

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/334884128>

# KONCEPT ČITALAČKE PISMENOSTI U CRNOGORSKIM UDŽBENICIMA JEZIKA ZA DRUGI CIKLUS OSNOVNE ŠKOLE

Conference Paper · August 2011

CITATIONS

3

READS

46

1 author:



Dijana Vučković

University of Montenegro

64 PUBLICATIONS 16 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Online and Distance Learning [View project](#)



Certificate of Participation [View project](#)

## KONCEPT ČITALAČKE PISMENOSTI U CRNOGORSKIM UDŽBENICIMA JEZIKA ZA DRUGI CIKLUS OSNOVNE ŠKOLE

### Sažetak

U radu su dati rezultati analize crnogorskih udžbenika jezika za drugi ciklus osnovne škole sa aspekta njihove usmjerenosti na razvoj čitalačke pismenosti, koju promatramo kroz: definiciju PISA istraživanja i temeljne odrednice konstruktivističkih teorija učenja, a posebno suvremena shvatanja kognicije i metakognicije. Cilj rada bila je identifikacija pojedinih udžbeničkih elemenata koji se odnose na poticanje unapređenja čitalačke pismenosti.

U prvom je dijelu rada teoretski proučena koncepcija čitalačke pismenosti. Naime, od ne tako davne ubijedenosti da je čitanje prilično jednostavna vještina koja se uspješno usvaja, pa i automatizira, u prvim godinama školovanja, danas smo više nego svjesni da je u pitanju znatno kompleksniji proces i da nam je potrebno mnogo vremena i truda da bismo ostvarili optimalan nivo čitalačke pismenosti. Krajem dvadesetog i početkom ovog stoljeća znanstvena istraživanja nedvosmisleno su pokazala da je pismenost nešto što se gradi čitavog života kao neizostavni dio procesa cjeloživotnog učenja.

Suvremeni crnogorski udžbenici jezika programski su usmjereni ka razvoju četiri aktivnosti sporazumijevanja, a sadržaj im je organiziran tako da učenici radom na neumjetničkom tekstu usvajaju gramatička i pravopisna pravila maternjeg jezika i uče kako se čitanjem uči (razvijaju strategije učenja lineranog i nelinearnog verbalnog materijala). Analizirani udžbenici u značajnoj su mjeri koncipirani tako da učenike upućuju na: samostalnu konstrukciju znanja o maternjem jeziku, razvoj kognitivnih i metakognitivnih strategija, razvoj sposobnosti učenja čitanjem kroz rad na kontinuiranim i nekontinuiranim neumjetničkim tekstovima. Rad sadrži i prijedloge za unapređenje pojedinih segmenata udžbeničkog sadržaja.

**Ključne riječi:** čitalačka pismenost, udžbenik, neumjetnički tekst, učenje čitanjem, strategije učenja, konstruktivizam.

### 1. Uvod

Od ne tako davne uvjerenosti da pojam pismenosti praktično definiramo usvojenošću vještina čitanja i pisanja, pa do suvremenog shvatanja ove kompetencije, problem je višestruko aktueliziran zahtjevima života i rada u modernom društvu. Danas smo svjesni činjenice da elementarna pismenost (vladanje čitanjem i pisanjem u klasičnom smislu) ni izdaleka ne zadovoljava kriterijume suvremenog društva, a čak se govori i o pismenostima (čitalačkoj, matematičkoj, informatičkoj, u oblasti znanosti itd.). Posebno je, u skladu sa duhom vremena, aktueliziran pojam funkcionalne pismenosti, pod kojim se uglavnom podrazumijeva služenje pisanim tekstom u najrazličitije svrhe – od pronalaženja podataka i informacija, preko rješavanja problema i svakodnevnog realiziranja poslovnih zadataka, pa do samostalnog učenja u kontekstu zahtjeva za cjeloživotnom edukacijom, ali i čitanja u cilju zadovoljenja i razvoja ljudske potrebe za širim informiranjem ili, pak, estetskim

---

<sup>1</sup> dijanav@ac.me

doživljavanjem suvremene književne umjetnosti. Pismenost u suvremenom značenju „podrazumeva ovladavanje skupom društveno i kontekstualno utemeljenih znanja, sposobnosti i veština, neophodnih da se uspešno i svrsishodno koriste mnogobrojni i raznoliki resursi za kodiranje i dekodiranje značenja i prenošenje poruka koje nudi savremena civilizacija, kao i da se uspešno i efikasno komunicira i funkcioniše u odgovarajućem kulturnom kontekstu“ (Moskovljević i Krstić, 2007, str. 96).

Takođe, u tradicionalnom sustavu pojedinci su opismenjivani za služenje isključivo linearnim verbalnim tekstom, a moderno društvo je, prije svega, proizvevši internet, koji omogućava skoro nevjerovatno kombiniranje grafičkog i verbalnog kôda, brzo povezivanje različitih tekstova ili djelova istog teksta (*hyperlink*), kao i razgranat sustav veza unutar jednog teksta (*hypertext*), donio i nove zahtjeve pred one koji se njime služe – a to je, prvenstveno, odstupanje od linearnog tipa čitanja.

Brojnim međunarodnim istraživanjima pokušava se doći do pouzdanijih saznanja o tome kako pojedini obrazovni sustavi razvijaju čitalačku pismenost. PISA istraživanja, realizirana u okrilju OECD-a, vjerovatno zahvaljujući činjenicama da se odvijaju u velikom broju zemalja (te, prema tome, pružaju mogućnosti upoređivanja uspješnosti obrazovnih ishoda), da imaju longitudinalni karakter (pojedinačne zemlje mogu pratiti svoj napredak) i da je postavljena istraživačka metodologija vrlo jasna, precizna i usaglašena na najnovijim gledanjima na pojam pismenosti, izazivaju najviše interesovanja kod kreatora i realizatora crnogorskog obrazovnog sustava.

S obzirom na činjenicu da istraživanja kakvo je PISA u mnogo čemu prate suvremena dostignuća u znanosti o učenju i da su bazirana na vezi između škole i životno-praktičnih djelatnosti pojedinaca, u najmanju ruku moramo očekivati da kreatori suvremenih programa i udžbenika uvažavaju saznanja do kojih se dolazi posredstvom takvih, longitudinalnih i transverzalnih istraživanja na međunarodnom nivou. Jasno, ne mora baš svaki zaključak PISA istraživanja biti umrežen u pojedine nacionalne obrazovne koncepcije, ali suvremena gledanja na određenje pismenosti moraju biti prepoznata u programima i udžbenicima.

Crnogorski predmetni program za Maternji jezik i književnost diferencira dvije oblasti: jezik i književnost. Za oblasti se izrađuju odvojeni udžbenički kompleti sa jasnom namjerom da nastava književnosti bude dominantno usmjerena ka jeziku u poetskoj (estetskoj) funkciji, nastava jezika ka praktičnoj, svakodnevnoj govornoj komunikaciji na standardnom (književnom) maternjem jeziku. Za usvajanje gramatičkih i pravopisnih pravila upotrebljavaju se isključivo neumjetnički tekstovi. Jasno je i zašto – poetski je kôd postavljen tako da se ostvari umjetnosna organizacija konstrukcija riječi, a nepoetski kôd apostrofira ostale jezičke funkcije: fatičku, metajezičku, referencijalnu (v. Jakobson, 1991, str. 523–532). Tim je razdvajanjem stvorena osnova za jasno postavljanje ciljeva umjetničke oblasti predmeta, a jezička nastava, pored primarnih zadataka – usvajanje gramatičkih i pravopisnih pravila, dobija i priliku da podučiti učenike kako se čitanjem uči.

Zadatak ovog rada je deskripcija načina uvođenja čitalačke pismenosti u crnogorskim udžbenicima jezika za drugi ciklus osnovne škole.

## **2. Učenje čitanjem u nastavi**

Izuzetan doprinos razvijanju istraživačkih sposobnosti učenika predstavlja prepoznavanje kompetencije *učenje učenja* (posebno učenje čitanjem) u suvremenim kurikulumima. Posebno je implementiranje ove kompetencije izraženo u okviru predmeta Maternji jezik i književnost i to prvenstveno zahvaljujući činjenici da je učenje čitanjem postalo neizostavni dio predmetnog programa i da operativni ciljevi eksplicitno podrazumijevaju kontinuiran i sustavan rad u domenu razvoja znanja, vještina i sposobnosti, koje se odnose na snalaženje čitanjem u različitim vrstama tekstova. Neumjetnički tekst postao je centralni sadržaj putem koga se nastoji osposobiti učenike da logički i kritički

analiziraju sadržaje, a čitajući i analizirajući neumjetnički tekst, „učenici razvijaju vještinu čitanja [...], vježbaju pronalaženje podataka, razdvajanje bitnih od nebitnih podataka, njihovo razvrstavanje u sheme i grafikone, tumačenje shema i grafikona i sl.“ (Popović, 2009, str. 7). Predviđeni tekstovi u mnogo su čemu suglasni sa tipičnim udžbeničkim lekcijama (nijesu određeni poetskim kodom, prezentiraju podatke, uzročno-posljedične veze među pojavama, objašnjavaju uvjete života, istorijat nastanka ili uporabu neke naprave itd.). Time rad na analizi ovih tekstova predstavlja odličan put za ostvarivanje procesnih ciljeva nastave i usvajanje proceduralnih znanja.

