

Biblioteka  
„PEDAGOŠKA TEORIJA I PRAKSA“  
48



## **UDŽBENIK: STARA TEMA PRED IZAZOVIMA SAVREMENOG DOBA**

*Izdavač*  
**Institut za pedagoška istraživanja**

*Za izdavača*  
**Nikoleta Gutvajn**

*Urednice*  
**Ana Pešikan**  
**Jelena Stevanović**

*Lektor*  
**Jelena Stevanović**

*Tehnički urednik*  
**Jelena Stanišić**

*Dizajn korica*  
**Branko Cvetić**

*Programski prelom i štampa*  
**Kuća štampe plus**  
[www.stampanje.com](http://www.stampanje.com)

**ISBN 978-86-7447-143-2**

*Tiraž*  
**300**

COPYRIGHT © 2019 INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA



INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

**UDŽBENIK:  
STARA TEMA  
PRED IZAZOVIMA  
SAVREMENOG DOBA**

**Ana PEŠIKAN  
Jelena STEVANOVIĆ**  
Urednice

BEOGRAD, 2019.

INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

Recenzenti

prof. dr **Biljana TREBJEŠANIN**

prof. dr **Aleksandar BAUCAL**

prof. dr **Snežana MARINKOVIĆ**

dr **Nikoleta GUTVAJN**

doc. dr **Ivana STEPANOVIĆ ILIĆ**

**Napomena.** Publikacija *Udžbenik: stara tema pred izazovima savremenog doba* predstavlja rezultat rada na projektima *Od podsticanja inicijative, saradnje i stvaralaštva u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu* (br. 179034) i *Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije* (br. 47008) čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2011–2019).

CIP

# SADRŽAJ

- 7** **PREDGOVOR**
- IVAN IVIĆ
- 13** **ŠTAMPANI I DIGITALNI UDŽBENIK**
- ALEKSANDRA ILIĆ RAJKOVIĆ
- 29** **STO OSAMDESET GODINA  
PRODUKCIJE UDŽBENIKA U SRBIJI**
- SLOBODANKA ANTIĆ
- 53** **UČENIK I UDŽBENIK:  
INTERAKCIJA U PROCESU NASTAVE/UČENJA**
- ANA PEŠIKAN
- 67** **FUNKCIJA SLIKA U UDŽBENICIMA**
- JELENA STEVANOVIĆ
- 103** **JEZIČKA KULTURA  
U UDŽBENIČKOJ LITERaturi ZA SREDNJU ŠKOLU**
- NADA ŠEVA I EMILIJA LAZAREVIĆ
- 117** **PODSTICANJE RAZVOJA ČITALAČKIH KOMPETENCIJA:  
MOGUĆNOSTI I OGRANIČENJA BUKVARA**
- MARIJANA PAPRIĆ
- 139** **SRPSKI JEZIK U UDŽBENICIMA RUSKOG JEZIKA  
ZA OSNOVNU ŠKOLU**

---

# PODSTICANJE RAZVOJA ČITALAČKIH KOMPETENCIJA: MOGUĆNOSTI I OGRANIČENJA BUKVARA

**Nada Ševa i Emilija Lazarević**

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

## UVOD

Polazak u školu uvodi predškolce u nova pozitivna iskustva, ali ih i suočava sa velikim izazovima i zadacima. Pored prelaska iz igrovnog okruženja na „formalni jezik“ škole, od njih se prvenstveno očekuje da ovladaju veštinama čitanja i pisanja, što predstavlja najznačajniji zadatak tokom nižih razreda. U kontekstu definisanja aktera ovog procesa, važno je istaći da pored učenika i učitelja kao nosilaca opisanog segmenta razvoja, bukvar često predstavlja važnu kariku budući da za mnoge učenike postaje udžbenik koji se pamti i posle završetka formalnog obrazovanja. Promene koje su nastale poslednjih decenija u domenu definisanja pojma pismenosti odrazile su se na koncept početnog opismenjavanja na ranom školskom uzrastu (Mitrović, 2007). Stoga je izuzetno važno da kontinuirano pratimo ovaj proces i iznova (re)definišemo uloge njegovih aktera kroz pitanja kao što su: šta je to što učenici donose u nastavni proces iz predškolskog perioda, kako učitelji razumeju i na koji način prilagođavaju prasku, kao i na koji način bukvari pomažu i potencijalno inspirišu proces zajedničkog građenja značenja. U fokusu ovog rada je uloga bukvara u procesu razvijanja razvoja čitalačkih kompetencija i pitanje u kojoj meri on u ovom trenutku sistematski odgovara na izazove i zahteve koje imaju učenici i učitelji. Pre nego što pređemo na prikaz rezultata naših analiza, predstavimo kratak pregled o Uneskovoj savremenoj definiciji pojma čitanja i pristupa njegovog poučavanja.

### **Šta danas znači pojam čitanje, odnosno razumevanje pročitano?**

Čitanje predstavlja kompleksan kognitivni proces dekodiranja simbola kako bismo preneli/definisali neko značenje koje je iskazano u tekstu. Uspešnost u ovom procesu meri se kroz stepen razumevanja pročitano. Tradicionalan pristup čitanju podrazumeva da učenici moraju da ovladaju veštinom dekodiranja i da razviju jezičke

kompetencije (sintaksa i semantika) do određenog nivoa, kao preduslov za uspešno čitanje.

Kao što je već naglašeno, poslednjih nekoliko decenija donele su promene u definisanju i pristupu pojmu pismenosti. Ona danas predstavlja mnogo više od jednostavne sposobnosti čitanja i pisanja. Prema dokumentu koji je objavio UNESKO 2004. godine, pismenost je definisana kao: „sposobnost pojedinca da identifikuje, razume, interpretira, stvori, komunicira i računa, koristeći štampane i pisane materijale u vezi sa različitim kontekstima. Pismenost podrazumeva kontinuum u učenju kroz koji pojedinci mogu da ostvare svoje ciljeve, razviju svoje znanje i potencijale i da u potpunosti učestvuju u životu lokalne i šire zajednice“ (UNESCO, 2004). Ovo je uslovalo da se fokus u izučavanju i poučavanju čitanja proširi sa prethodno navedenih automatizovanih veština na strategije koje se oslanjaju na više kognitivne procese kao što su: organizacija ideja iz teksta koje su najvažnije tačke značenja predstavljene u tekstu (model razumevanja pročitnog na nivou teksta); interpretacija informacija iz teksta u odnosu na čitaočeve ciljeve, motivaciju, osećanja i prethodna očekivanja; korišćenje prethodnog znanja i zaključivanje; egzekutivna kontrola izražena kroz metakognitivnu sposobnost praćenja procesa razumevanja (detaljan pregled o savremenim teorijama o čitanju dati su u Grabe, 2009; Grabe & Stoller, 2011; Castles, Rastle & Nation, 2018, Oakhill, Cain & Elbro, 2014;).

### **Kako podstaći razvoj čitalačkih kompetencija?**

Postavlja se pitanje zašto su neka deca uspešnija od druge dece u razumevanju pročitnog. Nedavno istraživanje (Language and Reading Research Consortium & Logan, 2017) o „slabim tačkama“ (eng. pressure points) – koje mogu da utiču na ishod čitanja, ukazuje da su sledeće tri komponente jednako važne za uspešno razumevanje pročitnog već kod dece starosti 9 godina (3. razred): veličina i struktura rečnika, poznavanje gramatike, kao i više kognitivne sposobnosti (npr. zaključivanje i metakognitivne strategije praćenja razumevanja pročitnog teksta). Veština dekodiranja, odnosno čitanja pojedinačnih reči bila je značajan i izolovan prediktor samo kod dece koja su spadala u niže kvantile po skorovima za vokabular, gramatiku i više kognitivne sposobnosti.

