости ученика. У трећој фази неопходно је идентификовати и изоставити садржаје који нису неопходни за остваривање општих кључних компетенција.

Кључне речи: реформе програма и уџбеника, образовни стандарди географије, исходи учења географије, методичка вредност уџбеника географије.

УВОД

Анализом исхода, програма и уџбеника географије уочава се наусклађеност наставних садржаја са исходима и когнитивном зрелошћу ученика. Географија је једини наставни предмет који залази и у природно-математичке и друштвено хуманистичке науке и научне дисциплине. То јој омогућава да оствари значајне предности у односу на остале предмете када је реч о усвајању логички повезаних, сврсисходних, дуготрајних, хармонизованих и комплексних знања. Ипак, међународна тестирања су показала да ученици Србије немају висок ниво општих географских знања, као и да је мали број ученика способан да аналитички сагледава задатке трагајући за сврсисходним географским решењем. На различитим нивоима географских тестова већина задатака односи се на ниже нивое когнитивних процеса, чињенична знања и познавање географских појмова. Повезивање географских објеката са одређеним просторима такође не припада задацима вишег нивоа когнитивних процеса. Обично је реч о питањима, а не о задацима који захтевају виши ниво умног ангажовања ученика. Навикнути на такво тестирање и усмено одговарање, у којем наставник инсистира на чињеничном знању и показивању, ученици нису у стању да реше задатке међународног тестирања, у којима се захтева да аналитички сагледавају узроке и последице географске појаве или неког физичко-географског или друштвено-географског процеса.

Главни разлог за неуспех није умни потенцијал ученика већ инсистирање на предавачкој настави и енциклопедијском учењу, уместо на решавању задатака и примену интерактивног групног рада. Наставни садржаји су преобимни, има много сувишног текста, информација и

¹ Универзитет у Нишу - Природно-математички факултет, Вишеградска 33, Ниш, Србија, ranko.dragovic@pmf.edu.rs, ORCID: 0000-0002-4662-7808

² Академија струковних студија Београд - Висока туристичка школа, Булевар Зорана Ђинђића 152, Београд, Србија, dusan.kicovic@assb.edu.rs

статистичких података, што наставницима даје алиби зашто ученике испитују уместо да их подучавају. Испитивање не би требало да буде вид провере постигнућа ученика. Класично испитивање је у значајној мери субјективни докимолошки приступ и неопходно је овај вид вредновања заменити системским праћењем и формативним вредновањем.

Наставник није само тумач градива и предавач који интерпретира градиво. Задатак наставника је сложен, а од примарног значаја су његове методичке способности за креирање и организовање учења. Ако наставник само предаје и испитује онда његова улога одумири. Предавање тог типа може да буде снимљено, као у музејима и у појединим манастирима. У том случају наставник није потребан, довољно је да се снимљени материјал слуша и гледа. Испитивањем ученика колико су градива запамтили улога наставника се додатно деградира и периферизује.

ПРОГРАМИ И УЏБЕНИЦИ

У Упутству за дидактичко-методичко остваривање програма наводи се да је програм оријентисан на исходе и процес учења, а не на наставни садржај (<https://pravno-informacioni-sistem.rs>). У програму географије за пети разред основне школе у циљевима је наведено, „Циљ учења Географије је да ученик појмовно и структурно овлада природно-географским, демографским, насеобинским, политичко-географским, економско-географским, интеграционим и глобалним појавама и процесима у Србији и свету уз неговање вредности мултикултуралности и патриотизма“. Стиче се утисак да су аутори овако постављеног циља желели да задовоље форму у којој је наведен свеопшти значај географије, уместо остваривог циља учења географије за пети разред.

У наведеном упутству се сугерише да су садржаји само препоручени, а да су исходи значајни. Исходи који су наведени у програмима не могу се остварити без садржаја. Исказ којим се наставнику само препоручују садржаји нема утемељење јер исходи без садржаја не могу да се остваре. У даљем тексту упутства се наводи да су исходи искази о томе шта ученици умеју да ураде на основу знања која су стекли учећи географију. У исходима се наводи да разликују појмове, на примерима показују, именују, повезују и разликују небеска тела, одређују положај Месеца и Земље и слично. Ни у једном исходу се не наводи која је сврха тих исхода, за шта је то ученику потребно. Ако наставник не види сврху исхода онда је остваривост тих исхода упитна за највећи број ученика.