Analiza neumjetničkog teksta, zahvaljujući činjenici da je riječ o tekstovima različite strukture i namjene, obiluje mogućnostima raznovrsnosti metodičkog pristupa. To je višestruko korisno za realiziranje kvalitetne nastave koja zadovoljava, između ostalog, i kriterijume dinamičnosti i inovativnosti. Moguće je realizirati više tipova analize ovoga teksta, pa tako razlikujemo: namjensku analizu (utvrđujemo namjeru poručioca), sadržajnu analizu (identificiranje teme i podtema, ključnih riječi i pojmova, uočavanje značajnih podataka i odnosa među njima, kao i odnosa prema manje važnim podacima, tj. uviđanje pojmovne strukture teksta); pragmatičnu (analiza mjesta, vremena i situacije u kojoj je tekst nastao), analizu riječi i rečenica (povezanost riječi u rečenice, rečenica u pasuse, pasusa u tekstualnu cjelinu; značenje i izbor pojedinih riječi, pojačavanje i ublažavanje izraza, variranje iskaza itd.), materijalnu analizu (prepoznavanje korisnosti teksta i njegove uporabne vrijednosti u svakodnevnom životu), vrijednosnu (procjenjivanje teksta – navođenje mišljenja o temi, sadržaju, obliku, zanimljivosti, istinitosti, funkcionalnosti, jezičkom sloju itd.) i metajezičku (povezivanje prethodnih elemenata u cjelinu koja daje ukupno viđenje teksta) (v. Popović, 2009, str. 13).

Jasno je da pomenuti tipovi i vrste analize u dobroj mjeri odgovaraju i aspektima čitanja koje promovise PISA. Riječ je o sljedećem: 1. globalno (uopšteno) razumijevanje (zahtijeva od čitaoca da razmotri tekst u cjelosti (glavna tema, svrha mape ili grafikona, uočavanje dijela teksta koji odgovara na pitanje o svrsi ili fokusiranje na više od jedne specifične reference u tekstu i dedukovanje teme na osnovu ponavljanja specifične kategorije informacija, 2. pronalaženje informacije (skeniranje, traženje, lociranje i selektovanje specifične informacije – traženje broja, podatka, vremena, cijene, razlikovanje dvije slične informacije), 3. razvoj interpretacije (poređenje i suprotstavljanje informacija, identifikovanje i pobravanje dokaza koji podržavaju autorovu ideju – istraživanje početnih impresija, procesiranje informacija na logički način tako da se razvija specifično ili potpuno razumijevanje onoga što je čitano, 4. refleksija na sadržaj teksta (povezivanje informacija iz teksta sa drugim izvorima – obezbjeđivanje dokaza ili argumenata izvan teksta, poređenje sa estetičkim ili estetskim normama ili standardima, identifikovanje informacije koja podržava (snaži) autorov argument, vrednovanje (ne)dovoljnosti dokaza ili informacija datih u tekstu, 5. refleksija na formu teksta (objektivno razmatranje teksta i vrednovanje kvaliteta – struktura teksta, žanr, nijanse u jeziku – na primjer razumijevanje kada izbor pridjeva može uticati na interpretaciju, determinisanje korisnosti konkretnog teksta za specifičnu namjenu; komentar stila, autorovog stava itd. (v. *Sample tasks*, 2000, str. 22–24).

Evidentno je da je raniji nastavni koncept usvajanja vještine čitanja (koja je počesto razmatrana simplifikovano i razvijana ka odrednicama spoljašnjeg (zvučnog) kvaliteta – tečno, bez zastoja, jasno, glasno, brzo...i skoro u cjelosti usvajana putem vježbi na umjetničkom tekstu) u značajnoj mjeri modifikovan i posmatra se mnogo kompleksnije. Uostalom, upravo ta pojava korespondira sa savremenim definisanjem čitalačke pismenosti u okviru PISA istraživanja, jer se fokus radije stavlja na *učenje čitanjem* nego na *učenje čitanja* (v. *Literacy Skills*, 2003, str. 37). Kontekst opismenjavanja i razvoja čitalačke pismenosti znatno je šire postavljen i utemeljen na razvoju čitalačkih strategija koje se primjenjuju u različite svrhe – pronalaženje pojedinih podataka, uviđanje ukupne strukture teksta (tema,

podteme, ključne riječi, nadređeni i podređeni pojmovi), čitanje i izrada nelinearnih prezentatora (grafičkih organizatora), kakvi su sheme, grafikoni, mape, tabele, matrice itd., uočavanje jezičkog i metajezickog plana teksta, uviđanje uzročno-posljedičnih veza itd. Sve to, evidentno je, odgovara suvremenijim definicijama čitalačke pismenosti kakva je i sljedeća: „Čitalačka pismenost je sposobnost razumijevanja, upotrebe i refleksije na pisani tekst, u namjeri da se dostignu lični ciljevi, da se razvije vlastito znanje i potencijal, i da se učestvuje u društvu“ (*Sample tasks*, 2000, str. 22) (naš prev.).

Analiza neumjetničkog teksta pretpostavlja postavljanje seta raznovrsnih produktivnih pitanja i zadataka, koji pomažu učenicima da razumiju tekstualnu stvarnost (šta im tekst govori), kao i način njene izgradnje (kako im govori). Čitanjem i analizom takvih tekstova učenici razvijaju vještine snalaženja u pisanom tekstu i uviđaju njihovu praktičnu i informativnu namjenu. Od učenika se očekuje da: pronalaze podatke, upoređuju informacije, kritički ih razmatraju u odnosu na postavljene kriterijume, tumače grafički prezentovane podatke, predviđaju na osnovu postavljenih uvjeta zadatka, objašnjavaju povezanost uzroka i posljedice, uočavaju bitno i nebitno, hijerarhizuju pojmove u odnose hiperonimije i hiponimije itd. Takođe, učenici se bave i: postavljanjem hipoteza, složenim tabelama (njihovim čitanjem i izradom), razgranatim dijagramima i dr. grafičkim organizatorima znanja, analizom, uočavanjem, evaluacijom duže naracije, povezivanjem nijansi u jeziku u okviru duže naracije, smještanjem (lociranjem) informacija u razgranate sheme, konstruisanjem (uviđanjem) značenja rečenice, višestrukim grafičkim prikazima, poređenjem i evaluacijom stilova pisama, analogijskim vezama, identificiranjem i povezivanjem informacija iz različitih izvora, objašnjavanjem, evaluacijom prikladnosti dijagrama za određene svrhe, lociranjem (smještanjem) numeričkih informacija u razgranati dijagram, razumijevanjem strukture razgranatog dijagrama, interpretacijom, strukturnim formama, identifikovanjem glavne namjene dva kraća teksta, glavnim idejama i temama... (v. *Literacy Skills*, 2003, str. 39).

U PISA testiranjima (v. *Reading for Change*, 2002, str. 27–29) javljaju se kontinuirani (deskriptivni, narativni, ekspozitorni, argumentacije i instrukcije) i nekontinuirani (formulari, pozivnice i reklame, grafikoni, dijagrami, tabele i matrice, mape...) tekstovi (v. *Sample tasks*, 2000, str. 24–25). Od učenika se očekuje da razviju čitalačke sposobnosti koje će primjenjivati u različitim prilikama. Čitalačke situacije su: čitanje za privatnu upotrebu (zadovoljenje interesa pojedinca, praktičnih i umnih, razvoj ličnih odnosa sa drugim ljudima), čitanje za javnu upotrebu (dešava se da bi se ostvarila participacija i aktivnosti u širem društvu – uključuje čitanje službenih dokumenata isto kao i informacija o javnim događajima – u pitanju je manje-više anonimni kontakt sa drugima), čitanje za posao (zanimanje) i čitanje za obrazovanje (ili čitanje za učenje – posebna vrsta i najfrekventnija) (v. *Sample tasks*, 2000, str. 25). Razmatraju se tri dimenzije: proces (upoređivanje i kontrastiranje informacija, identificiranje dokaza, identificiranje i razumijevanje ironije, metafore, humora itd.), znanje i razumijevanje i kontekst (v. *Take the Test*, 2009, str. 16), a „čitalačka pismenost za efikasnu participaciju u modernom društvu zahtijeva mnogo više nego što se ranije podrazumijevalo – takođe zavisi i od sposobnosti da se čita između redova i da se obavlja refleksija na svrhe i pretpostavljenu čitalačku publiku, da se prepozna zamisao (ili plan) autora da prenese poruke i uticaje na čitaoce, i da se interpretira značenje iz struktura i članaka teksta. Čitalačka pismenost zavisi od sposobnosti razumijevanja i interpretiranja širokog varijeteta tipova teksta, i shvatanja smisla tekstova njihovim povezivanjem sa kontekstom u kojemu se pojavljuju“ (*Sample tasks*, 2000, str. 11) (naš prev.).

