



Ф И Л О Л О Г

часопис за језик, књижевност и културу
VI 2015 11
универзитет у бањој луци
филолошки факултет



МЕТАКОГНИТИВНА ФУНКЦИЈА САВРЕМЕНОГ УЏБЕНИКА РУСКОГ ЈЕЗИКА У СРПСКОЈ/ЦРНОГОРСКОЈ ГОВОРНОЈ СРЕДИНИ: ПРОБЛЕМИ И КОНСТРУКЦИЈСКА РЈЕШЕЊА

Апстракт: У даљом раду извршили смо дескрипцију и анализу четири уџбеника руској језика из уџбеничких комплета Орбита који су (осим уџбеничких корџуса Давайте дружить!, Родничок и Диалог) у употреби у основним школама Црне Горе и Србије у посљедњих 20 година. Циљ овој рада преваходно се огледа у сагледавању свих елемената који у наведеној уџбеничкој серији у знатној мјери подстичу и развијају метакогнитивна знања код ученика, а затим и да истакнемо релевантност метакогнитивне функције која чини један од девет општих принципа планирања и организације уџбеничког текста и која у великом степену доприноси што бољем осмишљавању и конципирању савременог уџбеника руској језика као сџраног. Вршећи експерименту наведеној корџуса уџбеника руској језика за основну школу, бавили смо се реконструисањем и утврђивањем степену ирисуства три категорије метакогнитивних знања (знања о задатку, знања о себи и знања о сџрашеијама).

Кључне ријечи: метакогнитивна знања, наставни процес, знања о задатку, знања о себи и знања о сџрашеијама, метакогниција.

1. Увод

Радећи на тумачењу и анализи четири уџбеника руског језика из уџбеничких комплета Орбита који су у употреби у основним школама Црне Горе и Србије у посљедњих 20 година и сагледавајући све елементе, који у наведеним уџбеничким структурама у знатној мјери подстичу и развијају метакогнитивна знања код ученика, овом приликом смо одлучили да наше интересовање преваходно усмјеримо на издвајање и идентификовање девет општих принципа планирања и организације уџбеничког текста, а то су:

- 1) доступност релевантних знања и искустава;
- 2) дискриминабилност новог градива;
- 3) јасноћа и стабилност знања;
- 4) кохерентност и очигледност структуре текста;

- 5) проблематизација градива и стварање когнитивног конфликта;
- 6) остваривање метакогнитивне функције;
- 7) остваривање мотивационе функције;
- 8) изградња културе служења књигом и
- 9) индивидуализација градива (Пешић 1998: 109).

Сада ћемо прецизније размотрити смисао, значај и поступке реализације шестог наведеног организационог принципа уџбеничког текста (остваривање метакогнитивне функције), који је од посебне важности за предмет нашег рада.

Да би ученици изградили ваљане стратегије и унаприједили сопствено когнитивно функционисање, од посебне важности је помоћ, како наставника, тако и уџбеника. Учени-

ци основношколске узрасне формације, посебно они у нижим разредима, особито изграђују метакогнитивне способности као што су: знање о задатку, стварнија, комплетнија и тачнија представа о сопственим способностима и умијећима, знање о стратегијама (које се посебно изграђује на узрасном нивоу од 10 до 12 година). У ком степену ће се код ученика наведени захтјеви успјешно остварити, зависиће од квалитета узајамног односа и међусобног дјеловања са одраслима (наставницима и родитељима). Наставник увијек треба да води рачуна о поступцима презентовања предвиђене грађе, о исправности података, о поступцима провјеравања знања итд., док родитељи могу својим квалитетнијим подучавањем дјетца да ваљано изграђују и развијају њихову свијест о сопственом мишљењу, когнитивним ограничењима, стратегијама које се могу употребљавати итд.

Уџбеник пружа низ конструкцијских рјешења по питању остваривања метакогнитивне функције. У поступку међусобне повезаности и узајамног дјеловања са уџбеником, ученик изграђује свијест о томе да нове податке које усваја повезује са оним знањима и искуствима којима већ влада, да уочава сличности и разлике између садржаја у материји коју изучава, да примјећује и истиче све оне основне и главне идеје и појмове. „Ученици постепено схватају како је текст *организован* и која *средства* постоје у уџбенику да би им помогла у уочавању и праћењу те структуре. Развија се и свест о томе да учење подразумева континуирано отварање и решавање проблема, да ефикасност учења треба стално проверавати, а недостатке у знању исправљати“ (Пешић 1998: 156).