У препорукама наставнику се сугерише „да контекстуализује дати програм потребама конкретног одељења имајући у виду: састав одељења и карактеристике ученика; техничке услове; наставна средства и медије којима школа располаже; ресурсе, могућности, као и потребе локалне средине у којој се школа налази“ (<https://pravno-informacioni-sistem.rs>). Наведеним исказом се наставнику посредно сугерише да прилагоди наставу условима на штету општих критеријума вредновања и ученичких постигнућа. То значи да ученици који су похађали неку основну школу у селу које нема повољне услове за остваривање исхода могу да имају нижи ниво остварености исхода од ученика у савременој градској школи. Ученици који су могли да посете астрономску опсерваторију, имају могућност да присуствују демонстрацији ротације и револуције употребом телуријума или да искористе неки други вид сазнавања остварили су исходе на високом нивоу, али су њихова знања, вештине и компетенције врдноване исто као и ученицима са којима наставник није имао могућност да те исходе оствари. Може се разумети и да ако је образовни потенцијал ученика једног одељења мањи од ученика других одељења онда наставник не треба да остварује поједине исходе, или да редукује захтеве за основни, средњи и напредни ниво знања са ученицима тог одељења. Оваква упутства директно нарушавају критеријум једнакости ученика и одређеним групама ученика одузимају могућност остваривања исхода.

Анализом задатака у завршним тестовима долази се до суштине проблема. У тим задацима од ученика се очекује да репродукују садржаје који су написани у уџбенику, а не да продуктивно размишљају анализирајући и логички закључујући на основу информација у задатку. Велика већина задатака је састављена тако да се у налозима за њихово решавање захтева од ученика да дају одговоре на питања „колико“ и „где“ (заокружи тачан одговор), повежу једну колону са другом, или изврше вишеструки и алтернативни избор. Уместо тога требало би да решавају задатке на основу датих информација такве да се на основу решења може закључити да ли ученик размишља географски и да ли остварује неку сазнајну корист (<https://geografijazasvakoga.weebly.com/1052104010511040-05210401058105910561040.html>).

У циљевима, исходима, упутствима и уџбеницима не треба истицати захтеве и питања типа где је и колико је, већ зашто је то тамо и тако и зашто толико. За такав приступ је неопходно да се промени наставни програм и приступ наставника. Обрада лекција класичним приступом мора да се мења. Наставник не би требало да предаје лекцију тако што ће највећи део часа потрошити на предавање *ex cathedra*, већ да наставу трансформише у решавање задатака употребом уџбеника и друге дидактичке грађе. Класично предавање наставника постаје сувишно. Неопходно је да, на почетку часа и након краткотрајног повезивања са претходно наученом лекцијом наставник изложи основне информације и тумачења о новој лекцији, а онда подели задатке, да смернице и инструкције за рад, и одреди време за сваку фазу часа. На основу јасно утврђених правила наставник прати и вреднује рад ученика и помаже у разјашњавању недоумица, ако ученици нису у стању да самосталним и заједничким трагањем дођу до решења или одговора. Нажалост, садашњи програми географије не дају основ за израду уџбеника који треба да имају изразито радну форму у смислу тежишта уџбеничке грађе на решавању географских задатака. Програм географије који примарно има развојну категорију ипак не пружа довољно могућност ауторима уџбеника да промене уџбенички концепт и прилагоде га учењу у школи, уместо искључивим учењем код куће.

Домаћи задаци морају да буду прошлост. Они морају да се трансформишу у школске задатке. Географија би требало да буде један од првих наставних предмета који ће се учити само у школи. Тако би се наставницима омогућио другачији приступ настави географије, који би се базирао на обради лекција и географских тема радом ученика и наставника на часу, а не инсистирањем на предавачком приступу и захтевима за меморисање (магационирање), најчешће неповезаних географских чињеница и фактографске грађе дуготрајним учењем код куће. Све наведене слабости, неефикасно и бескорисно меморисање чињеница показало се као мртво знање на PISA и TIMSS тестирањима научне писмености у Србији. Нажалост, овај превазиђени концепт је доминантан и на високошколским установама, где се на испитима од студената захтева чињенично знање, које се награђује високом оценом, уместо да се географске чињенице употребе у анализи, резонувању и проналажењу смисла географских појава и процеса.