U istraživanju Silve i Kejn (Silva & Cain, 2015) pokazano je da više kognitivne sposobnosti na predškolskom uzrastu, pored veličine vokabulara i znanja iz sintakse, predstavljaju dobar prediktor razumevanja pročitnog na kasnijim školskim uzrastima. Implikacije o značaju predškolskog perioda iz ovog istraživanja su u skladu

sa nalazima dobijenim u međunarodnim istraživanjima o čitalačkim kompetencijama kao što su PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) ili PISA (Programme for International Student Assessment), kao i brojnih nacionalnih istraživanja (mahom na engleskom jeziku)<sup>1</sup>. Dodatno, treba istaći da na uspešnost u procesu čitanja utiču i faktori kao što su motivacija i uverenja učenika koja imaju o čitanju (detaljan pregled dat je u Willingham, 2017).

Promene u istraživačkom pristupu procesu čitanja dovele su do promena na nivou poučavanja ove aktivnosti. Učitelji i nastavnici su pomerili fokus sa „serviranja“ seta veština dekodiranja, koje u velikoj meri pasiviziraju učenika, na pristup koji podrazumeva niz strategija i aktivnog čitaoca u procesu razumevanja pročitaneog teksta i građenja značenja (Bowers, Kirby & Deacon, 2010; Dole, Duffy, Roehler & Pearson, 1991; Grabe & Stoller, 2011; Oakhill, Cain & Elbro, 2014; Texas Educational Agency, 2002).

U osnovi procesa stoje strategije koje se odnose na:

- poučavanje (eksplicitno i implicitno) vokabulara;
- proširivanje informacija o morfološkoj strukturi reči;
- poučavanje upotrebe kohezivnih veza i anafora u tekstu;
- aktiviranje i korišćenje prethodnog znanja procesu zaključivanja i građenja novih značenja;
- generisanje i postavljanje pitanja;
- izvlačenje zaključaka o pročitanoj tekstu;
- predviđanje o tome šta će se desiti u tekstu;
- sumiranje i prepričavanje osnovnih informacija u tekstu;
- vizuelizaciju teksta.

Važno je naglasiti da se sa usvajanjem ovih strategija počinje još od predškolskog uzrasta kroz dijaloško-analitičko čitanje knjiga sa decom (Dickinson & Porche, 2011; Shanahan *et al.*, 2010).

### **Koja je uloga udžbenika u razvoju čitalačkih kompetencija?**

Danas je edukatorima (barem sa engleskog govornog područja) na raspolaganju izuzetno veliki broj publikacija koje još od predškolskog perioda omogućavaju zanimljivu i lakšu komunikaciju sa učenicima koji usvajaju osnovne principe

<sup>1</sup> Videti detaljan pregled istraživanja u National Center for Family Literacy, 2009.



pismenosti. Samo na Amazonu, kao najvećoj onlajn knjižari, trenutno postoji dostupno preko 10.000 takvih različitih naslova.<sup>2</sup> Za prvi razred (1st grade, uzrast 5–6 godina) izlistano je nešto više od 2000 udžbenika i radnih listova. Broj rezultata pretrage za nemački i francuski je nešto skromniji, ali i dalje prelazi nekoliko stotina različitih naslova. Ovaj podatak ukazuje ne samo na to koliko je razvoj čitalačkih kompetencija važan za određenu govornu zajednicu, reflektovano kroz potrebe i tražnju na tržištu udžbenika, već i na to koliko se već od najranijeg uzrasta poklanja pažnja ovom segmentu razvoja. Razmatrajući naslove koji su bili dostupni u elektronskom obliku, zapazili smo da je većina udžbenika i radnih listova o razvoju čitalačkih kompetencija za najranije uzraste sadržala, pored uzrasno adekvatnih tekstova, segmente kao što su: pitanja o tekstu, rečnik nepoznatih pojmova, zadatke namenjene razvoju leksičko-semantičkih karakteristika jezika, kao i dodatne zadatke kroz koje se čitaocu otvara mogućnost da dati tekst poveže sa sopstvenim iskustvom, da izrazi lični stav o pasusu i/ili čitavom tekstu itd. U literaturi je prepoznat značaj ovih formi naloga za podsticanje razvoja strategija za uspješnije razumevanje pročitanog (Berkeley, King-Sears, Vilbas & Conklin, 2016; Graves, Schneider & Ringstaff, 2018; Moody *et al.*, 2018; Wright & Cervetti, 2017). Nedavna detaljna analiza udžbenika za nešto starije uzraste ukazala je da ove forme mogu biti prisutne i u udžbenicima za predmetu nastavu, npr. istoriju (Berkeley *et al.*, 2016).

Dodatno, pokazano je da udžbenik može da ima istovremeno i pomažuću i otežavajuću ulogu u razvoju čitalačkih kompetencija, a samim tim i u usvajanju korpusa znanja u vezi sa datim predmetom. Otežavajući aspekt udžbenika odnosi se na nedostatak koherentnosti i varijabilnosti u strukturi tekstova, neadekvatne težine tekstova, kao i velikog broja nepoznatih reči bez objašnjenja. Ovakve analize u stvari vraćaju fokus na to da kvantitet u broju udžbenika nužno ne znači i porast kvaliteta udžbenika i da nas čeka još dug put do tačke gde ćemo imati udžbenik ispred sebe koji odgovara na sve standarde koji se u literaturi navode kao poželjni (Ivić, Pešikan i Antić, 2009). Berkli i saradnici ukazuju na značaj kritičkog odnosa edukatora prema udžbenicima i pokušaje da se nedostaci udžbenika u domenu sistematičnog prenošenja strategija neophodnih za razvoj čitalačkih kompetencija nadomeste kroz nastavni proces (Berkeley *et al.*, 2016).

---

2 Datum pretrage 03.02.2019.

## **Šta znamo o razvoju čitalačkih kompetencija i ulozi udžbenika u ovom procesu u Srbiji?**

Praćenje razvoja čitalačkih kompetencija kod dece predškolskog i školskog uzrasta u Srbiji odvija se u nekoliko paralelnih istraživačkih poduhvata. Na jednoj strani, grupa istraživača bavila se izučavanjem različitih aspekata fonološke sposobnosti kao prediktora za usvajanje čitanja i pisanja (Kodžopeljić, 1996, Lazarević, 2014; Vuksanović, Jovanović, Avramović Ilić i Petrović, 2008), kao i konceptom razvoja rane pismenosti i ulogom porodice (Mitrović, 2010; Ševa & Radišić, 2013). Takođe, od 2003. godine imamo sistematske informacije o stepenu razvoja čitalačkih kompetencija i funkcionalne pismenosti na reprezentativnom uzorku petnaestogodišnjaka kroz nalaze dobijene u PISA studiji. Rezultati iz do sada objavljena četiri ciklusa ovog međunarodnog istraživanja pokazuju da učenici iz Srbije dosledno značajno zaostaju za učenicima iz OECD zemalja, za nešto više od jedne godine školovanja, a njihovo najbolje postignuće je upravo u domenu razumevanja pročitano (Baucal i Pavlović-Babić, 2009, 2011; Pavlović-Babić i Baucal, 2013).