2. Категорије метакогнитивних знања и уџбеник

Савремени комуникативно-индивидуализирани приступ истиче да се основна тежња усвајања страног језика огледа у развијању комуникативне компетенције која доприноси и обезбјеђује задовољавање свих животних комуникативних потреба (Кончаревић 2003: 75).

У вези са овим осврнућемо се на релевантност издвајања и селектирања сљедећих компоненти комуникативне компетенције:

- 1) лингвистичка компетенција; то је вјештина образовања граматички правилних форми и синтаксичких конструкција као и поимања правилно организованих смисаоних елемената говорне дјелатности и њихове примјене;
- 2) социолингвистичка (говорна) компетенција; она се огледа у способности избора и селекције најнужнијих лингвистичких форми, зависно од језичких ситуација и околности у којима се реализује дати вид општења;
- 3) дискурзивна компетенција; она се огледа у вјештини ученика да употребљавају одређени вид језичког дјеловања ради састављања и презентирања текста;
- 4) социокултурна компетенција; она се очитује у постојању жеље за остваривањем комуникације са другим говорницима одговарајућих умијећа;
- 5) стратегијска компетенција; она се изражава у компензацији нижег нивоа познавања језика као и комуникативног искуства у датом страном језичком социокултурном окружењу (Митрофанова 1996: 15–17; Кончаревић 2003: 75–76).

Комуникативно–индивидуализирани приступ има за циљ и да подстиче развој ученикове личности на пољу његове комуникативне и наставне активности, тачније, овај приступ велику пажњу поклања *менџалном васпићавању ученикове личности* и његовом обучавању за коришћење одређених когнитивних дјелатности и изучавању психолошких карактеристика личности (Пассов 1989: 57–61; Кончаревић 2003: 76).

Учећи страни језик ученици треба да још од првобитних етапа изграђују сопствено искуство које се односи на самосталне дјелатности и учење, а које би касније могли користити, када се језичка грађа, која се изучава и усваја,

почиње проширивати и када се све више страни језик буде учио кроз индивидуалне форме рада.

Ученик ће свакако успјешније овладати страним језиком уколико се перманентно подстиче и усмјерава да успостави јасан, осмишљен и свјестан однос према процесу учења. Тиме би се код њега изградила ваљана способност за самостално учење и самосталан рад. Ова вјештина је активно изражена у било ком виду реализације комуникативне дјелатности. С правом можемо констатовати да подстицање, његовање и развијање *способности учења* представља један од релевантних циљева и задатака наставе (Брајковић 2011).

Наведене способности су у педагошкој психологији обухваћене једним називом *метакогнитивна*. Л. С. Виготски, као и други чланови московске психолошке школе, истичу да се један од примарних циљева и задатака образовања огледа у овладавању личним интелектуалним процесима. Виготски наводи да је когнитивни развој личности „пут од регулације од стране другог (наставника или компетентнијег вршњака) до саморегулације властитих интелектуалних активности“ (Кончаревић 2003: 77).

Ј. Пешић (1998: 154–158) истиче три категорије метакогнитивних знања:

- 1) *знање о задатку* (врста проблема, комплексност, захтјевност). Сама садржина уџбеника треба да подстакне ученика да размишља о задатку који се поставља пред њим, да га усмјери ка одређивању и рјешавању питања – да ли су и колико су дати задатак или лекција тешки, шта је то што је посебно проблематично у њима, да ли се одликују мноштвом сувишних информација итд. Наведени захтјеви се могу остварити у форми *питања* на крају лекције, а може се конципирати једна засебна *рубрика* која ће бити намијењена за остваривање свих указаних функција.
- 2) *знање о себи* (о сопственом знању и незнању, о степену успјешности, о личним могућностима). И настав-

ник и уџбеник могу усмјерити и покренути ученика да размишља о свом знању или незнању. У тежњи да се што ваљаније оствари наведени захтјев могу се на крају сваке лекције образовати *стилне рубрике* под називом *не схватам*, или *не знам*, које су конципиране и осмишљене на начин да ученик у празан простор који је графички уређен уписује све што му није јасно, што добро не схвата или што му је посебно тешко да научи. Тако би уџбеник могао да садржи „скалу за самоевалуацију знања“. Питања и задаци би се конципирали према различитим нивоима знања, те би са добијеним повратним информацијама ученик остварио могућност да сам провјерава сопствена знања и да прати колико брзо, квалитетно и успјешно усваја предвиђено градиво. Оваква скала могла би се наћи на крају уџбеника.

