

SVEUČILIŠTE U SPLITU  
FILOZOFSKI FAKULTET  
UČITELJSKI STUDIJ

KATARINA RUIĆ

**SVIJEST O FLUETNOME GOVORU U SUVREMENIM  
UDŽBENICIMA I ČITANKAMA HRVATSKOGA JEZIKA  
U RAZREDNOJ NASTAVI**

DIPLOMSKI RAD

Split, 2022.

SVEUČILIŠTE U SPLITU  
FILOZOFSKI FAKULTET U SPLITU  
Integrirani preddiplomski i diplomski učiteljski studij

Katarina Ruić

**SVIJEST O FLUETNOME GOVORU U SUVREMENIM  
UDŽBENICIMA I ČITANKAMA HRVATSKOGA JEZIKA  
U RAZREDNOJ NASTAVI**

DIPLOMSKI RAD

Studentica: Katarina Ruić

Mentorica: doc. dr. sc. Ivana Odža

Split, rujan 2022.

## Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Pojam <i>govorna fluentnost</i> .....	3
2.1. Razvoj pojma.....	3
2.2. Različite definicije pojma.....	3
2.3. Vrste fluentnosti .....	4
3. Pojam <i>komunikacijska kompetencija</i> .....	5
3.1. Komunikacijska kompetencija u nastavi Hrvatskoga jezika .....	6
3.2. Odnos pojmova <i>govorna fluentnost</i> i <i>komunikacijska kompetencija</i> .....	7
4. Komunikacijska kompetencija u <i>Nacionalnom kurikulumu za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje</i> 8	
4.1. Komunikacijska kompetencija u <i>Nacionalnom kurikulumu za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje</i> .....	9
4.2. Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije .....	11
4.3. Udžbenik i čitanka u kontekstu razvijanja komunikacijske kompetencije i fluentnoga govora12	
5. Komunikacijska kompetencija i govorna fluentnost u udžbenicima i čitankama razredne nastave 13	
5.1. Cilj i metodologija istraživanja .....	13
6. Rezultati.....	15
6.1. Zastupljenost književnih rodova (proze, poezije i drame) u čitankama .....	15
6.1.1. Analiza čitanki iz sedamdesetih godina 20. stoljeća .....	16
6.1.2. Analiza čitanki iz osamdesetih godina 20. stoljeća .....	17
6.1.3. Analiza čitanki po HNOS – u .....	18
6.1.4. Analiza čitanki rađenih prema suvremenoj reformi .....	19
6.2. Zadatci koji potiču komunikacijsku kompetenciju odnosno flentan govor .....	20
6.2.1. Analiza udžbenika sedamdesetih godina 20. stoljeća.....	21
6.2.2. Analiza udžbenika osamdesetih godina 20. stoljeća .....	23
6.2.3. Analiza udžbenika po HNOS-u .....	25
6.2.4. Analiza udžbenika rađenih prema suvremenoj reformi.....	27
6.3. Odnos tradicionalnih (starijih) i modernijih (novijih) udžbenika i čitanaka .....	29
6.4. Osvrt na rezultate istraživanja .....	31
7. Zaključak.....	32
8. Literatura .....	33

9. Izvori .....	35
Sažetak .....	37
Abstract .....	37

# 1. Uvod

Čovjek od rođenja koristi se govorom i jezikom kao sredstvom priopćavanja kako bi komunicirao i iznosio svoja razmišljanja i mišljenja. U procesu komunikacije važnu ulogu kod djece školske dobi imaju učitelji koji trebaju poticati dijete na govor i na obrazlaganje danih odgovora i tvrdnja koji su preduvjet za uspješnu komunikaciju. Jedan od uvjeta za ostvarivanje uspješne komunikacije lakoća je govorne izvedbe odnosno govorna fluentnost.

Fluentan govor trebao bi biti vještina kojoj svaki čovjek teži, ali nije ju lako postići. Tvrdnju možemo potkrijepiti činjenicom da nedostatak fluentnoga govora katkad pronađemo i kod ljudi kojima je govor sredstvo rada, kao na primjer u nastavnika, javnih govornika, glumaca itd. Važnost govora pronalazimo i u dalekoj prošlosti kod rimskog filozofa Seneke koji je rekao „Kakav čovjek, takav mu i govor“. Prema Mirjani Kovač (2020: 7) razvoj fluentnoga govora krajnji je komunikacijski cilj, a podrazumijeva sposobnost i vještinu aktiviranja znanja o jeziku u komunikacijskom činu. Kovač (2020: 9) naglasak stavlja na podizanju svijesti o nužnosti praćenja vlastitoga govora te kreiranju komunikacijskih aktivnosti koje zahtijevaju aktivno govorenje.

Za razumijevanje fluentnoga govora bitnu ulogu ima pojam komunikacijske kompetencije s kojim se stručnjaci susreću u svom profesionalnom zanimanju za jezik i bavljenju njime. Pojam komunikacijske kompetencije spominje se u području obrazovanja te se smatra jednim od važnijih obrazovnih ciljeva. Vesna Bagarić Medve (2012) otkriva mišljenja studenata diplomskih i poslijediplomskih studija te nastavnika jezika o definiciji samoga pojma. Komunikacijsku kompetenciju shvaćaju i opisuju vrlo općenito, kao sposobnost jezične uporabe u različitim komunikacijskim situacijama.

U teorijskom dijelu ovoga diplomskoga rada opisat će se pojam govorne *fluentnosti*. Kovač (2020) definira i detaljno opisuje fluentan govor, ovdje ćemo se osvrnuti na one karakteristike i vrste fluentnoga govora koje su nam važne za ovo istraživanje. Nadalje, dotaknut ćemo se pojma *komunikacijska kompetencija* koja je, kako kaže Mirjana Vilke (2007), postala imperativ u Globalnom selu zvanom Planet Zemlja. Postavit ćemo pitanje u kakvom su odnosu komunikacijska kompetencija i fluentnost.

Spomenut će se *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje*,<sup>1</sup> temeljni dokument koji promiče nove smjernice u odgoju i obrazovanju, koji potiče komunikacijsku kompetenciju i precizira ishode temeljem kojih se komunikacijska kompetencija realizira.

U posljednje vrijeme pojavljuju se mišljenja o nepotrebnosti korištenja udžbenika zbog sve veće prisutnosti tehnologije u obrazovanju, zato će se ukazati na njihovu ulogu kao i na ulogu čitanke u razrednoj nastavi te na njihovu važnost za poticanje fluentnoga govora.

Zbog činjenice da je govorna fluentnost velik izazov u istraživanjima primijenjene lingvistike, u istraživačkom dijelu odgovorit će se na neka od pitanja koja se nameću: Kako udžbenici, odnosno čitanke razredne nastave potiču razvoj govorne fluentnosti? Kakve zadatke i tekstove sadrže s ciljem razvoja govorne fluentnosti?

U istraživačkom djelu analizirani su udžbenici iz različitih perioda do vremena suvremenoga razvoja školstva na prostoru Republike Hrvatske. Konkretno, razmatrat će se dvije vježbenice, dva udžbenika i četiri čitanke iz druge polovice 20. stoljeća, dva udžbenika i dvije čitanke napravljene prema HNOS<sup>2</sup>-u te dva novija udžbenika i dvije čitanke rađene prema suvremenoj, *Cjelovitoj kurikulumnoj reformi*.<sup>3</sup> Obuhvaćeni su ravnomjerno svi razredi razredne nastave.

Cilj je ovoga istraživanja komparativnom analizom udžbeničkih zadataka i tekstova razmotriti koliko je svijest o komunikacijskoj kompetenciji i fluentnome govoru te postoji li značajni iskorak u odnosu na prethodna desetljeća, s obzirom na to da je komunikacijska kompetencija jedan od središnjih pojmova suvremenih kurikula. Svrha ovoga istraživanja je ukazati na važnost komunikacijske kompetencije, odnosno fluentnoga govora kao jednog od njezinih elemenata te na prepoznavanje načina na koje učitelji mogu utjecati na poboljšanje fluentnoga govora kod učenika.