Васиона се изучава у петом разреду основне школе, а предмет физика се изучава од 6. разреда. У Упутству се наводи да „Програмску област Васиона чине најосновнија математичко-географска и астрономска знања о васиони, Сунчевом систему, облику и величини Земље, њеном положају у васиони и о небеским телима Сунчевог система. Кроз ову наставну област потребно је информисати ученике о основним карактеристикама осталих небеских тела, без фактографских података о планетама: величина, удаљеност до Земље и слично. Препоручује се наставнику, ако има могућности, да са ученицима посети Планетаријум и Народну опсерваторију у Београду и да за време ведрих ноћи у локалној средини покаже ученицима видљива сазвежђа и оријентацију помоћу звезде Северњаче” (<https://pravno-informacioni-sistem.rs>). Поставља се питање која су то најосновнија знања из математичке географије. У исходима је ученик у стању да разликује небеска тела и наводи њихове карактеристике. Поставља се питање која је сврха таквог исхода. Шта ученик добија тиме ако разликује небеска тела и наводи њихове карактеристике? Погрешан је приступ смањивати захтеве у исходима и захтеве сазнавања. Физички закони и силе које владају у свемиру не изучавају се у оквиру географије, већ у оквиру физике, а физика се изучава од шестог разреда, што додатно отежава наставницима тумачење тих закона. Проблем постаје још већи када се наставник географије нађе у ситуацији да га ученици питају зашто је, на пример, Месец увек истом страном окренут Земљи. Одговор да је Месечева ротација једнака његовој револуцији је тривијалан и некомплетан. Углавном следи потпитање, а зашто је то тако, зашто Месец кружи око Земље, зашто Земља и остале планете круже око Сунца и зашто су им револуције и ротације неједнаке? Да би наставник могао да одговори на оваква питања неопходно је да ученик зна физичке величине момент импулса, момент силе и физичке законе, а ученици не уче физику у петом разреду и нису упознати са физичким величинама, центрипеталном и центрифугалном силом, гравитацијом брзином светлости и сличним појмовима. Поставља се питање како онда изађи из овог круга прескакања поступности у изучавању географије. Одговор на ово питање захтева две промене у систему изучавања. Прво, предмети физика и хемија теба да почну да се изучавају од петог разреда основне школе са по једним часом недељно. Друго, предмет географија у петом разреду основне школе мора да се изучава два наставна часа у првом полугодишту и један час у другом полугодишту, како би се спречила даља редукција математичко-географских садржаја. Због оптерећења ученика бројем часова неопходно је да се изврши редукција броја часова за српски језик, први и други страни језик. Решење би могло да буде системска реформа основног, гимназијског и средњег стручног образовања. Реформа би обухватила и сегмент догматске поделе наставе природних наука и историје на предмете. Када би се прешло са предметне на тематску наставу сва питања у вези са нелогичним корелацијама и непоштовањем принципа поступности и прилагођености наставних садржаја узрасту ученика била би једноставно решена. Наставници географије, физике и хемије би сарађивали и правили заједничке планове обраде тема и лекција као што је Васиона.