- 3) *знање о стратегијама* (о ваљаном организовању самог процеса учења, о способностима и техникама обраде језичког материјала који се усваја итд.). Могли смо уочити да су рјешења која су у вези са знањем о себи обезбједила развој једне корисне и дјелотворне стратегије (*писање свега нејасног и тешког у процесу учења*). Знање о стратегијама може се изграђивати и подстицати и одређеним *задацима* и *захтјевима*. На примјер, од ученика се може тражити да проблем о ком се говори нацрта, или да га презентује у облику неке шеме.

Да би се подстакло изграђивање метакогнитивне код ученика, главна одговорност је на самим наставницима и уџбеницима. Уграђивање метазнања у школске књиге за учење језика и поступак њиховог издвајања у засебну функцију дуго времена је било занемарено. Н. Ф. Тализина у руској општој теорији уџбеничке структуре била је једна од првих која је уочила да се једна од четири наведених функција

уџбеника односи на „добивање информације о току процеса усвајања“ и додаје да се она остварује „веома ограничено“ (Кончаревић 2003: 78). Д. Д. Зујев (1988: 43–48) се критички осврнуо на бројне уџбеничке функције и дао сопствену класификацију у којој се за посредовање метазнања могу везати четири од осам уочених функција: функција утврђивања, самопровере и самообразовања, интегративна, координативна и васпитно-развијајућа.

Јосип Малић (1986: 26) презентује простију, двочлану подјелу уџбеничких функција – информацијску и трансформацијску (која обухвата у себи извјесне елементе метакогниције). Инеса Л. Бим (1981: 13) истиче информативну, мотивациону, прагматску (комуникативну) и контролну функцију уџбеника страног језика (која садржи извјесне аспекте метакогниције).

Своју подјелу функција уџбеника страног језика идентичну претходној презентовао је и А. Н. Шчукин, а А. А. Метса и К. П. Алиметс су понудили нешто шири, петочлани опсег наведених функција, додајући – естетску функцију. А. Р. Балајан, С. П. Новиков и Л. Б. Трушина класификују функције у четири групе: функција презентације, структурног уређивања, индивидуализације рада и комуникативна функција (за другу наведену функцију група аутора везује метазнања) (Кончаревић 2003).

К. Кончаревић нам презентује таксономију метакогнитивних циљева наставе укључену у нормативни документ за наставу руског језика као страног који је од интернационалне вриједности и који представља полазишну тачку за остваривање циљева, садржаја и задатака свих програма усмјерених ка основним тенденцијама усвајања језика – Пороговый уровень русского языка:

- 1) способности ученика које се односе на њихове комуникативне и спознајне потребе и на саме циљеве и задатке наставе: а) схватање суштине личних комуникативних потреба; б) поимање саме основе свих наставних циљева и задатака које им се презентују; в) разумијевање степена аде-

кватности наставних циљева и задатака њиховим комуникативним потребама; г) изграђивање ваљаног мишљења о свим појмовима и лексичким јединицама које су везане са њиховим интересовањима, начином живота; д) вјештина увиђања оних комуникативних потреба које нијесу презентоване у циљевима и задацима наставе;

- 2) ученичке способности које су повезане самим наставним процесом: а) опажање подјеле општег наставног задатка на серију задатака нижег реда; б) уочавање диференцијације између стварања и примања одређених умијећа; в) поимање важности улоге лексике, граматике, фонологије и елемената говорног понашања у циљу остваривања ваљане комуникативне компетенције; г) свијест о могућностима и путевима изналажења релевантних података о узуалним особностима језичких и говорних јединица; д) поимање више начина откривања значења лексике; е) постојање свијести о немалом броју путева и начина усвајања језика уз помоћ оригиналне, аутентичне језичке грађе; е) поимање разних компензационих могућности које се могу користити у тумачењу текстова који садрже за ученике поједине непознате језичке елементе;
- 3) вјештине ученика које се односе на усвајање језика као страног у практичној примјени: а) способност тумачења и виђења језика (које се остварује у разним видовима говорне компетенције) и разних видова комуникативне стратегије које користе говорници који добро владају руским језиком; б) вјештина опажања, меморисања тј. памћења, писања оних лексичких јединица које се у ранијој комуникативној дјелатности нијесу користиле; в) вјештина аутоматског примјењивања таквих ријечи и изра-

- за у сопствену комуникацију; г) способност вршења разних огледа, комбинација, изражавања својих мисли помоћу разноврсних језичких израза;
- 4) ученичке способности које се односе на самопроцјену: а) руководити сопственим напретком ка коначним циљевима и задацима, посебно ка постизању ваљане комуникативне компетенције; б) изграђивање свијести о позитивној оцјени као основном циљу који се поставља у циљу организовања даљег процеса учења (Митрофанова 1996: 158–159; Кончаревић 2003: 79–80).