---

<sup>1</sup> Dostupno na:

<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Nacionalni%20kurikulum%20za%20osnovno%20%20%20odgoj%20i%20obrazovanje.pdf>

<sup>2</sup> HNOS (*Hrvatski nacionalni obrazovni standard*) (2006) prvi je značajniji pokušaj osuvremenjivanja hrvatskoga školstva. Više vidjeti na: [http://www.os-ksdjalskog-zg.skole.hr/upload/os-ksdjalskog-zg/images/static3/1811/attachment/Nastavni\\_plan\\_i\\_program\\_za\\_osnovnu\\_skolu\\_-\\_MZOS\\_2006\\_.pdf](http://www.os-ksdjalskog-zg.skole.hr/upload/os-ksdjalskog-zg/images/static3/1811/attachment/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf).

<sup>3</sup> O *Cjelovitoj kurikulumnoj reformi* vidjeti na: <http://www.kurikulum.hr/>

## 2. Pojam govorna *fluentnost*

### 2.1. Razvoj pojma

Kovač (2020: 12) prvo spominjanje pojma *govorna fluentnost* pripisuje poljskoj psihologinji Goldman-Eisler (1967). Ona je s pojmom *fluentnoga govora* povezala brzinu govora, brzinu artikulacije i pojavu stanki. Spomenute varijable neizravno upućuju na umanjen pritisak u procesiranju govora, odnosno na povećanu raspoloživost kognitivnih resursa za sve faze proizvodnje govora, za konceptualizaciju, formulaciju, artikulaciju te nadgledanje. Ista autorica ističe kako je od prvih definicija *fluentnosti* prošlo 40-ak godina, a istraživači su ustanovili značajnu povezanost između temeljnih vremenskih varijabli i slušateljeve procjene *fluentnoga govora*. Pojavila su se i različita stajališta i definicije samog pojma. U nastavku će se spomenuti neke od njih.

### 2.2. Različite definicije pojma

Mnogo pojmova može se povezati s pojmom *fluentnost* i *govorna fluentnost*. Pod pojmom *fluentnoga govora* najčešće se podrazumijeva nesmetano funkcioniranje svih razina govorne proizvodnje tj. učinkovito i jednostavno prevođenje misli u riječi (Kovač, 2020: 12). Riječ *fluentost* može se shvatiti i metaforički, kao pojam kojim se želi opisati lakoća govorne izvedbe. Može se pobliže objasniti riječima poput „protok“, „ritam“, „prekid“, „tečan“ (prema Kovač, 2020: 12). Horga i Požgaj Hadži (2012: 630) definiraju *fluentnost* kao tečan govor oslobođen nepotrebnih prekida. Prema navedenim autorima, *fluentnost* je fenomen izvedbe koji upućuje na učinkovito i neproblematično odvijanje psiholingvističkih procesa govornog planiranja i govorne izvedbe (prema Kovač, 2020). Derwing i sur. (2009) te Towell i sur. (1996) jasno razlikuju *fluentnost* kao vremenski fenomen od opće govorne kompetencije koja uključuje lingvističko (jezično) i pragmalingvističko znanje (prema Kovač, 2020). Lennon (1990) (prema Kovač 2020) ističe da se *fluentnost* može razmatrati u širem i u užem smislu. *Fluentnost* u širem smislu podrazumijeva jezično umijeće odnosno *fluentnost* poistovjećuje s razvijenim umijećem korištenja jezika. S druge strane, *fluentnost* u užem smislu podrazumijeva brz i tečan govor bez oklijevanja. Uže shvaćanje *fluentnosti* obuhvaća procjenu govora s obzirom na vremenske varijable i učestalost popratnih, neželjenih govornih pojava te se promatra odvojeno od ostalih aspekata koji uključuju govornikov vokabular, znanje gramatike i izgovor (Kovač, 2020).

Neki autori, u ovom slučaju Tavakoli i Hunter (2018), željeli su dobiti uvid u nastavnikovo definiranje, shvaćanje i podučavanje fluentnosti. Proveli su istraživanje gdje su rezultati istraživanja pokazali da većina nastavnika fluentnost definira u širem smislu, odnosno kao jezično umijeće. Tek su u manjoj mjeri upoznati s fluentnosti u užem smislu. Autori razlog nalaze u činjenici da fluentnost u užem smislu nije sustavno definirana te da ne postoje testovi kojima se fluentnost dosljedno mjeri (prema Kovač, 2020: 18).

### 2. 3. Vrste fluentnosti

Jedan od najcitiranijih autora o govornoj fluentnosti je američki lingvist Charles J. Fillmore koji razlikuje četiri vrste fluentnosti. Fillmore (1979). Kod prvih dviju vrsta fluentnosti naglašava važnost primjerene brzine govora. Prva vrsta fluentnosti, dakle, odnosi se na govornikovu sposobnost da govori primjerenom brzinom, bez oklijevanja. Ova fluentnost podrazumijeva govornikovu sposobnost da sugovorniku ispriča priču, da jednostavno pronalazi prikladne riječi i fraze kako bi izrazio svoje ideje i osjećaje (prema Kovač, 2020: 13). Druga vrsta fluentnosti podrazumijeva visoki stupanj vladanja semantičkim i sintaktičkim jezičnim resursima. Treća vrsta odnosi se na pragmatičku prikladnost u uporabi jezičnih struktura u različitim kontekstima. Fillmore je među prvim istraživačima prepoznao važnost i značenje ove vrste fluentnosti, no tek nekoliko desetljeća poslije istraživači su utvrdili da su upravo pragmatički elementi nedovoljno zastupljeni i nesustavno prezentirani u kontekstu formalnog podučavanja (prema Kovač, 2020: 14). Posljednja vrsta fluentnosti povezana je s govornikovom osobnošću, njegovim smislom za humor, općom rječitošću i socijalnim vještinama te je samo manji broj govornika fluentan kada je riječ o tome kriteriju (Kovač, 2020). Fillman je jako uspješno iznio i opisao fluentnost, svoj pristup fluentnosti koji je orijentiran prema autentičnoj komunikaciji, a uključuje kreativnost, koherenciju i sociokulturnu prihvatljivost. Prema Mirjani Matei Kovač (2020) jedina zamjerka njegovom pristupu fluentnosti je nepostojanje varijable gramatičke točnosti kao važne varijable govorne izvedbe.

Može se zaključiti da su najvažniji faktori u procjeni fluentnoga govora primjerena brzina govora i izostanak govornih disfluentnosti. Govornik se smatra fluentnim jedino ako govori primjerenom brzinom i ako se u njegovom govoru pretjerano ne pojavljuju negativne govorne pojave (stanke, poštalice, ponavljanja, pogrešna započinjanja izričaja, preformulacije, zamuckivanja, duljenja vokala i slično) (Kovač, 2020: 14).



### 3. Pojam *komunikacijska kompetencija*

Proces definiranja komunikacijske kompetencije započet je u 60-im godinama prošloga stoljeća. Prvo promišljanje o ideji komunikacijske kompetencije pripisuje se društvenom antropologu i sociolingvistu Dellu H. Hymesu (Bagarić Medve, 2012: 6). Hymes je u opisivanju teorije komunikacijske kompetencije pošao od činjenice da je u većem djelu svijeta fluentan govornik zapravo višejezična, a ne jednojezična osoba (Bagarić Medve, 2012: 6). Veća se pažnja komunikacijskoj kompetenciji pridaje u ranim sedamdesetim godinama prošloga stoljeća. Mnogi istraživači su predlagali bliskoznačne termine za sličan koncept, no u većini definicija naglasak se stavlja na sposobnost uporabe znanja o jeziku s namjerom ostvarenja komunikacijskog cilja (Kovač, 2020: 11).