Za očekivati je da predmetni programi, a zatim i udžbenici u dobroj mjeri prepoznaju važnost čitalačke pismenosti i uključe je u svoje sadržaje.

### 3. Crnogorski udžbenici maternjeg jezika za drugi ciklus osnovne škole

Jasno, pored učenja čitanjem sadržinskog sloja teksta, udžbenici i radne sveske namijenjeni su i usvajanju gramatike i pravopisa maternjeg jezika. U tom kontekstu, značajan je broj naloga (pitanja, zadataka, uputstava) usmjeren ka jezičkoj analizi teksta. Time je stvorena osnova i za funkcionalni pristup jezičkoj oblasti, tj. način učenja gramatike i, uopšte, svi elementi metodičkog pristupa potpuno su usaglašeni sa pretpostavkama socijalnog konstruktivizma, a posebno sa intencijom da je u nastavi nemoguć prenos i primopredaja gramatičkih znanja. Insistira se na preorijentaciji nastave ka procesu učenja i upućivanju djece da samostalnim radom konstruišu vlastiti sustav znanja o gramatici (razvoj kompetencije komunikacija na maternjem jeziku), što, svakako, postaje osnova za podsticanje razvoja strategija i tehnika učenja, tj. u direktnoj je vezi i sa kompetencijom *učiti kako se uči*. Tako se, realno je očekivati na bazi analize osnovnih izvora znanja, jezička oblast savlađuje uz kontinuiranu upotrebu viših oblika učenja i u saglasnosti sa metodama logičkog i kritičkog mišljenja. Učenici se podstiču da jezičku strukturu teksta sagledaju cjelovito (ne kao izolovan element) i u kontekstu cjeline u koju je uključena, jer „čitalačka pismenost zahtijeva poznavanje riječi, sposobnost dekodiranja pisanog teksta i znanje gramatičkih struktura“ (*Sample tasks*, 2000, str. 14) (naš prev.). Pojedini jezički elementi strukturalistički se analiziraju – u sklopu nadređenih i podređenih tekstualnih cjelina. Takođe, evidentira se i odnos strukture i funkcije koja ih objedinjava.

Vrlo je značajno i to da se u udžbenicima prezentiraju različiti tekstovi praktične namjene. Time se vrlo eksplicitno skreće pažnja na važnost praktične upotrebljivosti znanja i pokazuje da škola priprema djecu za život, što znači da „čitalačka pismenost, onako kako je danas definišemo, uključuje kontekst u kome je pisani tekst kreiran, i sposobnost upotrebe tog kontekstualnog razumijevanja za interpretaciju i razmišljanje o tekstu“ (*Sample tasks*, 2000, str. 15) (naš prev.). Time se u značajnoj mjeri uvažavaju i premise geštaltističke teorije učenja, koja insistira na cjelovitom učenju čvrsto povezanih djelova gradiva. Znanje i razumijevanje neumjetničkog teksta obuhvata „prikazivanje (izvođenje, postavljanje) različitih vrsta zadataka za čitanje, kao što su formiranje uopštenog razumijevanja, traženje specifične informacije razvoj interpretacije ili refleksija na sadržaj ili formu teksta“ (*Sample tasks*, 2000, str. 14) (naš prev.).

Vrlo je uočljiva razlika kvaliteta udžbenika jezika koji su upotrebljavani u tradicionalnoj školi i suvremenih udžbeničkih kompleta, namijenjenih reformisanoj školi. Naime, raniji su udžbenici prilično suhoparno gramatizirali, tj. navodili i obrazlagali različita gramatička i pravopisna pravila i definicije i to na primjerima tekstova čija semantička analiza jasno pokazuje da je riječ o specijalno pripremljenim tekstovima, čija je osnovna namjena uočavanje i usvajanje jezičke pojave.

Nije problematično identificirati kriterijume udžbeničkog kvaliteta. Možemo govoriti o sljedećim kriterijumima: rad na formiranju mreže pojmova, kvalitet naloga, obezbijedenost podrške za učenja s razumijevanjem, reprezentativnost znanja sa stanovišta struke, tačnost informacija, razumljivost i korektnost jezika, koherentnost teksta, problematizacija znanja, rast knjige, grafička podrška, raznoobraznost načina prikazivanja sadržaja, savladiva i ravnomjerna gustina informacija, metakognitivna podrška učenju (v. Plut i Pešić, 2007, str. 11–33). No, u ovom se istraživanju zasnovanom na tehnici analize pedagoške dokumentacije – udžbenika, nećemo baviti analizom u odnosu na prethodno date i poznate kriterijume, mada bi, jasno je, i takva analiza bila izuzetno interesantna. Prvenstveno nas u ovom istraživanju zanima ostvarenost koncepcije čitalačke pismenosti i zadovoljenje postulata socijalnog konstruktivizma.

### 3. 1. Udžbenik za četvrti razred

*Riječ po riječ*, udžbenik maternjeg jezika za četvrti razred (Šubarić, Mišković, Lukić, 2007), strukturisan je u sedam cjelina. Na prvi pogled, već uvidom u pojedine naslove iz sadržaja, prilično je očigledna orijentacija autorskog tima – naime, gramatički i pravopisni pojmovi eksplicitno se pominju (*Pri pisanju je vrlo važno – kad veliko, a kad malo slovo napisati!, Treba znati u pisanju stati i riječi odvojiti, Povezujem i rastavljam, pravopis olakšavam, kraća od crte sam ja, ime mi je cr-ti-ca!...*). Uočavamo i nastojanje formulisanja naslova koje bi djecu zvučanjem moglo zainteresovati za rad. Taj segment (u tekstu udžbenika često se vođenjem računa o fonostrukturi pokušava iznaći interesantnija formulacija) ukazuje na činjenicu da su autorke u potpunosti svjesne činjenice da suho prezentovanje gramatičkih kategorija samo po sebi nije dovoljno interesantno djeci. Ipak, evidentna je fokusiranost na gramatička i pravopisna znanja, koja se dominantno ističu u prvi plan, pri čemu je pomalo u sjenci ostao zahtjev za raznovrsnijim analizama neumjetničkog teksta. Tako, za pojedine neumjetničke tekstove date na kraju poglavlja i nije predviđena prateća didaktičko-metodička aparatura u vidu naloga. Taj manjak dijelom je korigovan u Priručniku namijenjenom nastavnicima, ali, mišljenja smo, nekoliko pitanja u Udžbeniku svakako je moralo biti postavljeno.

Evidentno je i to da neke riječi i pojmovi koji djeci ovog uzrasta mogu biti nepoznati (*hol, stari i srednji vijek, prebivalište, taktika, svitna nošnja, koret, ćemer, nazuvci, džamadan, gunj, jelek, silav, dolama...*) nijesu objašnjeni, a posebno se to odnosi na riječi kojima se imenuju dijelovi crnogorske narodne nošnje i koje i jeste teško riječima opisati – dobro bi, naime, bilo da je urađena adekvatna ilustracija.

Dijelovi udžbenika koji su namijenjeni izlaganju (ekspoziciji) prilično su dobro strukturisani, nijesu pretjeranog obima i daju optimalnu količinu informacija.

Pored opće ocjene da je učinjen značajan napor da se djeci neki gramatički i pravopisni pojmovi učine jasnijima na funkcionalan način i predstave u kontekstu (u sklopu odgovarajućeg teksta), ima i onih primjera gdje su kao osnova za njihovo uočavanje i usvajanje izolovane rečenice (recimo, za pravilno pisanje velikog slova u nekim nazivima), što nije najbolje rješenje.

Što se tiče razvoja sposobnosti čitanja neumjetničkog teksta i njegovog razumijevanja, a u vezi sa tim i razvoja strategije učenja čitanjem, Udžbenik za četvrti razred imao se prilike nadovezati na udžbenike prethodnog ciklusa i nastaviti korisna vježbanja koja su tada započeta. O tome nije vođeno dovoljno računa, tako da pitanja i zadaci koji su postavljeni u vezi sa tim nijesu povelili učenike u pravcu usvajanja novih vještina učenja čitanjem. Recimo, Udžbenik nema čak niti jednu pojmovnu mapu.