Дакле, сваки аутор, усљед конципирања уџбеничке структуре, треба да тежи да оствари синкретизам знања о структури и функционалности језичких и говорних јединица, лингвокултуролошких и екстралингвистичких знања, као и оних метазнања у оном виду, концепту и садржају нужним за ваљано и адекватно изграђивање вјештина самосталног рада и самосталног учења на нивоу којем је дати уџбеник намијењен (Брајковић 2011). Тако се уџбеник компетентно и остварује јер он активира, презентује, објашњава језичку грађу, он је аниматор и медијатор који планира, остварује и реализује практичне и спознајне дјелатности и активности ученика. На тај начин формиран и осмишљен уџбеник који у довољној мјери садржи метакогнитивну црпу представља и ослонац у процесу учења, он организује бројне и разноврсне језичке активности, презентује говорне елементе, води и усмјерава ученика ка свакодневном процесу учења и овладавања страним језиком, он у сваком моменту пружа ваљану и релевантну информацију.

3. Елементи који подстичу и развијају метакогнитивна знања у анализираним уџбеницима руског језика за основну школу

3.1. Корпус

Корпус уџбеника руског језика који је у овом раду био подвргнут процјени са разли-

читих аспеката, подразумијева четири уџбеничке књиге намијењене ученицима основношколског узрасног профила. То су следећи уџбеници:

- 1) П. Пипер, М. Петковић, С. Мирковић, *Орбита* – руски језик за 5. разред основне школе, Завод за уџбенике, Београд, 2007.
- 2) П. Пипер, М. Петковић, С. Мирковић, *Орбита* – руски језик за 6. разред основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2008.
- 3) П. Пипер, М. Петковић, С. Мирковић, *Орбита* – руски језик за 7. разред основне школе, Завод за уџбенике, Београд, 2005.
- 4) П. Пипер, М. Петковић, С. Мирковић, *Орбита* – руски језик за 8. разред основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2010.

3.2. Анализа уџбеника руског језика

Бавећи се изучавањем концепције анализираних уџбеничких структура руског језика, овом приликом одлучили смо да наше интересовање превасходно усмјеримо на сагледавање оних релевантних, корисних и ваљаних сегмената, који подстичу и развијају метакогнитивна знања код ученика у српској/црногорској социокултурној говорној средини. Наше интенције огледају се и у настојању да датим радом учинимо што реалније и компетентније тумачење остварења метакогнитивне функције у анализираном уџбеничком корпусу, која чини један од девет ваљаних и нужних принципа релевантних у поступцима планирања и организације уџбеничког текста.

Током спровођења истраживања система уџбеничких структура језичку материју смо сагледавали и анализирали поступно, редом, према лекцијама датим у уџбенику. Вршећи наведену експертизу превасходно смо се бавили реконструисањем и сагледавањем степена присуства три поменуте категорије метакогнитивних знања (знања о задатку, знања о себи и знања о стратегијама).

Дакле, у датом раду извршили смо дескрипцију и анализу уџбеника руског језика за 5, 6, 7. и 8. разред основне школе из уџбеничког корпуса *Орбита* (2007, 2008, 2005, 2010, Београд: Завод за уџбенике), који се великим дијелом користе у црногорском основношколском систему. Општи оквир за дато испитивање је експертиза само оних елемената наведених уџбеничких структура за које смо спроведеном анализом установили да у већем или мањем степену подстичу и развијају метакогнитивна знања код ученика.

У овом раду преваходно тумачимо и сагледавамо питање – колико је ауторски тим водио рачуна о релевантним категоријама метакогнитивних знања. Тачније, најприје се бавимо питањем – у ком степену анализирани уџбеници пружају ученицима знања о задатку. У овом дијелу рада бавимо се експертизом постигнућа наведеног аспекта метакогнитивних знања кроз предговор, садржај и анонс анализираних уџбеника. Потом, процјењујемо колико успјешно анализирани уџбеници пружају ученицима повратне информације о постојећим сопственим знањима (*знања о себи*) и на крају се бавимо анализом знања о *страјшеијама*, тј. тумачимо колико успјешно наведени уџбеници подстичу ученике на ваљано организовање самог процеса учења, грађење способности и техника обраде језичког материјала који се усваја итд.