Prema Bagarić i Mihaljević Djigunović (2007: 84) sami izraz *komunikacijska kompetencija* sastoji se od dviju riječi od kojih je temeljna riječ u sintagmi *kompetencija*. Upravo zbog toga što je to temeljna riječ treba se znati i njena definicija. S kompetencijom se često povezuje i pojam sposobnosti no ta dva pojma nisu istoznačnice. Widdowson (1983), jedan od najpoznatijih primijenjenih lingvista u svijetu, načinio je razliku između kompetencije i sposobnosti. Kada govori o kompetenciji misli na znanje o lingvističkim i sociolingvističkim konvencijama ili pravilima, a pod sposobnošću podrazumijevao je sposobnost uporabe znanja jezika kao sredstva za stvaranje značenja u jeziku ili preciznije, procedure u tumačenju i stvaranju diskurzne cjelovitosti (Bagarić i Mihaljević Djigunović, 2007). „Biti kompetentan korisnik jezika u komunikaciji ne znači samo posjedovati znanja o jeziku nego i sposobnosti i vještinu za aktiviranje toga znanja u komunikacijskom činu.“ ističu Bagarić i Mihaljević Djigunović (2007: 91).

Posljednjih desetljeća analiziraju se aspekti koji se smatraju sastavnim dijelom komunikacijske kompetencije, poput diskursne koherencije, konverzacijske pragmatike, idiomatičnosti, komunikacijskih strategija, formulaičnih izraza (Kovač, 2020: 13).

### 3. 1. Komunikacijska kompetencija u nastavi Hrvatskoga jezika

Prema Listešu i Grubišić Belini (2016: 15) Hrvatski jezik je filološki predmet, sadrži ljubav prema sadržaju i umnu govoru. Predmet Hrvatski jezik organiziran je u tri međusobna povezana predmetna područja: hrvatski jezik i komunikacija, književnost i stvaralaštvo, kultura i mediji (MZO, 2019: 4) Učeći hrvatski jezik, učenici ovladavaju komunikacijskom jezičnom kompetencijom povezujući organski idiom i hrvatski standardni jezik te stječu osnove čitalačke, medijske, informacijske i međukulturne pismenosti, što je preduvjet osobnomu razvoju, uspješnom školovanju, cjeloživotnom učenju te kritičkomu odnosu prema nizu pojava u društvenome i poslovnom životu (MZO, 2019: 3).

Nastava Hrvatskoga jezika gradi se kompetencijskim pristupom, gdje učenici samostalno i svjesno spoznaju svijet oko sebe. Kao glavnu svrhu nastave Hrvatskoga jezika možemo istaknuti razvoj komunikacijske kompetencije u učenika. Paralelno s razvojem komunikacijske kompetencije u učenika treba razvijati i lingvističku kompetenciju. Razlika između ovih dviju kompetencija je ta da se lingvistička kompetencija odnosi na znanje o jeziku odnosno na učenje norme standardnoga jezika. S druge strane, komunikacijska kompetencija se odnosi na jezično znanje odnosno na funkcionalnu primjenu znanja (Listeš, Grubišić Belina, 2016). Prema Vrhovac (2001: 16), komunikacijska kompetencija za razliku od jezične kompetencije pokazuje ne samo poznavanje struktura jezika već i načela uporabe tih struktura u različitim društvenokulturnim aktivnostima, gdje se mogu manifestirati i različiti jezični varijanti. Prema tome, komunikacijska kompetencija podrazumijeva posjedovanje gramatičke kompetencije i sociolingvističkih pravila uporabe te gramatike.

U nastavi Hrvatskoga jezika treba razvijati i ostale kompetencije, poput sociolingvističke, koja se odnosi na komunikaciju u različitim društvenim okolnostima i na uporabu govornih vrednota, pragmatične koja se odnosi na oblikovanje teksta u komunikacijske svrhe... U školskoj praksi još uvijek prevladava gramatičnost nasuprot pragmatičnosti, a normativnost je važnija od funkcionalnosti. Prema Listeš i Grubišić Belina (2016) komunikacijska kompetencija ostvaruje se kroz vještine slušanja, govorenja, čitanja i pisanja.

U razrednoj nastavi veći naglasak bi se trebao stavljati na razvoj učenikova izraza i na stvaranju općih komunikacijskih sposobnosti i razvoju ličnosti (Pavličević-Franić, 2005: 75).

### 3. 2. Odnos pojmova *govorna fluentnost* i *komunikacijska kompetencija*

Pojam *fluentnost* i pojam *komunikacijska kompetencija* usko su povezani. S jedne strane *fluentnost* je vrlo širok pojam koji definiramo kao tečnost i lakoća govora, a s druge strane *komunikacijsku kompetenciju* definiramo kao poznavanje jezika i sposobnost da se koristimo jezikom. Možemo reći da se *komunikacijska kompetencija* analizira kroz različite razine izvedbe, poput *fluentnosti*, *točnosti* i *kompleksnosti izričaja*, dakle, *govorna fluentnost* najznačajniji je aspekt manifestacije *komunikacijske kompetencije*. Svaki pojedinac treba učiti vještinu *komuniciranja* u govorenom i pisanom obliku u različitim situacijama te kontrolirati i prilagođavati svoju komunikaciju potrebama situacije (Cindrić i sur., 2010: 92).

Prema Alanu Daviesu (1989) *komunikacijska kompetencija* podrazumijeva niz scenarija odnosno shema ili ritualnih izmjena te individualnih razlika u jezičnom umijeću koje se ostvaruju kao *govorna fluentnost* (prema Bagarić Medve, 2012: 33).

#### 4. Komunikacijska kompetencija u *Nacionalnom kurikulumu za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje*

*Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje* jedan je od važnih dokumenta odgoja i obrazovanja. On promiče odgoj i obrazovanje usmjerene na dijete i učenika (MZO, 2017). Kurikul je okrenut učeniku i razvijanju njegovih kompetencija (Listeš, Grubišić Belina, 2016).

Život je prepun novih izazova i svatko bi trebao široku lepezu kompetencija koje će mu omogućiti osobno ispunjenje, zdravu socijalnu prilagođenost i preživljavanje (Cindrić i sur., 2010: 90). Upravo zbog toga jedna od središnjih pojmova teorije kurikula jest pojam kompetencije. Prema Listeš i Belina Grubišić (2016: 71) kompetencija je skup znanja i vještina što ih pojedinac stječe učenjem.

*Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje* razvija osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje Vijeća Europe i prema kompetencijama utvrđena su odgojno-obrazovna područja (Listeš, Belina Grubišić 2016: 62). Odgojno-obrazovna područja koja čine Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje su:

- jezično-komunikacijsko područje
- matematičko područje
- prirodoslovno područje
- tehničko i informatičko područje
- društveno-humanističko područje
- umjetničko područje
- tjelesno i zdravstveno područje (MZO, 2017: 24).

#### 4. 1. Komunikacijska kompetencija u *Nacionalnom kurikulumu za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje*

Hrvatski jezik spada unutar Jezično-komunikacijskog područja gdje su navedeni opći ciljevi za nastavu Hrvatskoga jezika, strane suvremene jezike, manjinske jezike i hrvatski jezik kao drugi i strani jezik (Listeš, Belina Grubišić, 2016: 62). Kroz cijeli kurikulum naglasak se stavlja na razvoj učenikovih postignuća i kompetencija, a u ovom području očekivana učenička postignuća okupljena su po jezičnim djelatnostima odnosno slušanje, čitanje, govorenje i pisanje (Listeš, Belina Grubišić, 2016: 63).

Prema Cindrić i sur. (2010: 92) komunikacijska kompetencija proizlazi iz usvajanja materinskog jezika koji je usko povezan s razvojem kognitivne sposobnosti tumačenja svijeta i uspostavljanja odnosa svakog pojedinca s drugim osobama.

U nacionalnom okvirnom kurikulumu iz 2011. godine pronalazimo ishode s kojima se učenici upoznaju kroz jezičnu djelatnost govorenja:

##### 1. Pripremanje za govorenje

Učenici će:

- isplanirati oblik jednostavnih govorenih cjelina, zadanih i samostalno odabranih te njihovih dijelova u skladu s temom i namjenom te slušateljem ili publikom
- razlikovati i odabrati ključne riječi i ideje u skladu s temom, namjenom i oblikom te slušateljem ili publikom (MZO, 2011: 57).