У програмима шестог и седмог разреда доминантни су регионално-географски садржаји. У уводној лекцији у уџбеницима о регијама наводе се основни принципи и критеријуми регионалног издвајања. Након тога следи изучавање регија Европе, Азије, Северне Америке, Јужне Америке, Аустралије и Океаније и Антарктика. Свака регија је и у програму и у уџбеницима описана тако да се наводи које државе припадају којој регији, занемарујући основне принципе регионалног издвајања типичност и подударност. Принцип регионално-географског издвајања не ставља у први план административно-државну поделу, већ физиографију. Пример погрешног изучавања је регија Средње или Централне Азије. У уџбеницима се наводи да се ова регија налази између Каспијског језера на западу и Кине на истоку, затим се наводи које државе се налазе у овој регији и у наставку се описују физиографске и друштвено-географске одлике регије (Шабић и Вујадиновић, 2020). Кина се изучава у оквиру Источне Азије, а према физиографским одликама велики део западне Кине припада Средњој или Централној Азији. Из тога произлази да велике области као што су Таримски басен, Тибетска висораван, планински системи Кунлун шан и Тјен шан припадају Источној Азији. Ове велике области географски припадају регији Средње или Централне Азије и неопходно је у овом делу изменити наставни програм. Већи део Кине припада регији Централне Азије и погрешно је наводити да те морфолошке целине припадају Источној Азији. Неопходно је да се у уводним лекцијама у којима се описује шта одређена регија обухвата наведе који простори припадају регији Средње Азије, а потом наведе да Кина спада у ред великих држава и да се велики део њене територије налази у Средњој Азији, али да се као држава сврстава у регију Источне Азије због друштвено-географских одлика (концентрација становништва и привреде итд.) Овакви описи су неопходни зато што наставници морају да следе програм и уџбеник. Велика већина наставника примећује ову аномалију, али нису у могућности да мењају исходе, програм и уџбеник.

Француска се сврстава у регију Западне Европе зато што се у тој регији налази највећи део њене територије. Ако се у уџбенику не нагласи да Француска залази у Јужну Европу и да је мањим делом и земља Јужне Европе ученици ће бити збуњени како то да се Медитеран налази и у Западној и у Јужној Европи. Поред карте регије у којој су приказане државе одређене регије треба да постоји и физиографска карта на којој су уцртане регије без административних граница и та карта треба да буде приказана пре карте припадајућих држава одређеној регији.

Поставља се питање који је критеријум био за сврставање Румуније у регију Средње Европе, а Украјине и Молдавије у регију Источне Европе. Ако су то стране света тај принцип је неодржив зато што је географски положај Румуније и Украјине сличан и не постоји ни положај према странама света ни физиографски разлог да се ове државе сврставају у различите регије.

У уџбеницима за седми разред наводи се да Северна Америка обухвата две регије, Англоамерику и Средњу Америку. Ова констатација је спорна. Англоамерика је друштвено-географски појам који се односи на САД и Канаду, а друга регија у оквиру Англоамерике је Средња Америка која је издвојена према физиографском принципу. Америка се дели на два континента, Северну Америку и Јужну Америку. Средња Америка физичко-географски се сврстава у Северну Америку, а према лингвистичком и романском пореклу народа који су их колонизовали дели се на Англоамерику и Латинску Америку. Англоамерика обухвата САД и Канаду, а Латинска Америка обухвата целу Средњу Америку и целу Јужну Америку. Наводи се даље да „Средња Америка обухвата континентални и острвски део. У састав континенталног дела улазе Мексико и Централна Америка. Под Централном Америком се подразумева копнена превлака између јужне границе Мексика на северу и Панамске превлаке на југу (граница Панаме и Колумбије), одакле почиње Јужна Америка“ (Шабић и Вујадиновић, 2020). Да ли се из наведене реченице може констатовати да Мексико није саставни део Централне Америке, а ако није у коју регију га аутори сврставају? Предлажемо да се усвоји другачија подела. Средња Америка обухвата континентални наставак Северне Америке према југу и острвске групе у Карипском мору. Копнени део обухвата Мексичку висораван са планинским системима Сијера Мадре, низије, висоравни и планине јужно од Сијера Мадре и копнену превлаку између Карипског мора и Панамског басена. Ова регија се на југу пружа до границе Панаме са Колумбијом.

ДИВЕРЗИФИКАЦИЈА НАСТАВНИХ ПРОГРАМА

Наставни програми географије, суштински и организационо, нису се мењали од периода Социјалистичке Федеративне Републике Југославије (СФРЈ). Измене су настале распадом Југославије и углавном су се односиле на промене програма и уџбеника за осми разред. Географија Европе се изучавала у шестом разреду и промене у програму су извршене тако што су у оквиру Јужне Европе додати садржаји о географији бивших република СФРЈ. У осмом разреду се прво се изучавала географија СФРЈ, затим географија Савезне Републике Југославије

(СРЈ), затим географија Државне заједнице Србије и Црне Горе (СЦГ) и на крају географија Србије. Промене су изнуђене политичко-географским дешавањима на просторима некадашње Југославије. Након распада Југославије настали су уџбеници географије у којима су поједини аутори износили једностране и пристрасне текстове о узроцима и последицама распада земље.