Na kraju poglavlja prezentovana je i pojmovna mapa za svaku od cjelina. To je, na prvi pogled uočavamo, veoma pregledan način izlaganja gradiva, koji u cjelosti odgovara suvremenom jezičkom udžbeniku. Pojmovi su, naime, postupno uvedeni i to tako da se učenik upućuje da ih uoči u kontekstualnoj cjelini, da razmotri njihovu funkciju ili oblik, da razmisli o upotrebi, pa i da dođe do određenih zaključaka.

Dobra strana Udžbenika jeste kontinuiran rad na razvoju mreže pojmova, koja se u vidu podsjetnika daje na kraju svakog poglavlja. Takođe, prezentirana su i nekolika tipa nekontinuiranog teksta: kupon, razglednica i jelovnik. Učenicima je pokazana i uloga i značenje piktograma. Dominantno udžbenik gramatike, urađen sa izvanrednom gramatičkom i pravopisnom preciznošću i jasnoćom, *Riječ po riječ*, pored neospornih kvaliteta, morao bi pretrpjeti nužne izmjene u smjeru suptilnog inkorporiranja suvremenih gledanja na razvoj pismenosti.

### 3. 2. Analiza udžbenika za peti razred

Udžbenik za peti razred osnovne škole (Popović i Kuzmanović, 2008) u dobroj je mjeri inkorporirao koncept razvoja čitalačke pismenosti. Evidentno je da su njime obuhvaćene različite vrste tekstova, djeca se upućuju da neke podatke (informacije) pronađu u tekstu ili da na osnovu prezentovanih podataka zaključe o traženima – da ih izvedu iz poznatog sa kojim stoje u nekoj vezi (recimo, da na osnovu menija zaključe koliko bi koštala određena količina hrane ili pića, a što nije eksplicitno dato u popisu), nude se pojmovne mape u funkciji misaonih obrazaca (shema) i na njihovoj bazi učenici samostalno stvaraju neumjetničke tekstove u skladu sa uzrastom, inicira se povezivanje sa iskustvom, evociranje predznanja, djeca se upućuju na korišćenje različitih izvora informacija itd.

Sadržaj Udžbenika podijeljen je na pet cjelina. Svaki podnaslov i naslov, naravno, prezentuje jedan tip neumjetničkog teksta i vodi učenike (prilično postupno) ka usvajanju nekoliko gramatičkih ili pravopisnih pojava. Naročito je značajno to što autorke konstantno podsjećaju učenike (na samom početku potpoglavlja) koja će znanja obnoviti (*Ponovićeš*), koja steći (*Naučićeš*) i šta će uvježbati (*Vježbaćeš*). Posve je jasna usmjerenost na samostalnu izgradnju sustava znanja kroz istraživački pristup prezentiranom materijalu i insistiranje na uvođenju procesa kritičkog mišljenja.

Nazivi poglavlja direktno upućuju na ključni pojmovni korpus. Prvo je poglavlje nazvano *Zdravo, društvo! Šta ima novo?*. Jasno je da se njime želi na adekvatan način izvesti i motivacija za novi školski početak tako što se učenici upućuju da razgovaraju o tome kako su proveli ljetnji raspust, a uvode se i pojmovi zvaničnog i nezvaničnog razgovora i javnih obavještenja. U drugom poglavlju (nazvanom *Čuješ li, priroda diše...*) iz samom naslova pretpostavljamo dominaciju deskriptivnih kontinuiranih tekstova, što i čini sadržinsku okosnicu. Tako nalazimo tekstove o biljkama, životinjama i prirodnim pojavama. Djeca se upućuju da razmotre plan svakog od tekstova, ali i da identifikovavši planove, samostalno stvaraju neumjetničke tekstove o analognim temama. Već od drugog poglavlja, Udžbenik predviđa da učenici samostalno izrađuju pojmovnu mapu predloženog sadržaja. Jasnim naložima skreće im se pažnja na ključne elemente sadržaja. U trećem poglavlju nastavlja se uočavanje, analiza, razumijevanje i stvaranje neumjetničkih kontinuiranih deskriptivnih tekstova, ovoga puta o interesantnim građevinama (naziv je *Građevine i ljudi*) i njihovim tvorcima. Izvanredno je uočeno, a zatim i realizirano da se ovakva tematika može povezati sa kategorijom glagolskog vremena, pisanjem naziva sela, gradova i država, pisanjem prisvojnih pridjeva koji su nastali od vlastitih imena, te pisanjem skraćenica. Četvrto poglavlje, *Pišem ti, pišeš mi*, odnosi se na pisanje zvanične i nezvanične čestitke i pozivnice, javnog i privatnog pisma. Direktno korespondira sa razvojem kompetencije komunikacija na maternjem jeziku, kao uostalom i svi prethodno pominjani sadržaji, koji svojom raznovrsnošću podstiču djecu da uoče različite razgovorne situacije, analiziraju ih i zaključe koje su razlike i sličnosti među njima, i time, svakako stiču znanja, izgrađuju vještine i navike govornog komuniciranja na maternjem jeziku koje je prilagođeno konkretnoj situaciji. *Putokazi*, peto poglavlje, sadrži više kraćih neumjetničkih tekstova. Neke tekstove učenici upoređuju po određenim kriterijumima (kakvim jezikom su napisani), drugi im ukazuju na važnost književnog (standardnog) jezika i njegovih pravila. Prezentovan je i nekontinuirani oblik ankete, kao i nekoliko načina predstavljanja podataka: tabelarno, stupcima (stereogramima), u obliku *torte* i dijagramom.

S obzirom na to da Udžbenik za peti razred već na prvo pregledanje sugerira jasnu usmjerenost na razvoj čitalačke pismenosti, detaljnije ćemo se ostvrnuti na pojedine cjeline.

Prvo poglavlje započinje narativnim tekstom koji govori o čudovištu iz Loh Nesa. Namjera je udžbeničke jedinice (tekst i didaktičko-metodička aparatura u vidu pitanja i



zadataka) uvesti nenametljivo, u prirodnoj govornoj situaciji, podjelu rečenica po značenju, sastavu i obliku. Ipak, prvostepeno je razumijevanje prezentovanog teksta u cjelini, što se provjerava nizom pitanja. No, Udžbenik se osvrće i na jezičke pojedinosti, na nijanse u značenju pojedinih rečeničkih i sintagmatskih konstrukcija. Prezentovani neumjetnički tekst sadrži različite rečenice po kriterijumima oblika i sastava, ali ne i značenja. No, tekst se dalje razrađuje i nudi mogućnost za sljedeće konstrukcije: *Čamac zastade. Evo je! Šta će se sada dogoditi?* Osvrt na različitost oblika postiže se zadacima kojima se od učenika traži da suprotstave mišljenja u pogledu iznesenih tvrdnji (*Nesi postoji. Nesi ne postoji. Ljudi su je vidjeli. Ljudi je nijesu vidjeli...*). Tematika životinjskog svijeta nastavlja se kratkim tekstovima o realno postojećim životinjama.

Pojam zvaničnog i nezvaničnog razgovora usvaja se nepotpunom indukcijom, što je realizirano tako da djeca pažljivo čitaju više primjera razgovora, upoređuju ih, izdvajaju ključne zajedničke karakteristike i prilično samostalno zaključuju o govornim situacijama (zvaničnoj i nezvaničnoj) i njihovim ključnim elementima.

Javna obavještenja (pismenost za javnu upotrebu) skoro su potpuna novina u suvremenim udžbenicima jezika. U Udžbeniku za peti razred razmatraju se: telefonski imenik, TV program, jelovnik, red vožnje, vremenska prognoza, pri čemu se učenici upućuju da samostalno istražuju i utvrde koja još javna obavještenja uočavaju u okolini. Kompletna problematika uklopljena je u realnu situaciju – tekst govori o dječaku koji očekuje dolazak druga i za to vrijeme planira kada će ga dočekati i šta će dalje raditi. Višestruko su korisni zadaci kojima se od djece traži da na osnovu datih podataka identificiraju neku informaciju koja nije eksplicitno data u tekstu, mada kontekst dozvoljava i drugačije zadatke – recimo, djeca mogu grafički prezentovati podatke date u TV programu (odrediti frekvenciju emisija dokumentarnog tipa, igranih i crtanih filmova, informativno-političkih i dr., izračunati ukupno trajanje filmskog, informativnog, zabavnog, dječijeg i sl. programa), grafički prezentiranu vremensku prognozu transponovati u verbalni linearni oblik, tj. iskazati je u obliku kontinuiranog teksta itd. Ove mogućnosti, čini se, nijesu u dovoljnoj mjeri iskorištene, mada nastavnici i samoinicijativno mogu organizirati navedene i slične aktivnosti.