##### 2. Primjenjivanje strategija za govorenje

Učenici će:

- odabrati i primijeniti temeljne kognitivne, metakognitivne i društveno-afektivne strategije prije i tijekom govorenja jednostavnih, zadanih i samostalno odabranih, govorenih cjelina
- razlikovati i izdvojiti potrebne, bitne i zanimljive podatke radi oblikovanja jednostavnih, zadanih i samostalno odabranih, govorenih cjelina
- razlikovati, odabrati i primijeniti važne pojedinosti i zanimljive podatke prilikom govorenja jednostavnih, zadanih i samostalno odabranih, govorenih cjelina radi pridobivanja slušatelja (MZO, 2011: 57)

### 3. Ostvarivanje govorenja

Učenici će:

- oblikovati i izgovoriti jednostavne govorene cjeline, zadane i samostalno odabrane, popraćene primjerenim neverbalnim elementima govorenja s obzirom na namjenu i slušatelja ili publiku
- ovladati u govoru pravogovornom normom i rječnikom u skladu s dobi i neverbalnim elementima za izricanje jednostavnih govorenih cjelina, zadanih i samostalno odabranih, s obzirom na namjenu i slušatelja ili publiku (MZO, 2011: 58).

### 4. Govorenje s potrebom i zadovoljstvom

Učenici će:

- steći zanimanje, pozitivan odnos prema govorenju i kulturu govorenja u skladu s dobi u međudjelatnoj didaktičkoj situaciji i izvan nje
- govorenjem izreći vlastito mišljenje, doživljaj i stav u skladu s dobi
- procijeniti i samoprocijeniti govorenje i prilagoditi ga slušatelju ili publici u različitim situacijama i u skladu s dobi
- preuzeti odgovornost za izgovoreno u različitim situacijama i u skladu s dobi (MZO, 2011: 58).

### 5. Upoznavanje i poštivanje hrvatske kulture, kultura nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj i drugih kultura

Učenici će:

- prepoznati i poštovati obilježja hrvatske, svoje i drugih kultura u svojem bližem okružju te ih izraziti govorenjem, verbalno i neverbalno
- uočiti i prihvatiti različitosti i vrijednosti hrvatske, svoje i drugih kultura u skladu s općeljudskim vrijednostima u svojem bližem okružju te ih izraziti govorenjem, verbalno i neverbalno (MZO, 2011: 58).

Od učenika se očekuje da do kraja prvoga ciklusa odnosno četvrtoga razreda osnovne škole ispuni i ostvari sve postavljene ishode u jezičnoj djelatnosti govorenja i na taj način počne razvijati komunikacijsku kompetenciju koja je jako značajna za školovanje, ali i za sam život.

## 4. 2. Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije

Sve razine odgojno-obrazovnoga procesa na temelju kojih se podučava i uči Hrvatski jezik povezane su u dokumentu kojega nazivamo *Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije* (MZO, 2019: 5). Kurikul je organiziran u tri međusobna povezana predmetna područja, hrvatski jezik i komunikacija, književnost i stvaralaštvo te područje kulture i medija (MZO, 2019: 9). Sva tri područja kod učenika potiču razvijanje komunikacijske kompetencije.

U području hrvatski jezik i komunikacija učenici ovladavaju uporabnim mogućnostima hrvatskoga jezika u jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja i pisanja i međudjelovanja koje omogućuju stjecanje komunikacijske kompetencije (MZO, 2019: 10). U drugom predmetnom području, književnost i stvaralaštvo, naglasak je na književnosti kao sastavnom dijelu svakodnevnoga života. Područje se temelji se na razumijevanju književnosti kao umjetnosti riječi i osobite uporabe jezika (MZO, 2019: 10). Predmetno područje kultura i mediji temelji se na razumijevanju teksta u različitim društvenim, kulturnim i međukulturnim kontekstima (MZO, 2019: 11). Sva tri područja objedinjuju temeljne jezične djelatnosti, slušanje, govorenje, čitanje i pisanje (slika 1).

*Slika 1.* Predmetna područja u organizaciji predmetnog kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik i jezične djelatnosti – grafički prikaz



#### 4. 3. Udžbenik i čitanka u kontekstu razvijanja komunikacijske kompetencije i fluentnoga govora

U ne tako davnoj prošlosti, kada su bili nepoznati pojmovi komunikacijske kompetencije i govorne fluentnosti, ljudi su s lakoćom komunicirali međusobno (Vilke, 2007: 50). Vilke nadalje ističe jedan od razloga, a to je da su tada ljudi više komunicirali pisanom riječi odnosno knjigom, dobrim knjigama, i preko njih stjecali komunikacijsku kompetenciju i lakoću izgovora.

U današnjem svijetu obrazovanja sve veću ulogu ima tehnologija i mnoga djeca su prestala čitati i počela se pretjerano služiti tehnologijom, a komunikacija se svela na komunikaciju društvenim mrežama što podrazumijeva prilično skučen verbalni prostor te ne uključuje sve važne segmente dvosmjerne komunikacije. Možemo reći da osim dvosmjerne komunikacije između učenika i učitelja za razvoj i poticanje komunikacijske kompetencije odnosno fluentnoga govora ključnu ulogu imaju udžbenici i čitanke. Prema Žužul i Vican (2005: 50) udžbenik je konstrukcijska i sadržajna okosnica odgoja, obrazovanja i nastave. S druge strane, čitanka predstavlja posebnu vrstu udžbenika koja je namijenjena književnom odgoju i obrazovanju u osnovnoj školi (Rosandić, 2005: 162). Takva vrsta udžbenika sadrži izbor književnoumjetničkih tekstova koji su odabrani prema estetskim i pedagoško-psihološkim kriterijima (Rosandić, 2005: 161). Udžbenici i čitanke kod učenika razredne nastave, uz pomoć zadataka, trebaju poticati osnovnu ljudsku djelatnost uspostavljanja i ostvarivanja jezične komunikacije odnosno govora. Važno je u ranoj fazi poticati dijete na govorno izražavanje jer dijete gledajući i oponašajući odrasle govornike, u zajedničkom međudjelovanju s njima, postupno počinje govorno se izražavati (Pavličević-Franić, 2005).

Prema autorici Radić i sur. (2010) udžbenik može biti i nezahvalan medij za početno obrazovanje i bogaćenje rječnika. Naime, ono što djetetu uvelike olakšava bilo kakvo učenje, pa i usvajanje riječi, raznolikost je govorne komunikacije koja obiluje popratnim neverbalnim znakovima kao što su intonacija i tempo glasa, govor tijela, izrazi lica, koji ju podupiru.



## 5. Komunikacijska kompetencija i govorna fluentnost u udžbenicima i čitankama razredne nastave

### 5.1. Cilj i metodologija istraživanja

Metodologija analize udžbenika i čitanaka ovoga diplomskoga rada oslanja se na kvantitativnu metodu koja nudi statistički prikaz rezultata istraživanja. Spomenuta metoda se primjenjuje na broj zastupljenih književnih rodova (proze, poezije i drame) u čitankama razredne nastave, kao i na broj zadataka otvorenoga i zatvorenoga tipa u udžbenicima razredne nastave te na vrstu zastupljenih zadataka. Korpus koji je zahvatila ova analiza odnosi se na čitanke i udžbenike prvih, drugih, trećih i četvrtih razreda razredne nastave.

Cilj je ovoga istraživanja razmotriti kolika je svijest autora udžbenika o važnosti komunikacijske kompetencije te o fluentnome govoru kao jednom od najvažnijih čimbenika kojim se komunikacijska kompetencija manifestira, a koju suvremeni kurikuli smatraju važnom kompetencijom za suvremeni život. Analizirali su se dvije vježbenice i dvije čitanke iz sedamdesetih godina, dva udžbenika i dvije čitanke iz osamdesetih godina 20. stoljeća, udžbenici i čitanke korištene u vrijeme provođenja HNOS-u te suvremeni udžbenici i čitanke razredne nastave, usklađeni s *Cjelovitom kurikularnom reformom*.<sup>4</sup> Svaki udžbenik analiziran je za sebe, a zaključci se donose na samom kraju.