Географија је наставни предмет који произлази из географије као науке, а познато је да је било каква пристрасност у науци неопустива. Осим са научног аспекта, политичко-географска пристрасност је недопустива и са етичког становишта.

Измене програма учења географије треба да следе логику географског изучавања и методичке принципе и правила. Неопходно је да се примарно одреди шта ће се учити у основном, а шта у средњем образовању, идентификовати кључне исходе и кључне компетенције. То значи да је потребно израдити целину у којој ће бити све што је значајно за географију, водећи рачуна о равномерном односу физичке, друштвене и регионалне географије. Следећа фаза је диверзификација и усклађивање географских наставних садржаја према узрасту ученика и разредима и њихово логичко повезивање. Неопходно је да се приликом израде програма поштује дидактички принцип од ближег ка даљем и од познатог ка непознатом. Због тога је неопходно да се географија Србије изучава на почетку регионалног изучавања, у шестом разреду. Након тога неопходно је да се значајан део програма определи на изучавање Балканског полуострва, затим Европе и након тога других континената. У оквиру регионалног прегледа, деловима градива који се односе на политичко-географски значај појединих држава и међународних организација треба посветити више времена. Није неопходно да ученици седмог разреда знају на пример структуру привреде Индонезије, али је корисно да знају основе привреде земаља бивше Југославије, зато што се привредни развој Србије не може посматрати изоловано од непосредног окружења. Ученици основних школа Индонезије вероватно не уче структуру привреде Србије, али су упознати са привредним развојем Аустралије зато што је Аустралија тржиште на које Индонезија може да пласира значајан део својих производа без великих трошкова транспорта.

Упоређујући наставне исходе и садржаје петог разреда са узрастом ученика поставља се питање да ли су ученици од 11 или 12 година довољно зрели да остваре исходе о револуцији Земље, месечевим менама, свотлсној години, ендегеним и егзогеним силама Земље, тектонским плочама, настанку и подели стена и слично. Да би се одређени садржај научио и прихватио као дугорочно знање неопходно је се оствари неколико фаза. Прва фаза је разумевање садржаја који се учи. Да би разумели лекцију о револуцији и Соларном систему ученици треба да имају одређен ниво знања из физике (силе и закони), а физика се уче тек од шестог разреда. Осим тога, силе са којима се корелишу наведени садржаји детаљније се уче из предмета физика тек у седмом разреду. Та дискрепанција наставника географије доводи у ситуацију методичког апсурда, те се због тога јављају неразумевача у изучавању наставног градива који следи. Друга фаза је фаза изградње појмовне структуре, затим фаза анализе и закључна фаза – резонување и објашњавање (образлагање узрока и импликација и откривање научне истине).

Програмима и уџбеницима за први разред гимназије поново се изучавају наставни садржаји физичке географије, математичке географије и картографије. Изучавање физичке географије је започето у петом разреду, а онда се наставља након истека три године. За несклад и одсуство временског континуитета изучавања аутори програма налазе оправдање у дубини изучавања физичко-географских садржаја. Када се сагледа програм за први разред гимназија примећује се да нема велике разлике у дубини изучавања тих садржаја и садржаја математичке географије који се уче у оквиру предметног програма Математичка географија и предмета Картографија на универзитетима (Голић, Шабић и Вујадиновић, 2019). Поставља се логично питање да ли је неопходан тако висок ниво чињеничних знања за ученике којима је географија један од 17 школских предмета и ако је неопходан потребно је исходима описати ту неопходност и сврху.