Istraživanja čitalačkih kompetencija na ranijim školskim uzrastima koja uključuju reprezentativni uzorak trećaka (Baucal, Pavlović-Babić, Gvozden i Plut, 2007), kao i prigodan uzorak četvrtaka (Buđevac & Baucal, 2014) pokazuju da 30% učenika u 3. razredu, kao i oko 20% učenika u 4. razredu nije ovladalo znanjima i veštinama na najnižem nivou ili je ispod najnižeg nivoa čitalačkih kompetencija (kompetencije poput: učenik može da prepozna i razlikuje slova oba pisma i uspostavlja vezu među njima; razume značenje reči, fraza i kratkog teksta koji su bliski njegovom iskustvu; poznaje osnovna pravopisna pravila, osnovne gramatičke i književne pojmove itd.). Ovaj nalaz u stvari pokazuje da je svaki peti četvrtak na nivou prosečnog prvaka kada su u pitanju čitalačke kompetencije i da još uvek nije spreman da pređe u fazu čitanja radi učenja (Buđevac & Baucal, 2014).

Svakako da trend nedovoljno razvijene čitalačke pismenosti koji se opaža kod učenika u našem obrazovnom sistemu jeste zabrinjavajući i otvara niz pitanja koja se odnose na unapređivanje kvaliteta obrazovanja, na sadržaje koji se uče (nastavni programi), način na koji se radi sa učenicima (nastavnici i nastava), a posebno na način realizacije nastave početnog čitanja i pisanja, korišćenje i odabir udžbenika i drugih didaktičkih materijala.

U kontekstu ovog rada, pitanje odnosa kvaliteta udžbenika i razvoja čitalačkih kompetencija sistematski je obrađeno u okviru zbornika radova o kvalitetu udžbenika za mlađi školski uzrast (Plut, 2007). Kroz analizu sedam čitanki za uzrast od prvog do

trećeg razreda pokušano je da se odgovori na pitanje kako autori udžbenika razumeju razumevanje pročitano (Mrkalj i Plut, 2007)? Moskovljević i Krstić (2007) slično pitanje postavljaju u analizi jezičkih udžbenika i priručnika, dok se Mitrović (2007) bavi analizom dva bukvara i jedne početnice. Zajednički zaključak svih navedenih studija ukazuje da je došlo do pomaka u uređivačkom pristupu u pravljenju udžbenika ka savremenijem shvatanju razumevanja koncepta pismenosti, što se najviše vidi u kvantitetu i kvalitetu naloga koji se javljaju uz tekstove. Autori ovih istraživanja uzimali su slobodu da ističu i preporučuju udžbenike i izdavače koji su najdalje odmakli u ovom procesu, uz ogradu da u stvari nijedan analizirani udžbenik nije u apsolutnom smislu odgovorio na zahteve koji se postavljaju standardima udžbenika (Ivić, Pešikan i Antić, 2009).

## REZULTATI ISTRAŽIVANJA: ANALIZA BUKVARA

Cilj ovog istraživanja bio je da se utvrdi kolika je učestalost i koje su karakteristike naloga i dodatnih informacija u bukvarima koje se javljaju uz autorske tekstove, budući da je u literaturi prepoznato da pomažu u razvoju čitalačkih kompetencija kod dece koja su na početnom nivou čitanja. Analiza se konceptualno naslanja na istraživanja udžbenika namenjenih ranom školskom uzrastu za srpski jezik koja datiraju pre više od deset godina. Osnovna ideja je da odredimo u kojoj meri su pedagoške implikacije i preporuke iz ranijih istraživanja zaživele u novijim izdanjima udžbenika, kroz analizu bukvara, kao prvog udžbenika sa kojim deca stupaju u kontakt na početku formalnog školovanja. Smatramo da je analiza baš ovog udžbenika izuzetno važno zbog rezultata koja su naša deca ostvarila u okviru do sada jedinog nacionalnog testiranja u 3. razredu osnovne škole (Bauca i sar., 2007). Nalazi ovog testiranja pokazuju da bi razvoj čitalačkih kompetencija trebalo pratiti i voditi od samog početka njegovog formalnog okvira u školi. Kako bukvari sadrže segment autorskih tekstova koji su prikazani prvacima u formi koja ih očekuje u čitankama, interesovalo nas je na koji način autori ovog udžbenika „razumeju razumevanje pročitano“ (Mrkalj i Plut, 2007) u kontekstu savremenog pristupa razvoju čitalačkih kompetencija.

Autorski tekstovi su analizirani kroz sledeće korake: na prvom nivou utvrdili smo koji se oblici naloga javljaju nakon autorskih tekstova i kakva je njihova učestalost; u drugom segmentu smo analizirali sadržaj naloga i dodatnih informacija uz odabrane tekstove koji su se javili u analiziranim bukvarima, s obzirom na to da nam je cilj bio da utvrdimo na koji način se u bukvarima različitih izdavača pristupa početnom razvoju razumevanja pročitano teksta.

## Analiza učestalosti naloga i dodatnih informacija uz autorske tekstove

### Metod

*Uzorak istraživanja.* Uzorak čini korpus autorskih tekstova koji su prikazani u bukvarima sedam izdavača. Pet izdavača su bili preporučeni u Katalogu udžbenika (Službeni glasnik, 65/9) za školsku 2016/17. i 2017/18. godinu: BIGZ (Cvetanović, Koprivica i Kilibarda, 2016), Eduka (Matijević, Vdović i Janačković, 2016), Klett (Gavrić i Kovačević, 2016), Kreativni centar (Marinković, 2014), Novi Logos (Milić i Mitić, 2016). Dodatno su uključeni i bukvari čiji su izdavači Zavod za udžbenike (Milatović i Ivković, 2015) i Nova škola (Ćuk, Ćuk, Marinković i Stevanović, 2011), koji su analizirani u ranijim istraživanjima u čijem se fokusu nalazio o kvalitet bukvara i čitanki za rani školski uzrast (Mitrović, 2007; Mrkalj i Plut, 2007), ili su ih upotrebljavali pojedini učitelji pre školske 2016/17. godine. Autorski tekstovi su odabrani kako bismo obezbedili ujednačen uzorak u bukvarima koji su analizirani.

Na prvom nivou je analizirano 245 autorskih tekstova. Učestalost autorskih tekstova po izdavaču prikazana je u Tabeli 1.

Najveći broj navedenih tekstova predstavljali su prozni tekstovi (priče/basne) i pesme, pri čemu bi trebalo istaći da su se bukvari razlikovali prema učestalosti pomenutih formi (detalji su prikazani u Tabeli 1). Izdavači su se češće opredeljivali za poeziju (dve trećine tekstova). Izuzetak predstavljaju bukvari Kreativnog centra i Nove škole u kojima je broj pesama i priča bio ujednačen i bukvara čiji je izdavač Klett u kojem su preovladavali prozni tekstovi.

Kada je u pitanju pozicija autorskih tekstova u bukvaru, izdavači nisu bili dosledni u preraspodeli autorskih tekstova ni u ovom segmentu (detaljnije je prikazano u Tabeli 1). Kao što je ukazano i u prethodnim analizama strukture bukvara (Mitrović, 2007), svi bukvari sastoje se iz tri dela.