Tri su temeljne hipoteze diplomskoga rada:

1. U čitankama<sup>5</sup> razredne nastave prevlada veći broj tekstnih vrsta koji potiču komunikacijsku kompetenciju i fluentan govor.
2. U suvremenim udžbenicima<sup>6</sup> prevladavaju zadatci koji potiču komunikacijsku kompetenciju i fluentan govor dok to nije slučaj u starijim udžbenicima.
3. U udžbenicima i čitankama iz sedamdesetih i osamdesetih godina 20. stoljeća manje se vodilo računa o fluentnome govoru nego u suvremenim udžbenicima.

---

<sup>4</sup> Vidjeti fusnote 2 i 3.

<sup>5</sup> Kako je već navedeno u poglavlju o udžbenicima i čitankama, čitanka je posebna vrsta udžbenika koja je namijenjena književnom odgoju i obrazovanju u osnovnoj školi. Iako je namijenjena ponajprije nastavi književnosti, Težak (1996: 158) smatra da je treba koristiti i u nastavi gramatike, pravopisa i ostalih sadržaja, kao i u nastavi usmenog i pisanog izražavanja.

<sup>6</sup> Postoje različite definicije udžbenika. Prema Žužul (2007: 364) udžbenik je nacionalno dobro, pokretač i graditelj obrazovnog procesa, promicatelj vrednota i čuvar nacionalnog identiteta, medij interkulturalne komunikacije. Udžbenik sadrži osnovno gradivo propisano nastavnim programom za određeni razred.

Analiza je obuhvaćala tri faze. Prilikom analize u prvoj fazi tražio se odgovor na prvu postavljenu hipotezu. U prvoj fazi nastojalo se promotriti omjer zastupljenosti proznih i dramskih tekstova te poezije s obzirom na ukupan broj tekstova. S drugom fazom željelo se doći do odgovora na drugu postavljenu hipotezu gdje je bio cilj ispitati koliki je broj zadataka koji potiču komunikacijsku kompetenciju odnosno fluentan govor.

Prilikom analize svakog pojedinog udžbenika odgovaralo se na pitanja:

1. Koliki je broj zadataka otvorenoga tipa u udžbeniku?
2. Koliki je broj zadataka zatvorenoga tipa u udžbeniku?
3. Prevladavaju li zadatci koji potiču fluentan govor, to su zadatci opisivanja, pripovijedanja, zadatci kreativnog odgovora te zadatci čitanja?

U trećoj fazi tražio se odgovor na treću hipotezu tako što se tražio odgovor je li se fluentan govor poticao značajno više u suvremenim udžbenicima i čitankama razredne nastave negoli u udžbenicima iz sedamdesetih i osamdesetih godina 20. stoljeća kada pojmovi komunikacijske kompetencije i fluentnoga govora nisu formalno bili u središtu interesa i kada je nastava manje bila usmjerena na učenika, iako je riječ o vremenu kada se, globalno gledajući, nastava značajno osuvremenjuje u odnosu na prethodna desetljeća.

Nakon provedene analize usporedili su se rezultati komparativne analize osam udžbenika i osam čitanaka, a rezultati su prikazani u poglavlju Rezultati.

## 6. Rezultati

### 6.1. Zastupljenost književnih rodova (proze, poezije i drame) u čitankama

U prvu fazu analize krenuli smo s ciljem da odgovorimo na prvu postavljenu hipotezu tako što smo analizirali omjer ukupnog broja tekstova u čitankama s obzirom na broj prozih tekstova, poezije i drame. Također, krenuli smo s pretpostavkom da su prozni i dramski tekstovi pogodniji za poticanje fluentnoga govora jer pružaju mogućnost opisivanja, prepričavanja, igre uloga i sl. postupaka kojima se potiče govor. Analizirali smo dvije čitanke iz sedamdesetih godina, dvije čitanke iz osamdesetih godina, dvije čitanke rađene po HNOS-u te dvije suvremene čitanke.<sup>7</sup>

Provedena analiza čitanke hrvatskoga jezika razredne nastave, pokazala je da se u analiziranim čitankama može detektirati veća zastupljenost tekstnih vrsta koja potiču fluentan govor odnosno komunikacijsku kompetenciju od onih koji to ne potiču. S tom činjenicom potkrijepljena je prva postavljena hipoteza - u čitankama razredne nastave prevlada veći broj tekstnih vrsta koja potiču komunikacijsku kompetenciju i fluentan govor. Iz analize je moguće zaključiti:

1. Od ukupnog broja tekstova prilično je zastupljena ona količina tekstova koja potiče komunikacijsku kompetenciju i fluentan govor.
2. Brojčano je ista zastupljenost dramskih tekstova u čitankama iz sedamdesetih i osamdesetih godina kao i danas.

Koliko god nam prvi zaključak pokazuje da čitanke općenito izborom tekstova potiču kod učenika fluentan govor i komunikacijsku kompetenciju, toliko drugi zaključak pokazuje da to isto možemo reći i za godine koje su sada već vremenski prilično daleko od suvremenih obrazovnih procesa.

---

<sup>7</sup> „Čitanke usklađene sa zahtjevima suvremene nastave potiču razvoj jezično-komunikacijskih i literarnih sposobnosti učenika, razvijanje čitateljskih potreba i stvaranje čitateljskih navika, osposobljavaju za samostalno čitanje i primanje književnih djela, za razumijevanje sebe i svijeta koji učenika okružuje, za kritičko mišljenje o sebi i svijetu te za stvaralačko izražavanje“ (Nemeth-Jajić, 2011: 98).

### 6. 1. 1. Analiza čitanki iz sedamdesetih godina 20. stoljeća

Iz sedamdesetih godina analizirali smo čitanku za drugi razred osnovne škole pod nazivom *Zlatna lađa* autora Ede Vajnahta. Čitanka je izdana 1975. godine u nakladničkoj kući Školska knjiga. Druga analizirana čitanka je čitanka za prvi razred osnovne škole iz 1979. godine pod nazivom *Sunce na prozorčiću*. Autor je Viktor Cvitan. U *Tablici 1* prikazani su brojčani podatci za spomenute čitanke.

*Tablica 1.* Brojčani podatci tekstnih vrsta u analiziranim čitankama sedamdesetih

<b>naziv udžbenika</b>	<b>ukupan broj tekstova</b>	<b>proza</b>	<b>poezija</b>	<b>drama</b>
<i>Zlatna lađa</i>	111	65	44	2
<i>Sunce na prozorčiću</i>	66	45	20	1
<b>UKUPNO:</b>	177	110	64	3

Iz tablice vidljivo je da u čitankama sedamdesetih od ukupnog broja tekstova prevladavaju prozni tekstovi, zatim slijedi poezija i najmanji broj tekstova zauzima drama. Odstupanje je vidljivo u ukupnom broju tekstova, budući da se radi o čitanki za prvi razred koja sadrži 66 tekstova te čitanki za drugi razred koja sadrži znatno više odnosno 111 tekstova. Možemo zaključiti s obzirom na ukupan broj proznih tekstova, njih 110, čitanke sedamdesetih vode računa o poticanju komunikacijske kompetencije i fluentnoga govora kod učenika. S druge strane, zabrinjavajući je podatak da nije prepoznat potencijal dramskih tekstova za realizaciju komunikacijske kompetencije jer se u čitankama nalaze svega 1- 3 dramskih tekstova

## 6. 1. 2. Analiza čitanki iz osamdesetih godina 20. stoljeća

Dvije čitanke iz osamdesetih godina korištene su u analizi. Prva pod nazivom *Dobro jutro 3* autora Ede Vajnahta i autorice Nede Bendelje iz 1981. godine u nakladništvu Školske knjige. Također, bilo bi dobro napomenuti kako se radi o čitanki za 1. razred osnovne škole. Druga čitanka, za četvrti razred osnovne škole, pod nazivom *Dječak u sjeni vrbe* autora Juraja Bukša i autorice Antice Antoš iz 1984. godine. U *Tablici 2* prikazani su brojčani podatci zastupljenih tekstnih vrsta u analiziranim čitankama iz osamdesetih godina.