У другом разреду гимназије изучава се друштвена географија која по обимности, статистичким подацима и графичким приказима значајно надилази потребе ученика, који неће студирати географију (Ђурић, 1991-2013). Тако се поново долази до дидактичког апсурда да ли ученик који на пример не зна колики је удео Латинске Америке, или Русије у светској производњи боксита, гвожђа, или бакра може да има пуну оствареност исхода и има закључену највишу оцену из географије. У последњој години изучавања географије у гимназији поново се учи географија Србије, као и у осмом разреду основне школе (Плазенић, 2022). И поново се у првом полугодишту изучава физичка географија, а у другом полугодишту друштвена и регионална географија Србије (Вујадиновић и Шабић, 2022). Овакав концепт је одавно превазиђен и неопходна је фузија наставних садржаја како би се избегао дуализам физичке и друштвене географије. Неопходно је да се географија Србије изучава као целина у којој се види прожимање физичке и друштвене географије. Оштра подела није у складу са методичким

и дидактичким принципима. У првом полугодишту се учи како и у којим периодима су настале одређене тектонске јединице, какав је њихов геолошки састав, а онда се у другом полугодишту изучавају обојени метали и њихова налазишта не доводећи их програмски и уџбенички у везу са геолошким и тектонским процесима.

СВРСИСХОДНОСТ И ОСТВАРИВОСТ ИСХОДА ГЕОГРАФИЈЕ

У опису програма се наводи техничко упутство за реализацију програма, а не наводи се како се обезбеђује правилан однос према природи и окружењу. Изостала је препорука наставницима, а када изостане тако значајан сегмент програма онда сваки наставник може другачије да схвати тај однос.

Увидом у исходе учења географије за пети разред приметно је да су доминантни искази који упућују на повезивање, показивање, разликовање, одређивање, описивање, навођење и уочавање (<https://pravno-informacioni-sistem.rs>). Доминантни искази наведени у исходима географије за основну школу припадају нижим нивоима когнитивних процеса и углавном се односе на чињенична знања, разумевање, навођење, описивање, повезивање, показивање и представљање. Наведени исходи су својеврсни водич наставнику које методске склопове и комбинације треба да употребљава у раду са ученицима да би те исходе остварио. Од укупно 46 исхода у петом разреду (многи од наведеног броја исхода су композитни, те се због тога не могу збрајати) у 6 исхода се од ученика очекује да повезује, у 14 исхода се очекује да разликује, у 15 исхода се очекује да наводи, или наведе, у 5 исхода да објасни, у 9 исхода се очекује да описује, у 1 да представи, у 1 да покаже, у 1 да уочава и у 1 да одређује. Често се јављају композитни исходи у којима се наводи да је ученик у стању да опише и наведе, покаже и објасни. Многи искази се понављају и у осталим разредима основне школе, с тим што се употребљавају синоними, као што су успоставља везе уместо повезује. У исходима за шести разред се наводе искази „анализира и чита географску карту“, „оријентише се“, „илуструје“ и у једном исказу се наводи глагол вреднује. Наведени глаголи су значајни за остваривање исхода на основном и делимично на средњем нивоу постигнућа ученика. У исходима за седми разред због специфичности регионалне географије употреба великог броја глагола је ограничена, што делимично утиче на конструкцију исхода и очекивања да се ти исходи остваре. Због тога се најчешће употребљавају искази и глаголи „дефинише границе“ „показује на карти“ „класификује облике рељефа“ „проналази на карти“ „доводи у везу“ „проналази податке“ тумачи и описује“ приказује на некој карти. Нешто ређе се наводе искази и глаголи који упућују на узроке и последице, објашњава процесе, „анализира примере“, „истражује“. За највећи део исхода средњег нивоа и за цео напредни ниво нису употребљени адекватни глаголи, а нису представљени ни други глаголи (осим ретких ситуација) који би одражавали нивое резоновања, интеграције, критичког сагледавања и креативности. У исходима за осми разред појављују се нови искази и глаголи: учествује у предлагању и реализацији истраживачкиг пројекта, изводи закључке израђује и анализира. У свим осталим исходима се користе исти глаголи као и у претходним разредима. Приметно је да се глагол анализира употребљава тек од шестог разреда, а закључивање, или синоним за овај глагол се веома ретко употребљава (<https://pravno-informacioni-sistem.rs>).