- *Predbukvarski deo*, koji u analiziranim bukvarima obuhvata 14–28 strana. U ovom delu bukvara učenik se upoznaje ili obnavlja pojmove kao što su porodica, škola, prijateljstvo i uvodi se polako u proces pisanja kroz set grafomotoričkih vežbi. Autorski tekstovi su korišćeni samo kod dva izdavača (Zavod za udžbenike i Nova škola), dok su ostali tekstovi najčešće kratke forme koji su autori bukvara osmislili za određene tematske blokove.
- *Bukvarski deo*, u kome se obrađuju slova azbuke kroz monografsko ili grupno predstavljanje grafema. Bukvari se međusobno razlikuju i po broju dodatnih naloga koji se javljaju u okviru određene nastavne jedinice. Pojedini bukvari

imaju ulogu i nastavnih listova jer sadrže mnogo različitih zadataka (Klett, Eduka, Kreativni centar, Nova škola), dok su se neki izdavači opredelili da bukvar predstavlja model kroz koji se učenici upoznaju sa slovima uz minimalan broj dodatnih zadataka. U ovom delu autorski tekstovi se pojavljuju u značajno većem broju kod svih izdavača. Najčešće su to pesme (neretko u skraćenoj formi od po jedne strofe), navedene uz određenu nastavnu jedinicu kako bi tematski upotpunile obradu jednog ili više slova koja su u fokusu.

- *Prva čitanka*, preko koje učenici dobijaju priliku da se susretnu sa prvim autorskim tekstovima u celosti i unapređuju dalje čitalačke kompetencije.

*Analiza podataka.* Primenjena je frekvencijska analiza, hi-kvadrat, Kruskal-Valisova jednofaktorska analiza varijanse i analiza sadržaja koja će biti detaljno definisana u segmentu o rezultatima.

## Rezultati

U prvom koraku analizirani su svi autorski tekstovi iz sedam bukvara i utvrđeno je kako izgleda učestalost formi koje pomažu u razvoju razumevanja pročitano:

- pitanja o tekstu;
- rečnik uz tekst;
- vežbe za leksičko-semantički razvoj i
- dodatni zadaci i komentari.

Prvi nivo analize pokazao je da 82 teksta (33,7%) nije imalo nijednu od ispitivanih formi uz tekst. Na drugoj strani, samo 18 tekstova imalo je tri tipa kodiranih formi (7,5%). Nijedan tekst nije imao kombinovano na jednom mestu sva četiri kodirana tipa naloga i formi. Stoga, najveći broj tekstova imao je jednu (37,8%) formu ili dve forme (21,8%). Pitanja i rečnik bili su najčešće uparivane forme (7,9%).

U nastavku će biti prikazani rezultati za svaku kodiranu formu pojedinačno.

*Pitanja o tekstu.* Pitanja su se javila uz 114 tekstova (46,5%). Prosečno je navedeno 1,4 pitanja iza teksta (min=1, max=7 pitanja po tekstu). Izdavači su se razlikovali po broju tekstova uz koje se navode pitanja, kao i po broju pitanja iza teksta (Tabela 1). Na jednom kraju spektra nalazi se bukvar Kreativnog centra u kojem su pitanja navedena iza skoro svih autorskih tekstova (96,6%). Drugi kraj ekstrema predstavlja bukvar Zavoda za udžbenike u kojem su samo nakon tri teksta (5,9%) data pitanja. Ova razlika bila je statistički značajna ( $\chi^2(6, N=245)=76,99, p<,001, \text{Kramerovo } V=,561$ ) i mahom je poticala iz razlika između najnižih vrednosti prosečnog ranka za bukvaru

Zavoda za udžbenike (72,67) i BIGZ-a (115,03) i prosečnih rankova za ostale izdavače (H=57,33, df=6, p<,001).

Upotreba pitanja u nekoj meri bila je povezana i sa tim u kom delu bukvara je autorski tekst naveden (videti Tabelu 1 za više detalja). Autori bukvara su značajno više navodili pitanja uz tekstove iz dela koji predstavlja čitanku (prosečan rank 146,26), u odnosu na deo u kome se obrađuju slova (prosečan rank 103,54) ili uvodni deo (prosečan rank 66) ( $\chi^2(2)=33,598$ , p<,001). Na kraju, pitanja su češće navođena iza prozних tekstova (prosečan rank 146,26) u odnosu na poeziju (prosečan rank 110,86) i ostale književne forme (prosečan rank 142,56 za dramske tekstove i 66 za kratke forme;  $\chi^2(2)=25,89$ , p<,001).

*Rečnik.* Rečnik je bio relativno manje zastupljen uz tekstove u odnosu na pitanja. Ukupno 46 tekstova (18,8%) je imalo prikazane liste nepoznatih reči na istoj strani. Broj odrednica varirao je od minimalno jedne do maksimalno šest reči po tekstu. I u ovom slučaju bukvari su se razlikovali po broju tekstova koji imaju rečnik, kao i broju odrednica po tekstu (rezultati su detaljno prikazani u Tabeli 1). Najviše tekstova u kojima su dodatno definisane manje poznate reči imao je Novi Logos (62,1%), dok su čak dva izdavača u potpunosti zanemarila ovu formu koja značajno pomaže u razvoju čitalačkih kompetencija. Razlika između izdavača bila je statistički značajna ( $\chi^2(6, N=245)=76,61$ , p<,001, Kramerovo V=,563).

Za razliku od kategorije pitanja upotreba rečnika nije bila povezana ni sa delom bukvara u kom je tekst predstavljen ( $\chi^2(2)=4,799$ , p=,091), niti sa tipom teksta ( $\chi^2(2)=2,601$ , p=,457, što potvrđuju podaci u Tabeli 2.

*Leksičko-semantičke vežbe.* Leksičko-semantičke vežbe su slično rečniku bile relativno manje zastupljene uz tekstove u odnosu na pitanja. Ukupno 43 teksta (17,5%) imala su neki vid vežbanja koja bi pospešila semantički razvoj kod ranih čitača. Broj vežbi varirao je od minimalno jedne do maksimalno četiri po tekstu. Za razliku od pitanja i rečnika leksičko-semantičke vežbe su se relativno ujednačeno pojavljivale u različitim bukvarima (rezultati su detaljno prikazani u Tabeli 1). Razlika između izdavača bila je statistički značajna ( $\chi^2(6, N=245)=11,261$ , p<,001, Kramerovo V=,214), premda veza između podataka nije bila izražena. Izdvojio se bukvar izdavačke kuće Eduka koji je sadržao 30,1% tekstova koji su imali neki vid vežbanja. Dodatno upotreba leksičko-semantičkih vežbi je značajno više vezivana za pesme i priče nego za druge književne forme ( $\chi^2(2)=7,858$ , p=,049). Kada su u pitanju različiti delovi bukvara, leksičko-semantičke vežbe su bile relativno ravnomerno raspoređene u dva glavna segmenta ovog udžbenika ( $\chi^2(2)=2,60$ , p=,457, na šta upućuju podaci dati u Tabeli 2.



*Dodatni nalozi.* Dodatni nalozi su kao forma bili jednako prisutni kao i rečnik i leksičko-sematnički zadaci. Uz ukupno 47 tekstova (19,2%) navedeno je da bi učenici trebalo da urade neke dodatne zadatke u radnoj sveci, pročitaju dodatni tekst, nacrtaju ilustraciju ili odglume neku sekvencu. Dobijena statistički značajna razlika između izdavača ( $\chi^2(6, N=245)=22,005$ ,  $p<,001$ , Kramerovo  $V=,300$ ) koja potiče iz razlike između izdavačke kuće Klett i Kreativnog centra u čijem je bukvaru bilo najviše naloga i Zavoda za udžbenike čiji je bukvar sadržao najmanje dodatnih zadataka (Tabela 1). Mesto autorskog teksta ili tip teksta nisu bili statistički značajno povezani sa pojavom ove kategorije.