*Tablica 2.* Brojčani podatci tekstnih vrsta u analiziranim čitankama osamdesetih

<b>naziv udžbenika</b>	<b>ukupan broj tekstova</b>	<b>proza</b>	<b>poezija</b>	<b>drama</b>
<i>Dobro jutro 3</i>	45	23	20	2
<i>Dječak u sjeni vrbe</i>	72	47	23	2
<b>UKUPNO:</b>	117	70	43	4

Rezultati pokazuju da su u čitankama osamdesetih najviše zastupljeni prozni tekstovi, njih 70, dok su dramski tekstovi najmanje zastupljeni, njih 4. 43 teksta od ukupno 117 povezujemo uz poeziju. Vidimo odstupanje u ukupnom broju tekstova, no to nije značajno budući da se radi o čitanki za 1. razred i čitanki za 4. razred. Čitanka *Dobro jutro 3* sadrži 45 tekstova dok čitanka koja je izdana tri godine kasnije sadrži 27 tekstova više, odnosno 72 teksta. Po pitanju dramskih tekstova nema značajnijega pomaka, oni su i dalje minimalno zastupljeni.

### 6. 1. 3. Analiza čitanki po HNOS – u

Analizirali smo čitanku za četvrti razred osnovne škole pod nazivom *Moja staza 4* iz 2017. godine. Autorice čitanke su Sandra Centner, Anđelka Peko, Ana Pintarić, Lidija Bakote te Valentina Majdenić. *Moja staza 2* naziv je druge čitanke koju smo analizirali. Radi se o čitanki za drugi razred osnovne škole izdane 2015. godine i napisane od strane već spomenutih autorica. Prikazani su brojčani podatci zastupljenih tekstnih vrsta u *Tablici 3*.

*Tablica 3.* Brojčani podatci tekstnih vrsta u analiziranim čitankama rađenih po HNOS-u

<b>naziv udžbenika</b>	<b>ukupan broj tekstova</b>	<b>proza</b>	<b>poezija</b>	<b>drama</b>
<i>Moja staza 4</i>	54	31	22	1
<i>Moja staza 2</i>	60	26	31	3
<b>UKUPNO:</b>	114	57	53	4

Tablica nam pokazuje da u čitankama ne postoji značajna razlika između zastupljenosti prozih tekstova i poezije, dok su dramski tekstovi i dalje marginalizirani. Možemo primijetiti da čitanka za četvrti razred sadrži manji broj tekstova od čitanke za drugi razred što je neočekivano s obzirom na dob djeteta. Također, iz tablice je vidljivo da postoji značajna razlika broja tekstova poezije u drugome i četvrtome razredu. Čitanka za četvrti razred sadrži 22 teksta dok čitanka za drugi razred njih 9 više odnosno 31 tekst. Iz navedenoga je moguće zaključiti da čitanke rađene po HNOS-u ne sadrže veliki broj tekstova te da nema značajne razlike između proze i poezije. To se može dovesti u vezu sa zahtjevom suvremenih politika za njegovanjem doživljajne, estetske dimenzije književnosti te s činjenicom da je za to osobito pogodna poezija. Zastupljenost dramskih književnih vrsta uvelike se ne razlikuje od zastupljenosti dramskih vrsta u već spomenutim čitankama starijih razdoblja.

#### 6. 1. 4. Analiza čitanki rađenih prema suvremenoj reformi

U analizu čitanki rađenih prema suvremenoj reformi spada radna čitanka iz hrvatskoga jezika za drugi razred osnovne škole pod nazivom *Čitam i pišem 2* autorica Tamare Turze-Bogdan i Slavice Pospiš. Čitanka je iz 2021. godine, izdana u nakladništvu Alfa. Druga čitanka koja spada u ovu analizu je radni udžbenik<sup>8</sup> za treći razred pod nazivom *Zlatna vrata 3* iz 2022. godine. Autorice udžbenika su Sonja Ivić i Marija Krmpotić. Radni udžbenik se sastoji od dvaju dijelova i u *Tablici 4* prikazat će se rezultati prvoga dijela udžbenika *Zlatna vrata 3*.

*Tablica 4.* Brojčani prikaz tekstnih vrsta u analiziranim novijim i suvremenijim čitankama

naziv udžbenika	ukupan broj tekstova	Proza	poezija	drama
<i>Čitam i pišem 2</i>	53	27	24	2
<i>Zlatna vrata 3</i>	35	23	10	2
<b>UKUPNO:</b>	88	50	34	4

Iz tablice je vidljivo je da od ukupnog broja tekstova, u suvremenim čitankama, većinu zauzimaju prozni tekstovi, zatim slijedi poezija, a najmanje su zastupljeni dramski tekstovi. U čitanki *Zlatna vrata 3* postoji značajna razlika između tekstova proze i poezije i to nam pokazuje da se veći naglasak stavlja na prozne tekstove koji kod učenika mogu razviti fluentan govor i komunikacijsku kompetenciju. U čitanki *Čitam i pišem 2* ne postoji veća razlika između zastupljenih tekstova proze i poezije, a najmanja zastupljenost je dramskih tekstova iz čega zaključujemo da se s vremenom ne mijenja svijest o poticanju fluentnoga govora kroz dramske vrste tekstova.

<sup>8</sup> Radni udžbenik uz tekstove nudi radne zadatke te time najčešće isključuje uporabu radne bilježnice.

## 6.2. Zadatci koji potiču komunikacijsku kompetenciju odnosno fluentan govor

U drugoj fazi analize željelo se odgovoriti na pitanja vezana za zadatke koji potiču odnosno ne potiču komunikacijsku kompetenciju i fluentan govor. U obzir su uzeti zadatci opisivanja, zadatci pripovijedanja, zadatci kreativnog odgovaranja i zadatci čitanja. Osim spomenutih zadataka promatrao se i broj zadataka otvorenoga i zatvorenoga tipa. Zadatcima otvorenoga tipa ispituju se vještine pisanja, vještine izražavanja vlastitih misli, stavova i osjećaja, vještine argumentiranja (Greblički-Miculinić, 2020). U spomenutu skupinu ubrajaju se zadatci dosjećanja, dopunjavanja, zadatci kratkih odgovora, produženog odgovora te zadatci esejskoga tipa (Greblički-Miculinić, 2020: 8). Zadatcima zatvorenog tipa moguće je ispitati širi opseg gradiva jer su usmjereni na pojedinosti i u njih ubrajamo zadatke alternativnog izbora, višestrukog izbora, zadatke s dva kriterija, zadatke ispravljanja, sređivanja i povezivanja te zadatke redanja (Greblički-Miculinić, 2020:9). U zadatke su ubrojena sva pitanja i zadatci koje udžbenik traži od učenika. Svi zadatci promatrali su se s obzirom na vrstu te su podijeljeni u četiri kategorije:

1. zadatci opisivanja,
2. zadatci pripovijedanja,
3. zadatci kreativnog odgovaranja,
4. zadatci čitanja.

Provedena analiza pokazala je da se u suvremenim udžbenicima više vodi računa o zadatcima koji potiču komunikacijsku kompetenciju i fluentan govor nego u starijim udžbenicima. U novijim udžbenicima znatno je veći broj otvornih tipova zadataka koji potiču pripovijedanje, opisivanje, čitanje. Naglasak se stavlja na kreativno i kritičko razmišljanje. Takvi rezultati potvrđuju drugu postavljenu hipotezu – u suvremenim udžbenicima prevladavaju zadatci otvorenoga tipa koji potiču opisivanje, pripovijedanje, kreativno odgovaranje i čitanje dok to nije slučaj u udžbenicima sedamdesetih i osamdesetih.