Drugo je poglavlje dominantno usmjereno ka deskriptivnim tekstovima – uviđanju načina njihovog strukturisanja (izrada pojmovne mape) i samostalnom stvaranju analognih tekstova na bazi uočene strukture i uz pronalaženje relevantnih izvora informacija. Setom pitanja učenici se usmjeravaju da istražuju sadržaj teksta i da uoče podređene i nadređene pojmove. Ponuđena im je i gotova shema za strukturisanje opisa biljke. Možda je bolje bilo da se dodatnim nalozima upute na samostalnu izradu misaonog obrasca, a na bazi postojećeg i, eventualno, još jednog teksta o nekoj drugoj biljci. Naredni tekst govori o životinjama – nestanku nekih i pojavi drugih životinjskih vrsta. Najznačajniji misaoni zahtjev koji je postavljen pred učenike svakako je identifikovanje razloga (uzroka) nestanka nekih vrsta. Od djece se traži i određivanje cjelina teksta, kao i njihovo naslovljavanje, čime se mladi čitaoci upućuju da razmisle o temi i načinu njene realizacije. Znanstveno-popularni tekst o Suncu praćen je KWL (*know – want to know – learn*) strategijom učenja prepoznatom u okviru RWCT (*Reading and Writing for Critical Thinking*) programa. Pored tog, postavljen je čitav niz interesantnih i misaono aktivirajućih zadataka, kao što je sljedeći: *Objasni zašto pisac teksta kaže: samo 150 miliona kilometara ili samo 5500 stepeni.* Takvim zadacima učenici se usmjeravaju da relativizuju sliku svijeta koju definišu dobro poznatim okruženjem, ali i da uočavaju dublji značaj podataka koje pronalaze kako u neumjetničkim tekstovima u okviru udžbenika za maternji jezik, tako i u lekcijama iz ostalih predmeta.

*Građevine i ljudi*, treće poglavlje, od gramatičkih kategorija prezentira osnovne pojmove o glagolskom vremenu, a pravopisni korpus znanja odnosi se na obnavljanje pisanja naziva gradova, sela i država i usvajanje pravila za pisanje prisvojnih pridjeva izvedenih od vlastitih imena. Tekst koji uvodi učenike u problematiku tematizovan je igrom – govori o

klikerima, njihovom nastanku u drevnim civilizacijama, načinu izrade na različitim lokalitetima i donosi mnoge zanimljivosti u vezi sa igranjem klikerima. Jedan od zadataka odnosi se na identificiranje teme teksta zaokruživanjem korektnog odgovora između niza ponuđenih, a prisutan je i zahtjev da se u tekstu pronađu i podvlačenjem obilježe glagolski oblici.

Pisanje naziva geografskih objekata uočava se, usvaja, utvrđuje i obnavlja čitanjem teksta koji opisuje jedan kraj u Crnoj Gori – Riječku nahiju. Osnovni nedostatak Udžbenika, kada je riječ o tom tekstu, svakako je taj što autorke nijesu predvidjele unošenje geografske mape opisanog kraja ili barem nijeme karte u koju bi učenici samostalno mogli unijeti pomenute objekte. Time bi vježbali i pravilno pisanje pojedinih naziva, ali i upotrebu i razumijevanje mape kao nekontinuiranog teksta. Očekuje se, naravno, da će nastavnici potencirati upotrebu karte na času, ali direktnim unošenjem nijeme karte u Udžbenik, bili bismo potpuno sigurni da će djeca, pored usvajanja pravopisnih pravila, vježbati i neke druge značajne elemente, a i da će im tekst biti mnogo jasniji i pregledniji. Doduše, u tekstu je jasno naznačeno da neki pomenuti nazivi predstavljaju brda, sela itd. No, djeci ovog uzrasta potrebno je i dodatno vizuelno predočavanje. U okviru poglavlja je i neumjetnički tekst o poslanstvima koja se nalaze na Cetinju, zgradama u kojima su (bila) smještena, vremenu podizanja i današnjoj upotrebi (ako je došlo do promjena korisnika). Tekst je primjeren usvajanju pravopisnih pravila o pisanju naziva država i ustanova (sadrži optimalan broj naziva), ali je tematski prilično nezanimljiv učenicima. Praktično, skoro je očigledna njegova namjena – usvajanje pravilnog pisanja određenih naziva. Takođe, i jedan od zadataka (opiši jedno od poslanstava na osnovu fotografije date u Udžbeniku) čini se nedovoljno inspirativnim. Naime, desetogodišnjaci još uvijek nemaju značajnija interesovanja za građevinske zanimljivosti.

Djeci je ponuđena (opet gotova!) shema za opisivanje kraja, a zadatak ih upućuje da grupnim oblikom rada pronađu potrebne podatke i opišu kraj služeći se predloženim planom. Ponovno nuđenje gotove sheme za opisivanje čini se suvišnim. Bolja bi konstrukcija bila ukoliko bi učenicima pitanjima i zadacima bio pokazan put ka samostalnom uočavanju pojmovno-misaonog plana teksta, koji bi oni samostalno postavili u okvire misaonog obrasca.

Poglavlje *Pišem ti, pišeš mi* definira razlike između javnog i privatnog pisma (kroz adekvatne primjere), te zvaničnog i nezvaničnog pozdrava, čestitke i pozivnice. Zahvaljujući kontekstu, u okviru poglavlja uvedene su lične zamjenice.

*Putokazi*, peto poglavlje, prvenstveno skreće pažnju učenicima na jezički dar koji ljudski rod posjeduje, na različitosti, ali i sličnosti koje se u tom domenu javljaju. Prezentovan je i uvod u osnovnu podjelu jezika, naznačeno grupisanje u jezičke porodice. Anketa, najjednostavniji istraživački instrument, izabrana je i obrazložena u Udžbeniku kao put ka uočavanju mogućnosti grafičkog, dijagramskog i tabelarnog prezentiranja niza podataka koji su grupisani u određene kategorije. Djeca se upućuju da razmisle o preglednosti i ekonomičnosti, a i o jasnoći pojedinih prikaza i time uvide značaj i vrijednost grafičkih prikaza.

U više zadataka dat je zahtjev učenicima da u tekstu pronađu i podvuku rečenicu ili riječ koja govori o: izgledu, namjeni, namjeri, uzroku, posljedici, načinu, postupku itd.

Možda bi se najveća zamjerka izboru tekstova mogla staviti u pogledu nepoznatih riječi i izraza koji se u njima javljaju. Tako, u jednom tekstu nalazimo izdvojene sljedeće riječi: *mramor, alabaster, nova era, ilovača, ahat i oniks*. Razumijevanje može biti otežano i zahvaljujući nepoznavanju izraza *srednji vijek* i *kameno doba*. Doduše, zadatak je nastave maternjeg jezika da bogati učenički rječnik, a objašnjenja novih riječi uglavnom su data u istom redu u kojemu se riječ javlja. Ne očekuje se da učenici usvoje svaku novu riječ i izraz, ali će izvjesno je, neke od njih uvrstiti u svoj rječnik.

Svaka cjelina završava se preglednim i jasnim podsjetnikom koji sadrži novouvedene pojmove. Većina tekstova preuzeta je iz dječjih novina, časopisa i enciklopedija (*National Geographic Junior*, Politikin zabavnik, 1000 zašto 1000 zato, Naj, Vikipedija). Tematika izabranih tekstova izuzetno je interesantna i primjerena desetogodišnjacima (što nije bio čest slučaj sa ranijim udžbenicima), a takođe su pronađeni upravo oni tekstovi koji veoma dobro pokazuju praktičnu primjenu gramatičkih i pravopisnih pravila. Tako jezička oblast ne djeluje nezavisno od konkretne komunikacijske situacije, što podržava funkcionalni pristup nastavi i učenje u kontekstu.

### **3. 3. Udžbenik za šesti razred – Slušam i čitam pažljivo govorim i pišem pravilno**

Sadržaj Udžbenika (Šubarić i Mišković, 2007) prezentovan je prilično inovativno. Naime, pored naslova poglavlja i pobrojanja gramatičkih i pravopisnih sadržaja koji se prezentiraju, autorke u trećoj koloni identifikuju i vještinu koja se razvija u toku rada. Pomenute su sljedeće kompetencije: slušanje, govorenje, čitanje, pisanje, razumijevanje i projektni rad. Tematika je razrađena kroz deset poglavlja.