Tabela 1. Pregled učestalosti autorskih tekstova i naloga koji se javljaju uz njih za različite izdavače

	BIGZ	Eduka	Klett	Kreativni centar	Novi Logos	Nova škola	Zavod za udžbenike
<b>Ukupan broj autorskih tekstova</b>	37	42	25	29	29	26	57
% dramskih tekstova	2,7	2,4	4,0	3,4	6,9	0,0	3,5
% kratkih formi	2,7	0,0	8,0	0,0	3,4	0,0	7,0
% poezije	62,2	69,0	28,0	51,7	62,1	50,0	64,9
% proznih tekstova	32,4	28,6	60,0	44,8	27,6	50,0	24,6
<b>Mesto autorskih tekstova u bukvaru</b>							
% Predbukvarski deo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	7,7	5,3
% Bukvarski deo	51,4	40,5	56,0	62,1	44,8	42,3	56,1
% Čitanka	48,6	59,5	44,0	37,9	55,2	50,0	38,6
<b>%tekst+pitanja</b>	35,1	54,8	64,0	96,6	51,7	61,5	5,3
Ukupan broj pitanja	42	48	54	50	57	33	8
Min-maks. broj pitanja po tekstu	0-5	0-7	0-5	0-5	0-6	0-3	0-4
<b>%tekst+rečnik</b>	0,0	19,0	20,0	48,3	62,1	0,0	1,8
Ukupan broj odrednica	0	9	11	30	37	0	1
Min-maks. broj odrednica po tekstu	0	0-2	0-5	0-6	0-5	0	0-1
<b>%tekst+leks.-sem. vežbe</b>	13,79	10,34	22,81	4,00	30,95	18,92	11,54
Ukupan broj vežbi	14	15	2	3	5	3	18
Min-maks. broj vežbi po tekstu	0-4	0-2	0-2	0-1	0-2	0-1	0-3
<b>%tekst+dodatni nalozi</b>	10,81	11,90	40,00	37,93	27,59	15,38	8,77

Tabela 2. Učestalost autorskih tekstova uz koje se pojavljuju forme koje pomažu u razvoju čitalačkih kompetencija prema mestu pojavljivanja i tipu teksta

	Pitanja	Rečnik	Leksičko-semantičke vežbe
<b>% tekstova</b>			
Predbukvarski deo	0	0	0
Bukvarski deo	30,64	14,51	20,16
Čitanka	65,52	24,14	16,38
<b>% tekstova</b>			
Dramski tekstovi	62,5	12,5	0
Kratke forme	0	0	0
Poezija	36,62	18,31	23,24
Priče/Bajke/Basne	65,52	21,84	21,84

### Analiza sadržaja naloga i dodatnih informacija uz autorske tekstove

U prvom segmentu analize ukazano je da se izdavači razlikuju u velikoj meri po tome kako i koliko su navodili određene forme koje pospešuju razvoj čitalačkih kompetencija.

#### Metod

*Uzorak.* Kako bismo dobili precizniji uvid o tome koje su dominantne strategije uređivanja bukvara, opredelili smo se da uporedimo tekstove koji su se pojavili kod svih sedam izdavača. Zanimljivo je da je takvih tekstova u celom uzorku bilo samo tri. Na drugoj strani, čak je 166 tekstova (87,8%) objavljeno u samo jednom bukvaru. Detaljniji opis raznolikosti naslova u bukvarima prikazan je u Tabeli 3.

Tabela 3. Distribucija tekstova koji su se pojavili u dva ili više bukvara

Broj bukvara	Broj istih tekstova koji se pojavljuje u dva ili više bukvara
7	3
4	3
3	5
2	12

Zato su u drugom nivou analize detaljnije kodirani sledeći tekstovi: *Jabuka* (D. Lukić), *Neće da uvek bude prvi* (A. Popović), *Sveti Sava i đaci* (narodna priča). Ova tri teksta



predviđena su za obradu *Pravilnikom o nastavnom planu i programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja) Osim kvantitativnih karakteristika zadataka i dodatnih informacija, urađena je i iscrpnija analiza sadržaja pitanja koja se javljaju iza tekstova, kao i strukture rečnika i leksičko-semantičkih vežbi. Tekstove su kodirala dva nezavisna istraživača uz intesubjektivnu saglasnost veću od 0,9.

*Analiza uzorka.* Za kodiranje pitanja i zadataka korišćena je klasifikacija zadataka po različitim nivoima težine koja je ponuđena u okviru zbirke radnih listova iz serijala „Jezička školica“. Ovo izdanje je namenjeno razvoju čitalačkih kompetencija već od 1. razreda osnovne škole (Stefanović, Radovanović, Stanić i Glamočak, 2008). Definicija nivoa težine zadataka direktno se naslanja na opis zadataka iz *Nacionalnog testiranja obrazovnih postignuća učenika trećeg razreda osnovne škole* (Baucal i sar., 2007), kao i zadataka iz velikih međunarodnih studija koje prate razvoj čitalačkih kompetencija (PISA i PIRLS). U ovom sistemu definisana su tri nivoa koji izražavaju vrstu i složenost kognitivnih aktivnosti tokom rešavanja zadataka. Prvi nivo obuhvata zadatke koji zahtevaju od čitaoca da pronalazi informacije koje su direktno date u tekstu, kao i da uočava osnovne delove teksta: autora, naslov, pasus, stih, itd. Na drugom nivou zadataka čitaoci moraju da imaju razvijene sposobnosti koje između ostalog obuhvataju: čitanje jednostavnih slika, tabela, grafikona itd; pronalaženje informacija u tekstu koje su date i direktno i indirektno, kao i njihovo povezivanje; prepoznavanje različitih oblika izlaganja i slično. Treći, najsloženiji nivo, obuhvata između ostalog sposobnost čitaoca da rekonstruiše redosled događaja u tekstu, razume logičku organizaciju teksta, formuliše i argumentuje svoj stav o različitim elementima teksta (više o kategorijama u Stefanović, Radovanović, Stanić i Glamočak, 2008). U nastavku teksta ćemo prikazati rezultate analize za svaku kategoriju pojedinačno.

Analiza sadržaja rečnika uz tekstove oslanjala se na savremene jednojezične rečnike srpskog jezika, dok su leksičko-semantičke vežbe kategorisane po tipu semantičkog odnosa koji je u fokusu obrade.

## Rezultati

*Pitanja.* Slično kao i za sve tekstove u uzorku, u prvom koraku analize dobijeno je da se iza obaveznih tekstova nalazio različit broj pitanja, s tim da su u većini buvkara navedena barem dva pitanja za svaki od tekstova. Bukvar Zavoda za udžbenike je jedini u kome nema nijednog pitanja uz autorske tekstove. Detaljan prikaz dat je u Tabeli 4.

Tabela 4. Učestalost pitanja kod različitih izdavača uz tri odabrana teksta

	Jabuka	Neće uvek da bude prvi	Sv. Sava i đaci
BIGZ	5	2	3
Eduka	3	3	2
Klett	3	0	3
Kreativni centar	3	3	2
Novi Logos	2	5	2
Nova škola	3	3	2
Zavod za udžbenike	0	0	0
<b>Ukupno</b>	<b>19</b>	<b>16</b>	<b>14</b>

Analiza sadržaja zadatka, prema nivou složenosti, ukazala je takođe na neravnomernu raspodelu ovih kategorija (Tabela 5 prikazuje za svaki tekst odvojeno kako su pitanja bila kodirana u bukvarima različitih izdavača).