Analizirane su dvije vježbenice iz sedamdesetih godina, dva udžbenika iz osamdesetih godina, dva udžbenika rađena po HNOS-u i dva udžbenika rađena po suvremenoj reformi.



### 6. 2. 1. Analiza udžbenika sedamdesetih godina 20. stoljeća

Analiza udžbenika sedamdesetih obuhvaća dvije vježbenice pod istim nazivom *Naš jezik* autora Stjepka Težaka. Prva vježbenica odnosi se na treći razred osnovne škole i izdana je 1974. godine dok se druga vježbenica odnosi na četvrti razred osnovne škole te je izdana jednu godinu kasnije odnosno 1973. godine. Brojčani prikaz ukupnog broja zadataka te broj otvorenih i zatvorenih zadataka, spomenutih vježbenica, prikazan je u *Tablici 5*.

*Tablica 5.* Brojčani prikaz otvorenih i zatvorenih zadataka u analiziranim vježbenicama sedamdesetih

<b>ukupan broj zadataka</b>	569
<b>otvoreni tip</b>	360
<b>zatvoreni tip</b>	150

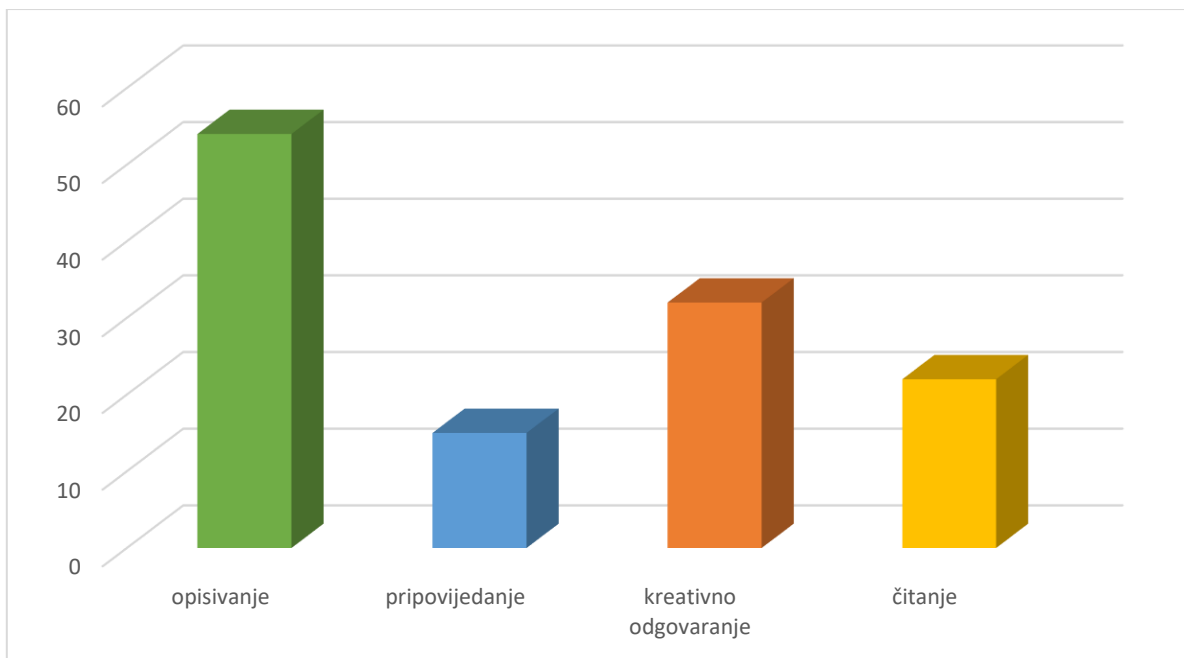
Iz tablice vidljivo je da od ukupnog broja zadataka prevladavaju zadatci otvorenoga tipa, međutim značajan je broj i zadataka zatvorenoga tipa.

Drugi dio razmatra vrste zadataka koji se nalaze u analiziranom udžbenikom, u ovome slučaju u vježbenici. Brojili su se zadatci koji kod učenika potiču opisivanje, pripovijedanje, kreativno odgovaranje te čitanje. Rezultati analize prikazani su u *Tablici 6* i *Grafu 1*.

*Tablica 6.* Brojčani prikaz zastupljenih zadataka u analiziranim vježbenicama sedamdesetih

<b>opisivanje</b>	54
<b>pripovijedanje</b>	15
<b>kreativno odgovaranje</b>	32
<b>čitanje</b>	22

Graf 1. Vrsta zastupljenih zadataka u analiziranim vježbicama sedamdesetih



U analizi se tako pokazuje kako u vježbicama sedamdesetih postoji najviše zadataka koji od učenika traže opisivanje, njih 54, i na takav način potiču fluentan govor i komunikacijsku kompetenciju. Prema Visinko (2010: 217) postupak opisivanja se svladava na recepcijskoj i dijelom na produkcijskoj razini te učenik može subjektivno opisivati, on uči o vrijednosti izbora riječi i izraza kojima može opisivati.

Nadalje, drugi su po zastupljenosti zadatci koji traže kreativno odgovaranje što nam zapravo pokazuje da su i stariji udžbenici vodili računa o kreativnom razmišljanju kod učenika. Zatim slijede zadatci čitanja i najmanje zastupljeni su zadatci pripovijedanja.

U analiziranim vježbicama prevladavaju jednostavni zadatci poput zadataka nadopunjavanja, prepisivanja, podcrtavanja... Težak (1996) navodi da su takvi zadatci korisni u upoznavanju pravila pisanja dvoglasa ije; razlikovanju glasova č i ć, dž i đ; pisanju velikog i malog slova i interpunkcijskih znakova.

## 6. 2. 2. Analiza udžbenika osamdesetih godina 20. stoljeća

U ovu fazu analize spadaju dva udžbenika iz osamdesetih, udžbenik za četvrti razred osnovne škole autorice Nede Bendelje i autora Zvonimira Diklića pod nazivom *Jezik i izražavanje* iz 1985. godine te drugi udžbenik pod jednakim nazivom, *Jezik i izražavanje*, za treći razred osnovne škole spomenute autorice i autora Branka Brajenovića iz 1985. godine. S obzirom na to da su oba udžbenika izdana iste godine, ne vidi se značajna razlika u ukupnom broju zadataka te u broju otvorenog i zatvorenog tipa zadatka. U *Tablici 7* vidljiv je brojčani prikaz ukupnog broja zadataka te prikaz otvorenih i zatvorenih tipova zadataka u spomenutim udžbenicima.

*Tablica 7.* Brojčani prikaz otvorenih i zatvorenih zadataka u analiziranim udžbenicima osamdesetih