Na početku svakog poglavlja eksplicitno je navedeno šta je to što bi trebalo saznati u toku analize date cjeline. Možda bi bolji pristup bio da se učenici adekvatnom istraživačkom didaktičko-metodičkom aparaturom, koja bi inkorporirala logičke saznajne metode i metode kritičkog mišljenja, postepeno vode ka samostalnom konstruisanju znanja. Na pojedinim mjestima, nakon tekstova namijenjenih čitanju veliki je broj pitanja, zadataka i naloga (na jednom dvolistu, čak 32). Doduše, prilikom postavljanja pitanja, evidentno je, mnogo je računa vođeno i o stepenu težine, tako da je Udžbenikom postavljena mogućnost diferencijacije nastave. No, imajući na umu ustaljenu praksu u školama, teško da će nastavnici birati pitanja i zadatke koje učenici rješavaju. Obično se odgovara na sva pitanja, a u situaciji kad je u pitanju veliki broj zahtjeva, djeca se mogu prilično zamoriti i izgubiti volju i interes za dalji rad. Recimo, nakon stripovanog prikaza telefonskog razgovora, djeci je postavljeno 16 pitanja, zadataka i naloga. Možda je autorski tim mogao direktno diferencirati zaduženja, npr. različitom bojom izdvojiti grupe zadataka na tri nivoa složenosti ili, pak, neke naloge premjestiti u Priručnik za nastavnike, a nastavnicima eksplicitno naglasiti da djeca ne moraju odgovoriti na svako pitanje. Evidentno je i da Udžbeniku nedostaje raznovrsnije uvođenje tehnika i strategija učenja, naročito grafički organizatori znanja, kakvi su: konceptualne mape, mreže pojmova, V dijagrami, dijagrami riblja kost, mreže pojmova (v. Blagdanić, 2008, str. 35), mape uma (Buzan i Buzan, 2005) i dr.

Pojmovni sustav (koji se u gramatici karakteriše čvrstom i jasnom strukturom) prilično je dobro postavljen. Najvažnija je, izvjesno, činjenica da se svim sredstvima (što je skoro očigledno) nastojalo prevazići tradicionalistički sustav gramatiziranja i usvajanja jezičkih pojmova putem definicija i deskripcija. U dobroj mjeri su autorke pronašle heurističke modele vođenja učenika do zaključaka didaktičko-metodičkom aparaturom. Evidentan je i pokušaj da se kombiniranjem dedukcije i indukcije dođe do usvajanja novih pojmova. Na primjer, prilikom uvođenja deklinacije, slijed postupaka je: 1. uočavanje da neke riječi u tekstu mogu imati različite oblike, 2. analiza oblika i postavljanje pitanja pomoću kojih ih možemo dobiti, 3. imenovanje svih sedam oblika imenskih riječi i navođenje pitanja, 4. uvođenje pojedinačnih oblika i njihova detaljna razrada (u čemu se možda i pretjeralo), 5. poređenje oblika radi uviđanja razlika među njima.

Podrška usvajanju različitih oblika jezičkog izraza prvenstveno je uočljiva kroz analizu imenovanja vještina u okviru sadržaja, u šta se analizom lekcija možemo dodatno uvjeriti. Dominiraju vještine čitanje, razumijevanje i pisanje, a govorenje, slušanje, projektni rad više su eksplicirane u prvom i drugom poglavlju. Od kontinuiranih tekstova posebno su prisutni deskriptivni, narativni i ekspozitivni, dok argumentacija, instruktivnih i hipertekstova

skoro da i nema. Mišljenja smo da su i ove vrste mogle naći malo mjesta u Udžbeniku. Ipak je, recimo, u petom razredu i ranije dosta rađeno na usvajanju karakteristika deskriptivnog i narativnog teksta, tako da bi u šestom razredu za očekivati bilo uvođenje i ostalih vrsta kontinuiranog teksta.

Naslovne strane pojedinih poglavlja su problematizovane, dok su neke date u vidu gotovih formulacija i objašnjenja (npr. *Treba da saznaš i naučiš: da je jedno od glavnih pravila bontona u vođenju telefonskih razgovora slušati sagovornika, da postoje razlike u vođenju telefonskih razgovora sa vršnjacima...*). Na takav se način, potpuno je jasno i dalje mjestimično čuvaju i održavaju navike definisanja unaprijed (prije uočavanja i analize) jezičke pojave, što djecu ne motiviše na istraživački pristup jezičkim kategorijama.

Prva cjelina, *Halo...Molim*, potencira razvoj vještina: slušanje, razumijevanje, čitanje, govorenje i projektni rad, putem rada na sadržajima kakvi su telefonski razgovor (stripovani prikaz kao jasan primjer) i anketa. Ponuđene su i određene zanimljivosti u vezi sa pravilima telefoniranja u različitim kulturama, ali bi sve to možda uvjerljivije i plastičnije djelovalo na adekvatnim primjerima, pri čemu bi osnovni zadatak za učenike bio da uoče zajedničke karakteristike razgovora, ali i neke specifičnosti koje se javljaju, a bilo bi zanimljivo da djeca svoja zapažanja prezentiraju u formi Venovog dijagrama (čime vježbamo upotrebu grafičkih organizatora znanja, čija se važnost, u osnovi, izvodi iz teorije o smislenom receptivnom verbalnom učenju Dejvida Ousbela (v. Vilotijević, 2000). Radom na anketnom listiću završava Udžbenik za peti, a počinje Udžbenik za šesti razred, čime se obezbjeđuje vertikalni kontinuitet gradiva. Učenici obnavljaju prethodna znanja o elementarnoj kvantitativnoj obradi podataka, a takođe se upućuju i da dobijene i grafički oblikovane rezultate analiziraju i interpretiraju. Njihovi se zadaci nastavljaju u smjeru samostalne izrade anketnog upitnika, njegove primjene i obrade dobijenih podataka. Važnost grafičkog prikazivanja podataka i, uopšte, nekontinuiranog prezentiranja u suvremenom je društvu ogromna. Stoga se insistira na tome da učenici osnovne škole u dobroj mjeri ovladaju ovakvim tipom tekstova, što će im izuzetno koristiti za učenje uopšte. Pitanjima su učenici upućeni da razmotre jasnoću i preglednost pojedinih grafičkih prezentacija, ali im nije sugerisano da razmotre način izrade (a zadatak na narednoj strani traži od njih da samostalno sastave, realizuju i analiziraju anketu).

Čitanje za javnu upotrebu jedna je od čitalačkih situacija koje su potrebne za život u savremenom društvu, a i koncepcija PISA istraživanja testira ovu vještinu. Drugim poglavljem predstavljena je reklama (njen značaj, ciljevi, funkcija i način izrade, sa posebnim osvrtom na efekte koje može da izazove), skrenuta pažnja učenicima da se neke riječi mijenjaju po obliku, a neke ne. Pisane reklame detaljno su sustavom pitanja premrežene, tako da su učenici u prilici da, vođeni adekvatnom aparaturom, otkriju njihov smisao i namjenu, ali i da kritički razmotre moguće efekte. Jedan od najzanimljivijih zadataka u poglavlju je pravilno ređanje teksta duže deskripcije (definicije) reklame. Učenici kroz taj zadatak vježbaju razumijevanje slijeda koraka u definiranju pojma reklame. Tekstovi reklama postaju osnova i za izdvajanje promjenljivih (imenskih i glagolskih) i nepromjenljivih vrsta riječi. Učenici se upućuju da pronađu u tekstovima riječi koje (ne) mijenjaju oblik i da utvrde kojoj vrsti pripadaju. I pored činjenice da je zadatak prilično dobro strukturisan, čini se da su autorke barem dijelom zanemarile činjenicu da učenici do tada nijesu učili nijednu nepromjenljivu vrstu riječi, pa pitanja tipa: *Koja riječ ima funkciju veznika?*, *U kojoj se reklami pojavljuje uzvik?* i sl. nijesu prilagođena predznanju učenika. No, već na narednoj stranici data je klasifikacija nepromjenljivih vrsta riječi, pri čemu su navedeni i primjeri u jednom kratkom tabelarnom pregledu. S obzirom na činjenicu da je riječ o izuzetno značajnim pojmovima, koji se uz to i prilično teško usvajaju od strane učenika, mišljenja smo da se valjalo malo više potruditi oko metodičkog pristupa udžbeničkom rješenju. Neobično je

da, s obzirom na činjenicu da su upravo uvedene sve vrste riječi, autorke ne nude (ili ne upućuju učenike da to samostalno urade) nikakav grafički prikaz podjele riječi na vrste.