Потребно је нагласити да већина исхода припада основном нивоу и да је неопходна ревизија постојећих исхода. Смисао Блумове таксономске поделе је у томе да се свих 6 нивоа когнитивних процеса морају бити саставни део сва три нивоа постигнућа (основног, средњег и напредног). У односу на оригиналну Блумову таксономију ревидирана се разликује у допуни описа и измени која се односи на највиши ниво когнитивних процеса (Табела 1). У оригиналној таксономији (Bloom, 1956) највиши ниво когнитивних процеса била је евалуација. Према новој, измењеној таксономији (Krathwohl, 2002) евалуација је уместо синтезе на петом нивоу когнитивних процеса, а синтезе је интегрисана са креирањем и додељен јој је највиши, шести ниво когнитивног процеса.

Анализа, интеграција, изношење критике, закључивање и креативност морају бити саставни део исхода и за основни и за средњи и за напредни ниво. Према наведеним исходима, ученик који стиче знање, вештине и компетенције остварује исходе основног нивоа и наставник му унапред одређује који је то ниво постигнућа. Ако је то основни ниво, тај ученик неће добити задатке преко којих може остварити исход вишег нивоа. Због тога се неретко дешавају ситуације да ученик који је у стању да оствари исходе напредног нивоа од наставника не добија ту прилику због раније формираног става наставника да он то није у стању, а одличан ученик анализира, закључује, износи критички ставове за одређену тему, а није остварио исходе основног ниво знања (знање географских чињеница, познавање појмова, проналажење објеката на карти и слично). Како се учење базира на остварености исхода неопходно је да свих шест нивоа

когнитивних процеса буде примењено на сва три нивоа знања. Други недостатак наведених исхода се односи на слабе везе међу самим исходима. Делују неповезано и независно један од другог, а географско знање које стичу ученици мора бити међусобно повезано и сложено према логици географског изучавања. Трећи недостатак и можда најзначајнији је недовршеност исказа. Као пример може послужити исход, ученик је у стању да „анализира тематске карте и статистичке податке и графички их приказује“. Овај, типични исход, није довршен. Ако ученик анализира тематске карте и статистичке податке да ли је циљ тог исхода тако ниско постављен да се од ученика очекује да му то служи да би те податке приказао. Недостаје други део исказа, којим ће аутори дати сврху исхода, то јест навести у исказу због чега је важна анализа тематских карата, стављена у нелогичан контекст статистичких података. Овакви исходи збуњују наставнике и не дају основ за израду квалитетних програма географије.

Табела 1. Ревидирана Блумова таксономија когнитивних процеса (Krathwohl, 2002).

Памћење – досећање релевантног знања из дугорочне меморије - препознавање - присећање
Разумевање – одређивање значења задатог упутства, укључујући усмену, писану или графичку комуникацију - интерпретација - давање примера - класификовање - резимирање - закључивање - упоређивање - објашњавање
Примена – спровести процедуру у одређеној ситуацији - извршавање - имплементирање
Анализирати – рашчлањивање садржаја и утврђивање у каквој су међусобној вези делови и са целокупном структуром, или сврхом - диференцирање - организовање - атрибутирање – приписивање одређених карактеристика
Вредновање – изношење судова на основу критеријумима и стандарда - проверавање - изношење критике
Креирање – интегрисање елемената како би се створила нова, хармонична целина или како би се добило ново знање - стварање - планирање - израда

Аутори исхода су разврстали нивое когнитивних процеса на три нивоа постигнућа. Према томе анализа, синтеза и евалуација су одређене за напредни ниво, а знање и схватање за основни и средњи ниво постигнућа. Овако разврстани нивои когнитивних процеса у изучавању географије су супротни смислу Блумове таксономске класификације и супротни суштини учења географије.