Tabela 5. Broj pitanja prema nivoima težine prikazan za različite tekstove u bukvarima različitih izdavača

Nivo težine pitanja	BIGZ	Eduka	Klett	Kreativni centar	Novi Logos	Zavod za udžbenike	Nova škola	UKUPNO
1	3	1	1	0	1	0	3	9
2	2	1	1	2	1	0	0	7
3	0	1	1	1	0	0	0	3
1	1	0	0	2	3	0	3	10
2	1	1	0	1	0	0	0	2
3	0	2	0	0	2	0	0	4

Ovaj nivo analize ukazao je takođe da je najveći broj pitanja bio kategorisan kao nivo težine 1 (61,2%), potom nivoa težine 2 (24,5%) i na kraju nivo težine 3 (14,3%), što potvrđuju podaci koji se nalaze u Tabeli 5.

Forma pitanja i jezičke konstrukcije koje se vezuju za nivo težine 1 najčešće su upućivale učenika da direktno traži odgovor u samom tekstu (tzv. reproduktivna pitanja opisana detaljno u Cvetanović, 2015). Neki od primera su:

- *Ko je bio Sv. Sava? (Sv. Sava i đaci, Nova škola)*
- *Kako je pronađen kradiljivac? (Sv. Sava i đaci, BIGZ; ovo pitanje se javilo u svim bukvarima u sličnoj formi)*

- *Ko razgovara u ovom tekstu? (Neće da uvek bude prvi, Nova škola)*
- *Kako su se ponašali putnici kada su ugledali jabuku? (Jabuka, BIGZ)*

Pitanja koja su kodirana kao nivo težine 2 najčešće su počinjala upitnom zamenicom ili pitanjem „Zašto” ili „Zbog čega”. Na ovaj način je od učenika traženo da odu korak dalje u interpretaciji teksta i da iznesu sopstevne prepostavke o navedenim događajima. Na primer, za tekst *Jabuka* čak šest izdavača postavilo je varijacije pitanja o tome zašto je jabuka odabrala da se zaustavi kod dečaka i devojčice, a ne kod ostalih aktera (npr, *Zašto je jabuka rekla svima da nije za njih?*– *Jabuka*, BIGZ). Uz tekstove *Neće da uvek bude prvi* i *Sv. Sava i đaci* izdavači su postavljali pitanja i naloge različitih nivoa opštosti: od „Zašto su se brat i sestra svađali?” (Eduka) do „Objasni kako je Sv. Sava pronašao kradljivca” (Kreativni centar).

Na kraju treba istaći da su pitanja i nalozi nivoa težine 3 bili zadaci otvorenog tipa kroz koje je traženo od učenika da daju kritički osvrt na određene segmente priče (*Šta ti misliš o postupku devojčice?* *Jabuka*, Kreativni centar), kao i da se kreativno izraze (*Zamisli da si ti jabuka. Ispričaj priču?* *Jabuka*, Klett). Ovaj nivo težine pitanja javio se uz tekstove *Jabuka* i *Neće uvek da bude prvi* i to samo kod četiri izdavača.

*Rečnik.* Rečnik se pojavio samo kod dva izdavača i to uz sva tri teksta: *Jabuka*, *Neće da uvek bude prvi* (Logos) i *Sv. Sava i đaci* (Klett). I ovaj nalaz ukazuje na sličan trend o upotrebi rečnika kao i za ukupan uzorak autorskih tekstova. Uz prva dva teksta definisana su po dva pojma: *proplanak* i *saputnik*, odnosno *podrum* i *grabežljiv*. Za tekst *Sv. Sava i đaci* izdvojena je reč *zasturg*. Definicije koje su predstavljene odgovaraju primarnim definicijama ovih odrednica koje su date u savremenim rečnicima srpskog jezika (Rečnik srpskog jezika Matice srpske i Rečnik SANU). Zanimljiv je i nalaz da su autori bukvara unosili manje izmene u autorske tekstove na nivou izbora određenih leksema. Na primer, u tekstu *Sv. Sava i đaci* reč *zasturg* zamenjena je rečju posuda u svim bukvarima osim u bukvaru čiji je izdavač Klett. Dodatno, u tekstu *Neće da uvek bude prvi* poslednja leksema se razlikovala u analiziranim bukvarima. Kod većine je upotrebljena reč *brbljiv* (...*Eto, puštam joj neka i ona jednom bude prva, nisam ja toliko brbljiv.*...), osim u bukvaru izdavačke kuće Logos, gde je upotrebljena leksema *grabljiv*. Time su autori ovog bukvara direktno uputili na značenje koje je brat hteo da prenese poslednjom rečenicom. Pored toga, u ovom bukvaru nije vođeno računa o upotrebi iste lekseme u tekstu (*grabljiv*) i rečniku (*grabežljiv*). Iako su ove dve reči sinonimi, ova nedoslednost bi mogla da zbuni učenike, koji se prvi put susreću sa ovakvim vidom upućivanja i objašnjavanja nepoznatih reči.

*Leksičko-semantičke vežbe i dodatni nalozi.* Leksičko-semantičke vežbe i dodatni nalozi su takođe bili retka forma koja se javljala uz detaljnije analizirane autorske tekstove.

Kada su pitanju leksičko-semantičke vežbe, autori tri bukvara su se opredeli za:

- zadatak u kojem je tražena interpretacija zagonetke, što pospešuje razvoj razumevanja metafore (*Sv. Sava i đaci*, Klett),
- zadatke koji uključuju razlikovanje opisnih prideva, kao i osobina ljudi, što unapređuje razvoj vokabulara (*Jabuka*, BIGZ i *Sv. Sava i đaci*, Eduka).

Dodatni nalozi su u najvećem broju slučajeva upućivali na zadatke u radnim sveskama.

## DISKUSIJA

U ovom istraživanju ponovo je otvoreno pitanje u kojoj meri bukvar kao prvi udžbenik sa kojim se deca susreću na početku formalnog obrazovanja odgovara na potrebe razvoja čitalačkih kompetencija. Analizirani su nalozi i zadaci koji se javljaju iza autorskih tekstova u sedam bukvara. Rezultati uzakazuju da većina izdavača prepoznaje osnovne principe prema kojima treba organizovati prezentaciju autorskih tekstova kako bi pomogli razvoj čitalačkih kompetencija. Međutim, primena ovih principa je krajnje nesistematična.

Pitanja predstavljaju najčešću formu koju izdavači koriste uz autorske tekstove. U pet od sedam bukvara posle tekstova je navedeno barem jedno pitanje. Ostaje otvoren problem zašto su pitanja češće navođena nakon proznih tekstova, kao i zbog čega ih je više bilo u delu bukvara koji predstavlja prvu čitanku.

Potencijalno objašnjenje za drugi nalaz leži u tome da je većina izdavača u bukvarskom delu „uglavljivala“ autorski tekst na stranu koja je već bila prenatrpana drugim sadržajima, kao što su prezentacija (grupe) slova i vežbanja u vezi sa tim, ili je prezentovala više autorskih tekstova na jednoj strani. Treba istaći da je jedino u bukvaru Kreativnog centra autorskom tekstu data uvek zasebna strana bez obzira na mesto u bukvaru (čitanka naspram bukvarskog dela), što se može dovesti u vezu sa visokim procentom autorskih tekstova kod ovog izdavača koji su imala pitanje.