*Ne ljuti se, čovječe*, treće poglavlje, uvodi učenike u deskriptivne tekstove o aktivnostima, kakve su: sport, ples, igra; upućuje ih kako da se pripreme (uz upotrebu podsjetnika i prikupljanje podataka) za javni govorni nastup; skreći im pažnju na osnovne elemente tvorbe riječi u maternjem jeziku. Zanimljivi tekstovi (o olimpijskim igrama i pojedinim olimpijskim sportovima) analizirani su setom pitanja i zadataka. Učenici pronalaze u tekstovima riječi koje identifikuju: vrijeme, mjesto i način vršenja radnje, vježbaju da postavljaju pitanja na koja odgovore mogu pronaći u datim tekstovima, čime se upućuju na dubinsko čitanje koje je redovno praćeno kvalitetnijim razumijevanjem. U okviru poglavlja obrađen je i pojam deklinacije imenskih riječi (?). Čini se da je gradivo ovog dijela teksta prilično teško za razumijevanje, pa time i za kvalitetno usvajanje – ipak je deklinacija imenskih riječi jedna od komplikovanijih gramatičkih kategorija. Možda je princip postupnosti valjalo ispoštovati u većoj mjeri, pa prvo uvesti promjenu imenica, a u narednim poglavljima, kada djeca u dovoljnoj mjeri usavrše njihovu promjenu, postepeno dodavati i ostale vrste imenskih riječi. Ovako kako je data, koncentracija novih pojmova, prilično je komplicirana.

*Piši mi* peto je poglavlje i njime se učenicima prezentira poštansko saobraćanje među ljudima (nekad i sad). U okviru poglavlja učenici vježbaju određivanje i naslovljavanje cjelina teksta.

Šesto je poglavlje naslovljeno *Ko u bajke vjeruje*. Učenici se upoznaju: sa imenskim i glagolskim predikatom, podjelom rečenica po sastavu i detaljnije im se predstavlja nominativ. Kao dio imenskog predikata identificira se i pomoćni glagol, pri čemu smo prenebregli činjenicu da pomoćni glagoli u prethodnim razredima nijesu pominjani. Novinski članci često se prezentiraju kao tekstovi koji prvenstveno služe kao osnovni kontekst za uočavanje, usvajanje i uvježbavanje gramatičkih i pravopisnih pravila. Pitanja za njihovu analizu ponekad podstiču kompariranje različitih stanovišta, stavova, mišljenja, uvjerenja itd., mada je to moglo biti urađeno u još većoj mjeri.

*Hej, tebi govorim*, naredno poglavlje, obnavlja upravni i neupravni govor i detaljnije se bavi značenjima, uporabom i načinom zapisivanja vokativa i apozicije. S obzirom na to da upravni govor direktno možemo povezati sa stripom, dobro bi bilo da su autorke prezentirale adekvatan primjer stripa, koji bi učenici potom zapisivali isključivo tekstom uz uporabu u upravnom govoru, pa, nakon toga, transponovali u neupravni govor.

U okviru poglavlja *Daje se na znanje* naročito je apostrofirano obavještenje (službeno, neslužbeno, javno i privatno), te najvažnija značenja genitiva, lokativa, dativa i akuzativa. Ističe se dio gradiva o zavisnim padežima, koji svakako daleko premašuje zonu proksimalnog razvoja učenika. Sasvim bi dovoljno bilo, imajući na umu da se u šestom razredu prvi put pominje deklinacija, obraditi samo osnovna značenja padeža, a u analiziranom Udžbeniku nalazimo sljedeća značenja genitiva: partitivni, ablativni, posesivni, kvalitativni, namjere (cilja), uzroka, načina, mjesta, vremena. I ostali padeži su detaljno predstavljani.

*Kupujem, prodajem* daje djeci osnovne informacije o malim oglasima i nekim pravilima uporabe interpunkcijskih znakova, a znanja o objektu proširuju se zahvaljujući uvođenju padežnih značenja. Doima se da je dio gradiva koji je determinisan deklinacijom preuranjeno detaljno obrađen. Jedan broj ilustracija, doduše, čini gradivo jasnijim i očiglednijim, ali i dalje ostaje mnogo novih pojmova za usvajanje.

Deveto poglavlje, *Pričam ti priču*, ukazuje na razlike između pripovijedanja i opisivanja, prezentuje sinonimiju, homonimiju i antonimiju, nastavlja se uvođenje padeža (instrumental) i uvježbavanje prethodno usvojenih znanja o njima. Dobro je što su prilikom definiranja razlika između dva oblika kazivanja (naracija i deskripcija) prezentirani primjeri tekstova kao materijal na kome učenici uviđaju ključne razlike.

„*Listići su jednoga cvijeta*“, završno je, deseto poglavlje. Njime se uvodi pojam službenog jezika. Pojedina objašnjenja (ekspozicije) u ovom poglavlju prilično su komplikovana za učenike šestog razreda. Recimo, pominju se refleksi staroslovenskog glasa *jat* i način na koji se oni ostvaruju u savremenom jeziku.

Udžbenik je zaokružen kratkim podsjetnikom koji na pregledan način obnavlja i sustavno uređuje pojmovni korpus.

O podršci leksičkom razvoju učenika nije u dovoljnoj mjeri vođeno računa. Potpuno je to očigledno ako imamo na umu da Udžbenik sadrži svega deset objašnjenja za nove riječi i izraze (u Radnoj svesci imamo objašnjeno 11 riječi), a na kraju nije dat rječnik. Mnoge riječi i izraze koji se javljaju bilo u tekstovima ili u okviru didaktičko-metodičke aparature trebalo bi objasniti (npr. *karoce, opit, tranzit, konjska snaga, horizontalno, vertikalno, slogan, aukcija, improvizovano, kormilo, defile, braman, intonacija...*). Zapostavljanje leksičkog razvoja takvim odnosom prema rječniku posebno je značajno ako se ima na umu da je Udžbenik namijenjen učenicima koji u prosjeku godišnje usvajaju oko 3750 riječi (v. Moskovljević i Krstić, 2007, str. 110). Naravno, nove riječi usvajaju se u okviru nastave svih predmeta, ali i dalje je maternji jezik zadužen da vokabular bogati na pregledan i jasan način. Očekivali bismo metodički primjereniji pristup usvajanju većeg broja novih riječi – recimo, nakon čitanja teksta i objašnjavanja novih riječi, valjalo bi djeci dati vježbanja koja obuhvataju uporabu novonaučenih riječi u drugačijim kontekstima.

#### 4. Zaključak

Osnovni sadržaj putem kojega se nastoje razviti djelotvorne strategije učenja čitanjem jeste neumjetnički tekst. U osnovi, dvojak je razlog uporabe neumjetničkog teksta u nastavi: 1. namijenjen je savlađivanju jezičkih zakonitosti, tj. učenici upoznaju njegov gramatički plan i 2. koristi se u cilju razvoja strategija učenja verbalnog gradiva, tj. učenici analizom ovoga teksta uče kako se čitanjem uči. No, da bi rad na neumjetničkom tekstu zaista pomogao u transformiranju škole pamćenja u školu mišljenja, neophodno je da njegova analiza zaista bude produktivna, istraživački koncipirana i vođena raznovrsnim zadacima i pitanjima koja pokreću učenike na misaoni angažman.

Analizom crnogorskih udžbenika jezika koji su namijenjeni učenicima drugog ciklusa osnovne škole utvrdili smo sljedeće:

1. Podrška razvoju funkcionalne, čitalačke pismenosti ostvarena je u dobroj mjeri. Naročito je ta usmjerenost očigledna u udžbeniku za peti razred, ali i ostali udžbenici su inkorporirali savremena metodička rješenja. Udžbenici pružaju dobru osnovu za razvoj kompetencije komunikacija na maternjem jeziku, koju determinišu: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje.
2. U udžbenicima je evidentna uporaba kontinuiranog i nekontinuiranog teksta, U Udžbeniku za VI razred najveća je raznovrsnost, ali su najbolje metodički riješeni nalozi u Udžbeniku za V – najveća jasnoća i preglednost, Udžbenik za IV nudi i nekoliko tekstova bez odgovarajuće didaktičko-metodičke aparature.
3. Raznovrsnost tekstova i njihove tematike izvjesno podržava i razvija učenička interesovanja, a posredstvom zanimljivog konteksta javlja se i veća mogućnost za kvalitetnija gramatička i pravopisna vježbanja. Učenici slušaju, razgovaraju, čitaju i pišu o: sportu, igrama, plesovima, internetu, Denisovim vragolijama i Hogaru, mobilnim telefonima... Zaista je krajnje vrijeme bilo da prepoznamo da iskustveno bliska tematika može u mnogo čemu pomoći učenicima da gramatička i pravopisna pravila, te strategije i tehnike učenja, usvajaju uz mnogo manje napora i sa učešćem više interesovanja.
4. Provjera globalnog razumijevanja neumjetničkih tekstova ostvarena je cjelishodno. Najbolja rješenja i najjasniju orijentaciju ka tom aspektu evidentiramo u Udžbeniku za V

razred. *Riječ po riječ* za peti razred, naime, sadrži naloge kojima se provjerava prepoznavanje teme i podtema, uočavanje pojmovne mape (strukture teksta) te dalje stvaranje na bazi pročitano.