ЗАКЉУЧАК

Од 2010. године два пута су тимови географа Србије израђивали стандарде постигнућа ученика за основно, средње и гимназијско образовање. Остварен је одређени напредак тиме што су у центар учења географије постављени исходи, а садржаји дефинисани као база за остваривање исхода. Преко остварених исхода потребно је да се достигну стандарди, општа предметна компетенција и специфичне предметне компетенције за сва три нивоа знања. И након израде нових исхода остала су бројна стручна неслагања географа (и унутар самих тимова који су радили исходе) и недоумице у вези са тим да ли су исходи, наставни програми, упутства, препоруке и уџбеничка грађа међусобно усклађени. На основу анализа наведених докумената и уџбеничке литературе за основну школу и гимназију може се констатовати да су многи недостаци остали неразрешени и да су се појавиле нове препреке. Део одговорности сносе и заводи који састављају тимове на основу јавних позива, које многи географи са респектабилним биографијама у домену наставе не прате. Тако се формирају тимови у којима нису сви чланови на потребном нивоу методичких компетенција, а као последица се јављају и нефункционални и методички спорни исходи.

Неретко се у круговима географа поставља питање какви су нам уџбеници географије. У појединим уџбеницима географије за основну и средњу школу уочавају се материјалне грешке и текстови који се могу наћи на Википедији и другим енциклопедијама општег типа. Такви извори могу бити непроверени и нетачни.

Проблеми у вези са рецензијама и давањем стручних оцена уџбеника могли би бити превазиђени ангажовањем наставника за методичке групе предмета са високошколских установа као координатора тимова за израду исхода, наставних програма и уџбеника.

ЛИТЕРАТУРА

- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain*. New York: McKay.
- Вујадиновић, С., Шабић, Д. (2022). *Географија 3, уџбеник за трећи разред гимназије*. Београд: Нови Логос.
- Голић, Р., Шабић, Д., & Вујадиновић, С. (2019). *Географија 1, уџбеник за први разред гимназије*. Београд: Нови Логос.
- Ђурић, В. (1991-2013). *Географија за II разред гимназије*. Београд: Завод за уџбенике.
- Јовановић, С., & Влајић, Н. (2020). *Географија за седми разред основне школе*. Београд: Герундијум.
- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of bloom's taxonomy: an overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218.
- Плазанић, Т. (2022). *Географија – уџбеник за 8. разред основне школе*. Београд: Klett д.о.о.
- <https://pravno-informacioni-sistem.rs>
- <https://geografijazasvakoga.weebly.com/1052104010511040-105210401058105910561040.html>
- Шабић, Д., & Вујадиновић, С. (2020). *Географија за 7. разред основне школе*. Београд: Нови Логос.

THE NECESSITY OF METHODOLOGICAL TRANSFORMATION OF GEOGRAPHY CURRICULUM AND TEXTBOOKS FOR PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION IN SERBIA

Ranko Dragović³, Dušan Kićović⁴

Abstract: The analysis of the geography curricula shows the mismatch between the curriculum and the textbooks with the students' cognitive maturity for learning those contents. In addition, their practicality for the further general education development of the student population is also questionable, considering the number of geography students for whom geography will be the professional choice. Looking at geography learning programs, one can see the lack of respect for the systematicity and gradualness of studying regional geographical topics. The principle of studying the physical geography of Serbia in the first semester and social and regional geography in the second semester has been overcome. It should be harmonized with Bloom's taxonomy, standards, and outcomes of geography. The paper discusses the possibility of transforming the teaching contents of geography according to grades and semesters. The contents of the program and their mutual compatibility were analyzed. A comparison of the teaching programs with the generalized cognitive abilities of the students was carried out to achieve the results and reach the standards for the end of elementary, secondary professional, and high school education. The paper contains suggestions for program corrections in the vertical correlation of geographic topics in order to harmonize the study of geography from the 5th grade of elementary school to the final year of studying geography. In the first phase, the curricula should be conceived as a whole, and then in the second phase, they should be diversified according to the cognitive maturity of the students. In the third phase, it is necessary to identify and omit content that is not necessary to realize general key competencies.

Key words: Reforms of programs and textbooks, Educational standards of geography, Learning outcomes of geography, Methodical value of geography textbooks.

³ University of Niš - Faculty of Sciences and Mathematics, Višegradska 33, Niš, Serbia, ranko.dragovic@pmf.edu.rs, ORCID: 0000-0002-4662-7808

⁴ Academy of Applied Studies - The College of Tourism, Zoran Đinđić Boulevard 152, Belgrade, Serbia, dusan.kicovic@assb.edu.rs