Kada je u pitanju veza između tipa teksta i učestalosti pojave pitanja iza njih, analiza kvaliteta pitanja u tri autorska teksta koja su objavljena u svih sedam bukvara pokazala je da su to najčešće pitanja nivo težine 1 koja su zahtevala reproduktivne

informacije od učenika. Možda ovo predstavlja potencijalno jedno od objašnjenja zašto su prozni tekstovi imali skoro duplo više pitanja u odnosu na poeziju. Naime za interpretaciju pesme potrebno je postavljati pitanja koja dublje ulaze u metaforičko značenje pesme, pa stoga i zahtevaju viši kognitivni angažman od učenika, odnosno iziskuju pitanja nivoa težine 2 i 3. Moguće je da su izdavači ovu strategiju prepoznali kao značajno zahtevniju za decu tog uzrasta. Smatramo da ova hipoteza zahteva ne samo dalja istraživanja o učestalosti različitih nivoa pitanja u zavisnosti od tipa teksta, već i opservacione studije o tome u kojoj meri su prvaci u nastavi zaista sposobnija da odgovore na ovaj tip zahteva. Drugo potencijalno objašnjenje jeste da je veliki broj pesama bio prikazan samo delimično u buvaru (npr. pesma *Fifi*, D. Lukića je u bukvaru izdavačke kuće Klett i Eduka prikazana samo kao ilustracija pesme u desetak stihova). To može ukazivati na to da autori bukvara tretiraju poeziju kao mesto za vežbu tehnika i veština čitanja određenog slova, ali ne i nužno kao zonu razvoja značenja. Konačno pesme su najčešće navođene u bukvarskom delu udžbenika, tako da je nedostatak prostora takođe mogao da uslovi manji broj tekstova uz koji su navedena pitanja.

Rečnik predstavlja formu koja se nalazi na drugom mestu po apsolutnom broju autorskih tekstova koji su imali dodatno objašnjenje nepoznatih pojmova. Kada ovaj rezultat razložimo po izdavačima, dobijamo da se samo u dva bukvara (Novi logos i Kreativni centar) javljala ova forma uz veći broj tekstova (više od polovine). Kod ostalih izdavača svaki peti tekst ili manje su je imalo rečnik. Čak dva izdavača nisu imala ni uz jedan pojam dodatnu definiciju. Jedno od objašnjenja ovog rezultata moguće je povezati i sa nalazom da su se mnogi izdavači odlučivali da menjaju po sopstvenoj njihovoj proceni nepoznate i teške pojmove za decu tog uzrasta birajući poznatije lekseme. Ova strategija ima delimično uporište u eksperimentalnim istraživanjima (Kameenui, Carnine & Freschi, 1982), u kojima je pokazano da su ispitanici bolje razumeli tekstove u kojima su teške i niskofrekventne reči zamenjene lakšim i poznatijim leksemama pojmovima. U ovom istraživanju pokazano je međutim da su slični rezultati dobijeni i ako su uz takve tekstove ispitanici dobili dodatne instrukcije pre čitanja teksta o nepoznatim rečima (kroz rečničke definicije), kao i o strategijama koje se odnose na integraciju informacija u jednom pasusu. Dugoročno se naravno ovaj drugi pristup više isplati, specijalno kod dece koja imaju manje razvijen rečnik, zato što im na taj način omogućavamo da prošire svoj vokabular.

Na kraju, leksičko-semantičke vežbe i dodatni nalozi su forme koje su prisutne u svakom bukvaru, ali u nedovoljnoj meri i na nesistematičan način. U tri bukvara je polovina ili više tekstova imala neku formu koja je omogućavala proširivanje nivoa

značenja reči ne samo kroz vežbe o pojedinačnim leksemama, već i kroz zadatke koji su se odnosili na interpretaciju teksta, ilustraciju ili pisanje priče iz perspektive čitaoca.

## ZAKLJUČAK

Dosadašnja istraživanja nam ukazuju da učenici mogu da napreduju u opštem razumevanju pročitanih tekstova samo kroz upotrebu više različitih strategija o učenju značenja reči (Graves *et al.*, 2018; Wright & Cervetti, 2017). Ako uzmemo u obzir da učitelji i nastavnici imaju problem da ovakav pristup primenjuju tokom svakodnevne nastave (Compton *et al.*, 2009), prepoznamo ulogu udžbenika kao integrišuću i kao značajnu pomoć u ovakvim situacijama. Zato je izuzetno važno da udžbenici dosledno prenose poruku učenicima o strategijama koje pomažu u razvoju razumevanja pročitnog teksta. Analiza koja je prikazana u ovom radu pokazuje da su bukvari objavljeni tokom druge dekade 21. veka na istoj poziciji kao i bukvari koji su nastali desetak godina pre u stepenu nesistematčnosti prikaza ovih strategija (Plut, 2007). Treba istaći da dobijeni nalaz nije specifičan samo za našu izdavačku tradiciju (Berkeley *et al.*, 2016), već da je nesistematčan pristup prikaza strategija značajnim za razvoj čitalačkih kompetencija inherentan i za izdanja iz znatno razvijenijih izdavačkih kuća u svetu.








Kao jedno od mogućih mesta promene prepoznamo u preporuci koja je formulisana u istraživanju M. Mitrović (2007), a koja se odnosi na broj tekstova i opštu prenatrpanost bukvara raznim sadržajima. U osnovi je postavljeno pitanje o tome kome je namenjen udžbenik: učitelju ili učeniku. Čini se da je strategija urednika bukvara još uvek naklonjena potrebama učitelja da imaju što raznovrsniji izbor tekstova koji mogu da predstavljaju učenima. U tom smislu pridružujemo se komentaru iz M. Mitrović (2007) da bi manji broj tekstova možda omogućio da se odabrani tekstovi obrade na temeljniji i sveobuhvatniji način. Dodatno bismo naglasili da i upotreba udžbenika definitivno zahteva kritički odnos učitelja prema datim sadržajima.

Želimo da istaknemo da ovo istraživanje iz naše perspektive predstavlja početak analiza o tome kakvu ulogu ima bukvar u razvoju čitalačkih kompetencija. Potrebno je dalje uporediti naloge koji se javljaju u ostalim segmentima bukvara, a koji nisu nužno vezani za autorske tekstove. Dodatno, nameće se i pitanje u kojoj meri su autorski tekstovi kompleksni u odnosu na uzrast kome su namenjeni. Takođe, ostalo je da se detaljnije istraži koja je uloga vizuelizacije, odnosno ilustracije i razvoja značenja, kao jedne od dominantnih strategija na ovom uzrastu. Na kraju, možda i





najvažnije, ostaje otvoreno pitanje na koji način bukvar živi u praksi iz perspektive i učitelja i učenika, tj. u kojoj meri on ostvaruje svoje potencijale u razvoju čitalačkih kompetencija od najranijeg školskog uzrasta.

**Napomena.** Članak predstavlja rezultat rada na projektima *Od podsticanja inicijative, saradnje, stvaralaštva u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu* (br. 179034) i *Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije* (br. 47008) čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2011–2019).
