3.2.1. Знања о задатку

Ако се осврнемо на питање – *који је њо најадекватнији начин који ће омогућити да се угради метакогнитивна функција у уџбеник странијезика?* – неоспорно је преваходно истаћи важност самих *сознања о задатку* који стоје пред учеником. Једна од примарних функција уџбеника јесте да усмјери ученике на сам процес размишљања о свим проблемима и задацима који стоје пред њима, о важности језичког материјала који изучавају, о спознаји комуникативних циљева усљед усвајања предвиђених наставних садржаја, о релевантности уграђивања свих умијећа и навика током предвиђених наставних активности. Сагледавају-

ћи многе сегменте који теже подстицању и развијању овог аспекта метакогнитивних знања, издвојићемо ваљано дидактичко конструисање, грађење и конципирање појединих елемената апаратуре оријентације (предговор, садржај у уџбенику са техничког становишта и анонс уз лекцију).

Предговор тежи презентирању методичког садржаја дате књиге. Он обавља мотивациону и метакогнитивну функцију, а има за циљ да понуди што реалнију и компетентнију слику о самој структури уџбеника, да пружи релевантне податке о његовој употреби, да обезбеди појашњавање и тумачење појединих аспеката усљед конципирања уџбеника од стране аутора, да ваљано усмјери ученика на користан и сврсисходан начин коришћења датом књигом (Зујев 1988: 148–150; Кончаревић 2003: 82).

Сложићемо се са К. Кончаревић (2003) која наводи да је веома важан *експозициони или експозициони дио предговора* (то је тзв. инструктивни дио предговора који презентује знања о стратегијама). У вези са овим констатовањем да актуелни уџбеници руског језика за основну и средњу школу не садрже овакав вид предговора експозиционог типа. Даље, све предговоре можемо убројити у једну заједничку групу *инструктивно-методичких предговора*, али они као такви имају једну негативну црту, а то је да су сви упућени наставнику, а да обраћања ученику на почетку књиге нема. Што се тиче података које предговор посједује, они свакако истичу примарне циљеве и задатке датог уџбеника, али су презентирани на један неутралан, симплификован начин, тако да, као такви тешко могу да изазову код ученика извјестан степен мотивације и научне знатижеље.

У анализираној уџбеничкој серији *Орбита предговор* је укључен само уз уџбеник за 7. разред основне школе и као такав обухвата експозицију материјала уџбеника – податке о намјени и циљевима уџбеничке структуре, њеној корелацији са наставним планом и програмом, о постизању вертикалне узајамне повезаности (веза назначеног уџбеника са претходним уџбеничким структурама, са прируч-

ником, радном свеском, аудио-касето, грама-тиком, рјечником за основну школу). У овом предговору изостао је инструктивни дио који би био намијењен ученицима, а који би требало да садржи инструктивне напомене и сугестије о начину коришћења наведене школске књиге.

Садржај обухвата индекс наслова (и поднааслова) у школском уџбенику са бројевима страница на којима су смјештени. Главни његов циљ огледа се у томе да ученику пружи реалну слику у макроструктуру и микроструктуру књиге. Ако уџбеник не посједује анонсе, онда је функција садржаја још важнија, јер пружа ваљану и сврсисходну информацију о распореду језичког и говорног материјала у једној уџбеничкој структури.

Што се тиче *садржаја* презентованих у анализираном корпусу уџбеника руског језика за основну школу, можемо констатовати да они дају прави, релевантан и комплетан увид у стварно стање уџбеничке структуре, у размјештај уџбеничке грађе, лекција и по својој форми посједују висок степен информативности и ваљан ниво прегледности предвиђених тема и уџбеничких садржаја.

Анонс лекције је важан чинилац микроструктуре уџбеника. То је „обавезна нискофреквентна компонента лекције“ (Кончаревић 2003: 83) чија се функција огледа у томе да обезбједи оријентацију у цјелину одређене теме и да укаже на то какву комуникативну цјелисходност језичких знања, умијећа и навика пружа рад на датим језичким материјалима.

Степен корисности и употребљивости анонса ће зависити од интенција самих састављача, њихових намјера и тежњи, уложеног труда и енергије да приреде и уобличе структуру самог анонса на што интересантнији, привлачнији, инвентивнији и необичнији начин. Само изостављање анонса „има за последицу пад мотивације, успеха, као и одустајање ученика (од овладавања језиком)“ (Кончаревић 2003: 83). Дакле, у сваком анонсу треба да се препозна намјера састављача да пружи ученицима најрелевантније аспекте језичких, говорних, лингвокултуролошких и екстралингвистичких знања.

Поред свих наведених позитивних аспеката анонса, он, ипак, данас не чини саставни дио одређеног броја уџбеника руског језика за основну школу. Узрок томе сматрамо и даље снажне ефекте дјеловања традиционалне методике која није посебну пажњу поклањала овом елементу микроструктуре уџбеника. Да напоменемо да је анонс ријетко присутна компонента и у уџбеницима руског језика за средњу школу.