5. Tabela prikazivanje dominantan je oblik nelinearnog prezentiranja gramatičkog gradiva. Svakako da bi učenicima bilo interesantnije da su korišćeni i drugačiji načini grafičkog organizovanja. Pretjeran broj tabela nije u dovoljnoj mjeri funkcionalan. Rad na formiranju mreže pojmova i podrška samostalnom konstruisanju znanja ostvaren je postupnošću izlaganja sadržaja, te podsjetnicima koji prate svako poglavlje. U budućnosti bi se moglo dodatno razmišljati o uvođenju modela šireće aktivacije i hijerarhijskih mreža, prototipa i preklapanja odlika u semantičkoj memoriji za deklarativna i proceduralna znanja (v. Kostić, 2006, str. 147–185) u formi različitih grafičkih organizatora znanja.

6. Udžbenik za četvrti razred začinje uvođenje razvoja čitalačke pismenosti, ali ne u dovoljnoj mjeri. Poredeći udžbenike za peti i šesti razred, jednostavno i bez posebnih mjerenja uviđamo da među njima postoji očigledan disbalans u pogledu težine prezentiranog gradiva. Dok Udžbenik za peti razred prilično lagano, postupno i skoro nenametljivo uvodi optimalan broj gramatičkih i pravopisnih kategorija uz didaktičko-metodičku aparaturu koja je brižljivo koncipirana, bez prevelikog broja zahtjeva, pitanja i zadataka, Udžbenik za šesti razred napisan je mnogo ambicioznije – čini se da su autorke s vremena na vrijeme gubile iz vida uzrast kome je udžbenik namijenjen i činjenicu da osim predmeta Maternji jezik djeca slušaju i desetak drugih predmeta. No, evidentan je i napor autorki ovoga udžbenika da djecu maksimalno zainteresuju za tradicionalno suhoparnu i neinspirativnu nastavu gramatike i pravopisa, kao i njihovo nastojanje da udžbenički sadržaj osavremene, prvenstveno uvođenjem tekstova raznorodne, a suvremene tematike bliske djeci ovog uzrasta. Takođe, Udžbeniku nedostaje uporaba više raznovrsnih grafičkih organizatora znanja – riječ je o sadržajima koje usvajaju učenici koji već šestu godinu pohađaju školu, a i o predmetu koji je programskom koncepcijom (uvođenje različitih funkcionalnih stilova pisanja, različitih tipova tekstova itd.) nadležan za inicijaciju kompetencije *učiti kako se uči*. Neiskorišćen je u dovoljnoj mjeri ogromni potencijal koji sjajno izabrani tekstovi i pojmovi (sadržaji) nude. Recimo, u okviru zadataka kojima se zahtijeva komparacija značajno bi bilo uvesti Venove dijagrame ili tabele, za upoznavanje značenja i službe padeža idealan grafički organizator bile bi mreže pojmova (ne pojmovne mape!) koje jasno pokazuju povezanost deklinacije u sistem znanja. Takođe, mreže pojmova ili mape uma korisno bi poslužile prilikom obnavljanja, utvrđivanja, proširivanja znanja ili sistematizovanja gradiva koje definiše službu ili vrstu riječi u rečenici. Pojedini neumjetnički tekstovi nude izvanredne mogućnosti (dijelom je to i urađeno u formi standardnih udžbeničkih pitanja i zadataka) za dijagramsko predstavljanje odnosa uzroka i posljedice (dijagram riblja kost) i sl. Za razvoj kompetencije *učenje čitanjem* valjalo bi postaviti više zadataka koji spadaju u više taksonomske nivoe, kao i zadataka koji se učenike usmjeravaju na pomnije istraživačko čitanje ponuđenih tekstova.

Analizirali smo tri udžbenika maternjeg jezika, one koji su namijenjeni učenicima drugog ciklusa osnovne škole. Nedvojbeno se nameće zaključak da su učinjeni značajni pokušaji ka osavremenjavanju nastave maternjeg jezika i da su udžbenici krenuli dobrim putem ka suvremenom zasnivanju pismenosti na maternjem jeziku. Njihov kvalitet, posebno u odnosu na tradicionalne udžbenike, potpuno je očigledan. No, i među njima ima izvjesnih razlika. Tako se kvalitetom, nenametljivim uvođenjem gramatičkog i pravopisnog pojmovnog korpusa, postupnošću i sistematičnošću, usmjerenošću na funkcionalnu pismenost, izuzetnim vođenjem računa o raznovrsnosti tekstova i aparaturi kojima se oni analiziraju, posebno ističe Udžbenik za peti razred. Naime, i u njemu su jasno i korektno

obrađeni svi pojmovi koje program predviđa (iz domena jezika), ali je to urađeno sa mnogo suptilnosti u metodičkom pristupu, bez suvišnog insistiranja i nametanja pravila. Ekspozitorni dijelovi Udžbenika potpuno su sa jedne strane prilagođeni učenicima, a sa druge strane i sasvim utemeljeni u znanstvenim spoznajama.

#### **Analizirani udžbenici:**

1. Popović, D. i Kuzmanović, D. (2008); *Riječ po riječ – Udžbenik maternjeg jezika za V razred devetogodišnje osnovne škole*, Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
2. Šubarić, D. i Mišković, Z. (2007); *Slušam i čitam pažljivo govorim i pišem pravilno – udžbenik iz maternjeg jezika za šesti razred devetogodišnje osnovne škole*, Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
3. Šubarić, S., Mišković, Z. i Lukić, I. (2007); *Riječ po riječ – Udžbenik maternjeg jezika za IV razred devetogodišnje osnovne škole*, Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

#### **Literatura:**

1. Blagdanić, S. (2008); *Metodička efikasnost mreže pojmova*, Beograd: Učiteljski fakultet.
2. Buzan, T. i Buzan, B. (2005); *Mape uma*, Beograd: Finesa.
3. Jakobson, R. (1991); *Lingvistika i poetika*, u Zborniku: „Teorijska misao o književnosti“, priredio Petar Milosavljević, Novi Sad: Svetovi, str. 523–532.
4. Kostić, A. (2006); *Kognitivna psihologija*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
5. *Literacy Skills* (2003); *Literacy Skills for the World of Tomorrow – Further results from PISA 2000*, OECD, dostupno na <http://www.oecd.org>.
6. Moskovljević, J. i Krstić, K. (2007); *Jezički udžbenici i priručnici za prva tri razreda osnovne škole – analiza strukture i sadržaja*, u: „Kvalitet udžbenika za mlađi školski uzrast“, grupa autora, Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta, str. 95–129.
7. Plut, D. i Pešić, J. (2007); *Kvalitet udžbenika za mlađi školski uzrast*, Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
8. Popović, D. (2009); *Neumjetnički tekstovi u nastavi jezika*, Nastava maternjeg jezika i književnosti, Podgorica: Zavod za školstvo, str. 7–19.
9. *Reading for Change* (2002); *Performance and Engagement Across Countries*, OECD, dostupno na <http://www.oecd.org>.
10. *Sample tasks* (2000); *Sample tasks from the PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*, OECD, dostupno na <http://www.oecd.org>.
11. *Take the Test* (2009); *Take the Test – Sample Questions from OECD's PISA Assessments*, OECD, dostupno na <http://www.oecd.org>.
12. Vilotijević, M. (2000); *Didaktika 2 – didaktičke teorije i teorije učenja*, Beograd: Naučna knjiga i Učiteljski fakultet.



Dijana Vučković, PhD  
Faculty of Philosophy  
University of Montenegro

## **The Concept of Reading Literacy in Montenegrin Language Textbooks for the Second Cycle of Primary School**

### Summary

This paper presents the results of the analysis of the Montenegrin language textbooks for the second cycle of primary school in terms of their focus on the development of reading literacy, which we look through the following: definition of the PISA study and basic characteristics of constructivist learning theory, particularly contemporary conceptions of cognition and meta-cognition. The aim of this study was to identify the specific textbook elements pertaining to the promotion of reading literacy.

In the first part this work is explored the theoretical concepts of reading literacy. Specifically, it's not so distant conviction that reading is a fairly simple skill that has been successfully adopted, and even automate, during the first years of schooling, today we are more than aware that this is a more complex process and that we need a lot of time and effort to achieve an optimal level of reading literacy. At the end of the twentieth century and the beginning of this century the well known researches clearly show that literacy is something that builds a lifetime as an indispensable part of lifelong learning.

Modern Montenegrin's textbooks are directed towards the development of four activities of communication and their content is organized so that students work on the text adopted by non-artistic grammar and spelling rules of native language and learn how to teach reading (learning strategies developed linear and nonlinear verbal material). Textbooks analyzed in considerable measure has been designed so that students refer to: self-construction of knowledge about their native language, cognitive and meta-cognitive strategies, development of teaching reading skills through work on regular and irregular non-artistic texts. The paper also contains proposals for the promotion of certain segments of the textbook content.

**Keywords:** reading literacy, tutorial, non-artistic text, teaching reading, teaching strategies, constructivism.