#### IZVORI

-  Gavrić, Z. i Kovačević, M. (2016). *Maša i Raša. Igra slovima: bukvar za prvi razred osnovne škole (3. izdanje)*. Beograd: Klett.
-  Marinković, S. (2014). *Bukvar: sa nastavnim listovima za prvi razred osnovne škole (4. izdanje)*. Beograd: Kreativni centar.
-  Matijević, B, Vdović, LJ. i Janačković, R. (2016). *Novi bukvar za prvi razred osnovne škole (7. izdanje)*. Beograd: Eduka.
-  Milatović, V. i Ivković, A. (2015). *Bukvar: za prvi razred osnovne škole (7. izdanje)*. Beograd: Zavod za udžbenike.
-  Milić, D. i Mitić, T. (2016). *Bukvar za prvi razred osnovne škole (3. izdanje)*. Beograd: Novi Logos.
-  Ćuk, M, Ćuk, V, Marinković, M. i Stevanović, B. (2011). *KUĆA slova: bukvar i početnica nove škole (3. izdanje)*. Beograd: Nova škola.
-  Cvetanović, Z, Koprivica, S. i Kilibarda, D. (2016). *Bukvar: za prvi razred osnovne škole (4. izdanje)*. Beograd: Bigz školstvo.

#### LITERATURA





-  Baucal, A., Pavlović- Babić, D., Gvozden, U. i Plut, D. (2007). *Obrazovna postignuća učenika trećeg razreda osnovne škole: Nacionalno testiranje 2004*. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
-  Baucal, A. i Pavlović-Babić, D. (2009). *Kvalitet i pravednost obrazovanja u Srbiji - obrazovne šanse siromašnih, Analiza podataka PISA 2003. i 2006*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
-  Baucal, A. i Pavlović-Babić, D. (2011). *PISA 2009 u Srbiji - prvi rezultati*. Beograd: Institut za psihologiju.
-  Berkeley, S., King-Sears, M. E., Vilbas, J. & Conklin, S. (2016). Textbook Characteristics That Support or Thwart Comprehension: The Current State of Social Studies Texts. *Reading & Writing Quarterly*, 32(3), 247–272.



-  Bowers, P. N., Kirby, J. R. & Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 80(2), 144–179.
-  Buđevac, N. & Baucal, A. (2014). Razvoj čitalačke pismenosti tokom prva četiri razreda osnovne škole [Development of reading literacy during the first four grades of elementary school]. *Inovacije u nastavi*, 27(2), 22–32.
-  Castles, A., Rastle, K. & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51.
-  Compton, D. L., Elleman, A. M., Olinghouse, N. G., Lawrence J., Bigelow, E., Gilbert, J. K. & Davis, G. N. (2009). The Influence of In-Text Instruction on Declarative Knowledge and Vocabulary Learning in Struggling Readers: How IQ Confounds the Story. In Wagner, R. K., Schatschneider, C. & Caroline Phythian-Sence, C. (Eds.), *Beyond Decoding: The Behavioral and Biological Foundations of Reading Comprehension*, pp. 46–71. US: Guilford Publications.
-  Cvetanović, Z. (2015). Reproduktivna pitanja za tumačenje književnog teksta u prvom razredu osnovne škole. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, 28(4), 44–53.
-  Dickinson, D. & Porche, M. (2011). Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities. *Child Development*, 82 (3), 870–86.
-  Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R. & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239–264.
-  Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York, NY: Cambridge University Press.
-  Grabe, W. & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading* (2nd ed.) New York, NY: Routledge.
-  Graves, M. F., Schneider, S & Ringstaff, C. (2018). Empowering Students With Word Learning Strategies: Teach a Child to Fish. *The Reading Teacher*, 71 (5), 533–543.
-  Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2009). *Vodič za dobar udžbenik: Opšti standardi kvaliteta udžbenika*. Beograd: Zavod za udžbenike.
-  Kameenui, E. J., Carnine, D. W. & Freschi, R. (1982). Effects of text construction and instructional procedures for teaching word meanings on comprehension and recall. *Reading Research Quarterly*, 17(3), 367–388.
-  Kodžopeljić, J. (1996). Metalingvistički preduslovi uspešnog usvajanja čitanja. *Psihologija*, 29(1), 35–48.
-  Language and Reading Research Consortium & Logan, J. (2017). Pressure points in reading comprehension: A quantile multiple regression analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109, 451–464.
-  Lazarević, E. (2014). Razvijenost fonološke sposobnosti dece predškolskog uzrasta. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 425–450.



- 📖 Mitrović, M. (2007). Kuda teže današnji bukvari i početnice. U D. Plut, (ur.), *Kvalitet udžbenika za mlađi školski uzrast (37–50)*. Beograd: Filozofski fakultet - Institut za psihologiju.
- 📖 Mitrović, M. (2010). Pismenost i obrazovanje: perspektive novih studija pismenosti. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- 📖 Moody, S, Hu, X, Kuo, L.-J, Jouhar, M, Xu, Z. & Lee, S. (2018). Vocabulary Instruction: A Critical Analysis of Theories, Research, and Practice. *Education Science*, 8(4), 180.
- 📖 Moskovljević, J. & Krstić, K. (2007). Jezički udžbenici i priručnici za prva tri razreda osnovne škole. U D. Plut (ur.), *Kvalitet udžbenika za mlađi školski uzrast (95–129)*. Beograd: Filozofski fakultet - Institut za psihologiju.
- 📖 Mrkalj, Z. & Plut, D. (2007) Kvalitet čitanki za mlađe učenike osnovne škole. U D. Plut (ur.), *Kvalitet udžbenika za mlađi školski uzrast (51–94)*. Beograd: Filozofski fakultet - Institut za psihologiju.
- 📖 National Center for Family Literacy. (2009). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- 📖 Oakhill, J., Cain, K. & Elbro, C. (2014). *Understanding and teaching reading comprehension: a handbook*. Routledge, London.
- 📖 Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (2013). *Inspiriši me, podrži me, PISA 2012 u Srbiji: prvi rezultati*. Beograd: Institut za psihologiju.
- 📖 Plut, D. (ur.) (2007). *Kvalitet udžbenika za mlađi školski uzrast*. Beograd: Filozofski fakultet - Institut za psihologiju.
- 📖 Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik, br. 6/2017).
- 📖 Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C. & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide (NCEE 2010–4038)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from [whatworks.ed.gov/publications/practiceguides](http://whatworks.ed.gov/publications/practiceguides).
- 📖 Silva, M. & Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 321–331.
- 📖 Katalog udžbenika i pravilnik o planu udžbenika (Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik, br. 9/2016).
- 📖 Stefanović, A, Radovanović, S, Stanić, A. i Glamočak, S. (2008). *Jezičke školice 1* (Radni listovi za srpski jezik sa zadacima različitih nivoa težine). Beograd: Kreativni centar.
- 📖 Ševa, N. & Radišić, J. (2013). The Development of Emergent Literacy in Serbian Kindergartens: Basic Resources and Related Practices. *Psihološka istraživanja*, 16(2), 159–174.
- 📖 Texas Educational Agency. (2002). *Comprehension Instruction, 4–8*. <http://buildingrti.utexas.org/sites/default/files/booklets/redbk2.pdf> (Accessed 30 January 2019.)

-  UNESCO. 2004. *The Plurality of literacy and its implications for policies and programmes, Education Sector Position Paper*, Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf> (Accessed 30 January 2019.)
-  Vuksanović, J., Jovanović, A., Avramović Ilić, I. i Petrović, B. (2008). Neki indikatori (ne) uspešnog čitanja. *Psihologija*, 41(3), 343–355.
-  Willingham, D. T. (2017). *The reading mind: A cognitive approach to understanding how the mind reads*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
-  Wright, T.S. & Cervetti, G.N. (2017). A systematic review of the research on vocabulary instruction that impacts text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 203–226.