Са његовом структуром срећемо се у свим уџбеницима анализираних уџбеничке серије (*Орбита* за 5, 6, 7. и 8. разред). У њима свака дидактичка цјелина почиње *анонсима* који усмјеравају и уводе ученике у цјелокупан садржај лекције као и шта ће научити и чиме ће овладати, а потом их упућују и у конкретан тематски и лексичко-граматички садржај.

3.2.2. Знања о себи

Бавећи се овим проблемом, превасходно ћемо скренути пажњу на то да и наставник и уџбеник могу усмјерити ученике да размишљају о свом успјеху, о знању и незнању, о сопственим предиспозицијама и извјесним ограничењима. У вези са тим К. Кончаревић истиче да би уџбеник „ради постизања прецизније и реалније слике код ученика о успјешности и достизању наставних циљева, требало да садржи скалу за самопосматрање, самопроцену, самоевалуацију. Тако би ученик могао не само да утврди какво је његово знање, него и да стекне представу о томе какво би могло да буде, те да, пратећи своје напредовање, истовремено управља начином рада и учења, уносећи потребне измене у своју стратегију“ (2003: 87). У вези са тим констатоваћемо да смо након спроведене анализе уочили да ауторски тим поменутог корпуса уџбеника руског језика за основну школу није искористио у довољном и очекиваном степену наведену могућност усљед конципирања уџбеничких структура.

Материјал за самопроцену ученика можемо добити уколико сами одаберу и заокруже правилан одговор на постављено питање. На примјер:

Како читаш наглас текстове које сте радили и више пута понављали на часовима?

- а) течно, наставник каже да добро изговарам гласове и исправља ме само у акценту;
- б) неки пут застанем, имам мањих тешкоћа у изговору неких гласова и акцентовању;
- в) још увијек читам споро, често застајем, изговор неких гласова ми никако не полази за руком.

Дакле, сваки одговор носи одговарајућу вриједност. То значи да њихова збирна вриједност даје једну цјелокупну представу о себи. На примјер, ако ученик има највише одговора под *а* значи да је изузетно мотивисан и талентован за језик и да посједује веома висок ниво знања. Оно што му се препоручује јесте да током љетњег распуста прочита неку лакшу књигу или часопис на руском језику. Ако ученик има највише одговора под *б*, значи да је мотивисан за изучавање овог предмета, да посједује солидан ниво знања и да је добрим дијелом активан на часу. Недостаци које тај ученик посједује нијесу велики и уз мало труда може их са лакоћом елиминисати. Највећи број одговора под *в* говори о том да ученик треба више да ради, да љетњи распуст искористи тако да понови градиво из старог уџбеника, да је на почетку нове школске године много више мотивисан, да ради вриједно и активно на часовима, да показује интересовање за изучавање стране језичке структуре коју усваја.

Даље, ако би постојао један вид провјере ученика који би био дат на самом почетку уџбеника, могло би се установити да ли ученик има изграђене темеље да надграђује старо језичко знање, тачније, да ли влада одређеним предзнањем које би му омогућило да прати нови језички материјал. Потом, ваљан ефекат би остваривао и сам *финални тјест* помоћу кога би ученици стекли увид у своја претходно усвојена знања која би се на тај начин провјерила. Да поменемо и корисност рекапитулационих тестова које треба практиковати након већих уџбеничких цјелина, на основу којих би се добила могућност исправљања по-

грешно усвојених језичких форми. Нажалост, у савременим домаћим уџбеницима, ове надамне корисне и употребљиве могућности су потпуно запостављене. Оно што смо једино у вези са тим могли уочити у нашим уџбеничким структурама јесте то да се не тако често ученици упућују да провјере исправност свог одговора или ријешеног задатка упоређивањем са *кључем*, чиме ученик добија информацију о ваљаности и исправности обављања постављеног задатка. Ово тумачење ћемо закључити констатацијом да уџбеник може да обезбиди много више повратних података о постојећем знању ученика. Да подсјетимо на то да нам Ј. Пешић у вези са тим даје једно од могућих конструкцијских рјешења, тако што би на крају сваке лекције постојала рубрика типа *не знам, не разумијем*, а ученик би у празан, графички обиљежен простор уносио све оно што не схвата, не разумије, или не успијева да научи (Пешић 1998: 157; Кончаревић 2003: 89).

3.2.3. Знања о стратегијама

Инструктивни текстови у уџбенику обухватају структуру уџбеничког материјала у којој се приказује цјелокупан систем мисаоних и говорних активности као и практичних дјелатности које подстичу грађење и развој ученичких умијећа и навика за обављање самосталог рада са предвиђеном језичком грађом. Ј. И. Пасов (1989: 106) сагледава ове текстове као „вербални модел начина остваривања наставне делатности, односно вербално образложење због чега, ради чега и на који начин треба извршавати и проверавати неки наставни задатак“, који може бити представљен у форми инструкције, савјета, демонстрације. Дакле, основна функција овог вида текста огледа се у пружању помоћи ученику у конципирању умијећа и навика самосталног учења и ваљаног коришћења уџбеником (Кончаревић 2003: 89).

У руској методичкој литератури наведени краћи инструктивни текстови именују се термином *џамјџка* (Пасов 1989: 106–110), док би се код нас као такви могли ближе и пре-

цизније одредити и назвати *јодсјетник*, *инструктивни материјал* (Зујев 1988: 123) или *методичка инструкција* (Кончаревић 1997).

Један од важних и ваљаних сегмената и видова сазнања о техникама учења страног језика јесте управо управљање ученичким радом уз помоћ детаљно и адекватно одабраних подсјетника или методичких инструкција (*јамјика*) које укључују у себе упутства, савјете и усмјерења како да се на најкомпетентнији начин уради једна радња, операција или задатак.

Усљед анализе датих уџбеничких структура могли смо уочити да на наведене *инструктивне догајке* (инструкције типа савјета, објашњења, демонстрације, стимулуса) ученик веома ријетко наилази. Дакле, у уџбеницима руског језика који су били предмет наше експертизе ученик се среће са инструисањем заступљеним у вјежбама и задацима које има за циљ повезивање школске књиге и осталих компонената уџбеничког комплета, али у ограниченом броју (нпр. инструкција типа: „В конце учебника, на стр. 216, вы найдёте таблицу передачи русских букв буквами латинского алфавита. Это вам поможет послать 'эсэмэски' своим российским друзьям“, стр. 10, *Орбита* – руски језик за 6. разред основне школе).

Радећи на указаној експертизи, оно што смо могли уочити јесте то да је наведени ауторски тим анализираних уџбеничких структура руског језика за основну школу једноставно изоставио могућност изражавања и представљања непосредно-методичких садржаја – посебно намијењеним структурним елементима, тј. *аудиономним текстовима*, у којима би се приказивао алгоритам мисаоних и практичних дјелатности усмјерених ка изграђивању ученичких умијећа и навика за саморад и самоконтролу знања. С тим у вези наше је гледиште да у сваки уџбеник обавезно треба уградити специфичне и ваљано одабране инструктивне текстове, али и укључити више инструктивних напомена, јер је њихова примарна функција превасходно у пружању помоћи ученику у конципирању умијећа и навика самосталног учења и ваљаног коришћења школском књигом.

4. Закључак

У датом раду извршили смо дескрипцију и анализу четири уџбеника руског језика из уџбеничких комплета *Орбита* који су (осим поменутих) у употреби у основним школама Црне Горе и Србије у посљедњих 20 година. Најприје смо се бавили питањем – у ком степену анализирани уџбеници пружају ученицима *знања о задатку* (у овом дијелу рада бавили смо се експертизом постигнућа наведеног аспекта метакогнитивних знања кроз предговор, садржај и анонс анализираних уџбеника). С тим у вези, оно што смо могли закључити јесте то да је у анализираној уџбеничкој серији *Орбита* предговор укључен само уз уџбеник за 7. разред основне школе. Што се тиче *садржаја* презентованих у анализираном корпусу уџбеника руског језика за основну школу, наш закључак јесте да они дају прави, релевантан и комплетан увид у стварно стање уџбеничке структуре, у размјештај уџбеничке грађе, лекција и по својој форми посједују висок степен информативности и ваљан ниво прегледности предвиђених тема и уџбеничких садржаја, док се са структуром *анонса* срећемо у свим уџбеницима анализираних уџбеничке серије (*Орбита* за 5, 6, 7. и 8. разред). Потом смо процјењивали колико успјешно анализирани уџбеници пружају ученицима повратне информације о постојећим сопственим знањима (*знања о себи*) и с тим у вези дошли смо до закључка да су, нажалост, у наведеном уџбеничком корпусу, као и у бројним савременим домаћим уџбеницима ове надасве корисне и употребљиве могућности потпуно запостављене. На крају смо радили на анализи *знања о стиластици*. Услјед анализе датих уџбеничких структура могли смо уочити да на *инструктивне догајке* (инструкције типа савјета, објашњења, демонстрације, стимулуса) ученик веома ријетко наилази. У вези с тим, можемо закључити да у сваки уџбеник обавезно треба уградити специфичне и ваљано одабране инструктивне текстове, али и укључити више инструктивних напомена, јер је њихова примарна функција превасходно у пружању помоћи ученику у конципирању умијећа и на-

вика самосталног учења и ваљаног коришћења школском књигом.

На крају овог нашег рада истаћи ћемо да уџбеник представља јединствено и незамјењиво средство које служи за ваљано презентовање метакогнитивних знања. С обзиром да савремени уџбеник руског језика у српској/црногорској говорној средини метакогнитивна знања не изграђује, не третира и тумачи у довољној и очекиваној мјери, требало би у потпуности пледирати за многобројна конструкцијска рјешења која дуводила, унапређивала и усавршавала метакогнитивни потенцијал, укључујући знања о заједници, знања о себи и знања о савремености.

Извори

1. Пипер, Предраг, Петковић, Марина, Мирковић, Светлана (2007), *Орбисиа* – руски језик за 5. разред основне школе, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
2. Пипер, Предраг, Петковић, Марина, Мирковић, Светлана (2008), *Орбисиа* – руски језик за 6. разред основне школе, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
3. Пипер, Предраг, Петковић, Марина, Мирковић, Светлана (2005), *Орбисиа* – руски језик за 7. разред основне школе, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
4. Пипер, Предраг, Петковић, Марина, Мирковић, Светлана (2010), *Орбисиа* – руски језик за 8. разред основне школе, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Литература

1. Бим Львовна, Инеса (1981), *Ключевые проблемы теории учебника: структура и содержание*, Москва: Русский язык.

2. Брајковић, Наталија (2011), *Индивидуализација и диференцијација у уџбеницима руског језика за основну школу (теоријски принципи и конструкцијска рјешења)*, Београд: Филолошки факултет.
3. Зујев Дмитријевич, Дмитриј (1988), *Школски уџбеник*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
4. Jaramaz, Julija (2009), „Samostalan rad učenika kao bitan činilac individualizacije i faktori koji utiču za osposobljavanje za samorad i učenje“, *Individualizacija i diferencijacija u nastavi stranog jezika i književnosti*, (ur.) J. Vučo i B. Milatović, Nikšić: Filozofski fakultet, 379–382.
5. Кончаревић, Ксенија (1997), *Структура и садржај уџбеника руског језика за основну школу*, Београд: Филолошки факултет.
6. Кончаревић, Ксенија (2002), *Савремени уџбеник српског – руског језика: структура и садржај*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
7. Кончаревић, Ксенија (2003), „Метакогнитивна функција савременог уџбеника руског језика у инословенској средини: проблеми и решења“, *Уџбеник у настави српског језика*, ур. Ј. Вучо, Никшић: Филозофски факултет, 75–92.
8. Malić, Josip (1986), *Koncepcija suvremenog udžbenika*, Zagreb: Školska knjiga.
9. Митрофанова Даниловна, Ольга (1996), *Пороговый уровень русского языка*, Москва: Институт русского языка им. А. С. Пушкина.
10. Пассов Израилевич, Ефим (1989), *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*, Москва: Русский язык.
11. Пешић, Јелена (1998), *Нови приступи структури уџбеника: теоријски принципи и конструкцијска решења*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

**МЕТАКОГНИТИВНАЯ ФУНКЦИЯ СОВРЕМЕННОГО
УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА В СЕРБСКОЙ/
ЧЕРНОГОРСКОЙ РАЗГОВОРНОЙ СРЕДЕ: ПРОБЛЕМЫ И
КОНСТРУКТИВНЫЕ РЕШЕНИЯ**

Аннотация

В настоящей работе мы провели анализ и описали четыре учебника русского языка из набора учебников «Орбита», используемых в начальных школах Сербии и Черногории на протяжении последних двадцати лет (за исключением наборов учебников «Давайте дружить!», «Родничок» и «Диалог»). Целью данной работы является, прежде всего, рассмотрение всех элементов данного набора учебников, которые в значительной мере стимулируют и развивают метакогнитивные навыки учащихся. Мы также хотели подчеркнуть актуальность метакогнитивной функции, которая является одним из девяти общих принципов планирования и организации текста учебника, и которая в большой степени способствует лучшему созданию и концепции современных учебников русского языка как иностранного. Выполняя экспертизу вышеуказанного корпуса учебников русского языка для начальной школы, мы занимались реконструкцией и определением уровня присутствия в нем трех категорий метакогнитивных знаний (знаний о задаче, знаний о себе, знаний о стратегиях).

natalijab@t-com.me