<b>ukupan broj zadataka</b>	491
<b>otvoreni tip</b>	331
<b>zatvoreni tip</b>	66

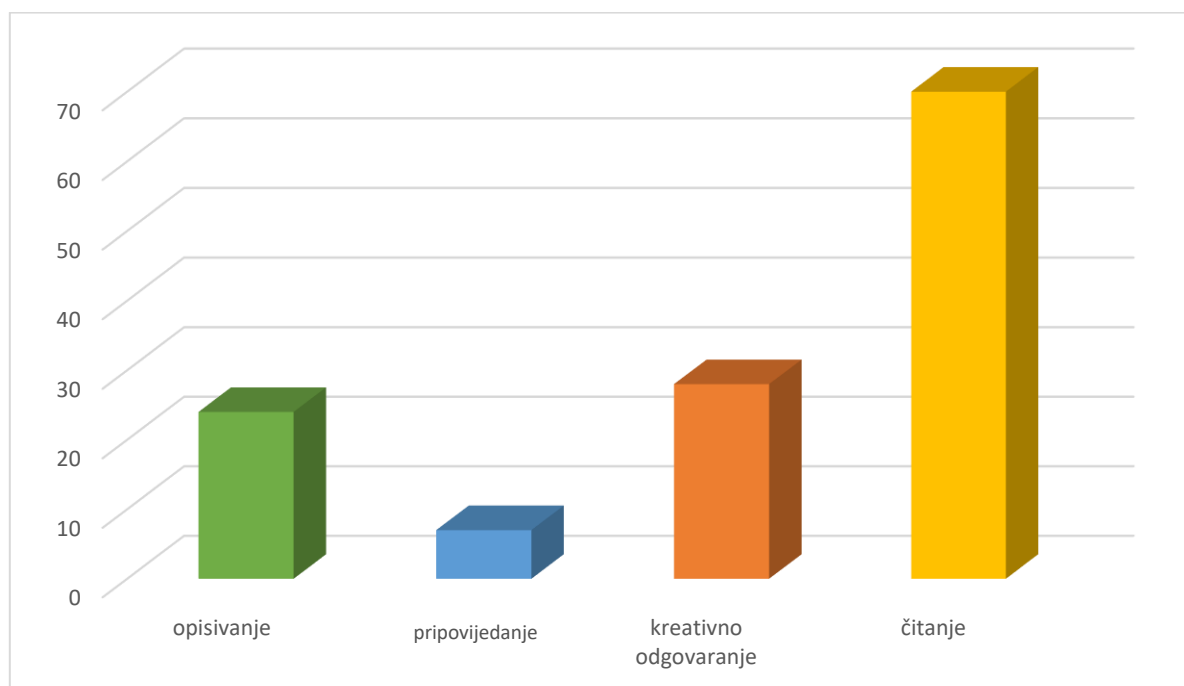
Iz tablice je vidljivo da prevladavaju zadatci otvorenoga tipa no primjećujemo da se broj zadataka zatvorenoga tipa smanjio u odnosu na analizirane vježbenice iz sedamdesetih.

Rezultati s obzirom na vrstu zadataka, prema navedenim kriterijima, prikazani su u *Tablici 8* i *Grafu 2*.

*Tablica 8.* Brojčani prikaz zastupljenih zadataka u analiziranim udžbenicima osamdesetih

<b>opisivanje</b>	24
<b>pripovijedanje</b>	7
<b>kreativno odgovaranje</b>	28
<b>čitanje</b>	70

*Graf 2.* Vrsta zastupljenih zadataka u analiziranim udžbenicima osamdesetih



Iz *Tablice 8* i *Grafa 2* vidljivo je da su zadatci čitanja najzastupljenija vrsta zadataka u udžbenicima iz osamdesetih godina, sveukupno 70 zadataka. To potvrđuje činjenicu da bi težište nastave hrvatskoga jezika, od prvoga do četvrtoga razreda, trebalo biti na svladavanju čitanja jer razvijanje čitačkih i čitateljskih vještina i navika pridonosi razvijanju svih jezičnih djelatnosti (Visinko, 2010: 31).

Nakon zadataka čitanja, po zastupljenosti slijede zadatci kreativnog odgovaranja što nam potvrđuje već spomenutu činjenicu, a to je da su i stariji udžbenici vodili računa o kompleksnijim i kreativnijim zadacima. Slijede zadatci opisivanja te najmanja zastupljenost je zastupljenost zadataka pripovijedanja, sveukupno 7 zadataka.

U udžbenicima osamdesetih prevladavaju zadatci prepisivanja koji su prema Čopu (1972: 27) „najjednostavniji oblik pismenih vježba reproduktivnog karaktera.“

### 6. 2. 3. Analiza udžbenika po HNOS-u

Analizirana su dva udžbenika rađena po HNOS-u pod naslovom *Čitam i pišem 1* iz 2015. godine i udžbenik pod nazivom *Moja staza 3* iz iste godine. Autorice su prvoga spomenutoga udžbenika, za prvi razred osnovne škole, Dunja Pavličević-Franić, Vladimira Velički, Diana Zalar te Vlatka Domišljanović, a nakladnička kuća je Alfa. Drugi spomenuti udžbenik, za treći razred osnovne škole, napisale su Sandra Centner, Anđelka Peko, Ana Pintarić, Lidija Bakota i Valentina Majdenić. Izdan je u nakladničkoj kući Školska knjiga. Budući da se radi o prvome i trećem razredu značajna je razlika u ukupnom broju zadataka te u broju otvorenih, zatvorenih zadataka. U *Tablici 9* prikazan je brojčani prikaz ukupnog broja zadataka te broja otvorenih i zatvorenih zadataka.

*Tablica 9.* Brojčani prikaz otvorenih i zatvorenih zadataka u analiziranim udžbenicima rađenih po HNOS-u

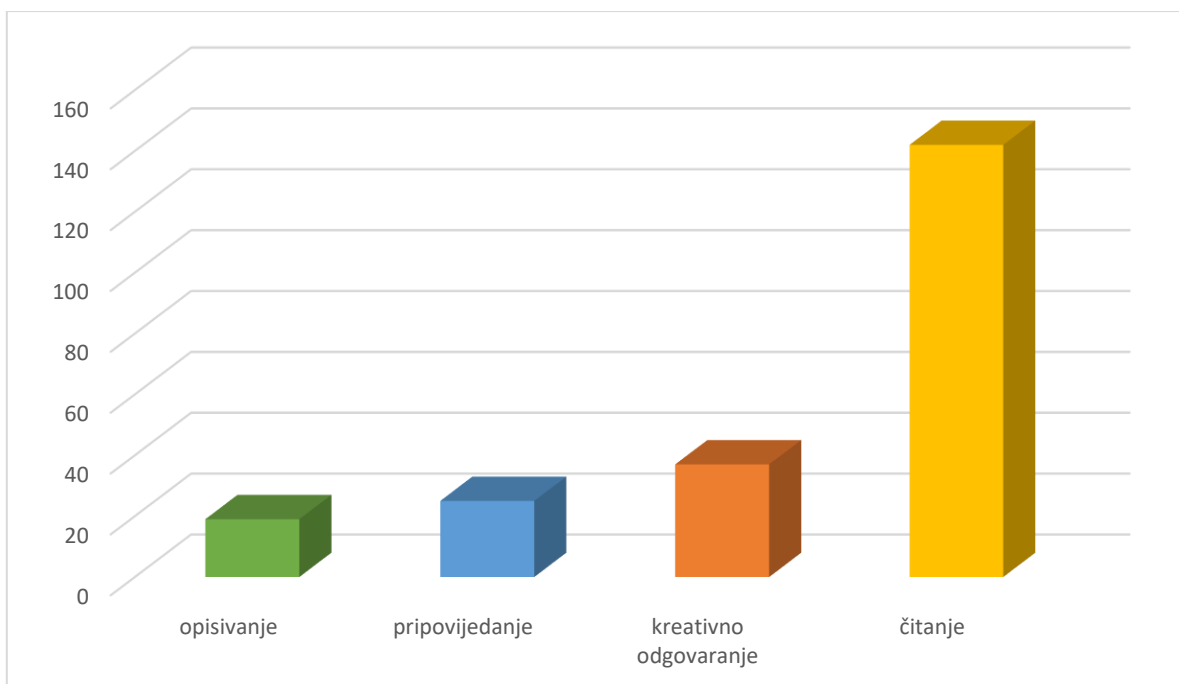
<b>ukupan broj zadataka</b>	650
<b>otvoreni tip</b>	311
<b>zatvoreni tip</b>	88

Iz tablice je vidljivo kako se broj ukupnog broja zadataka povećao s obzirom na ranije analizirane udžbenike. Prevladavaju zadatci otvorenoga tipa dok zadatci zatvorenoga tipa zauzimaju jako malo prostora s obzirom na ukupan broj zadataka. U *Tablici 10* i *Grafu 3* prikazan je broj zastupljenih vrsta zadataka koji potiču fluentan govor.

*Tablica 10.* Brojčani prikaz zastupljenih zadataka u analiziranim udžbenicima rađenih po HNOS-u

<b>opisivanje</b>	19
<b>pripovijedanje</b>	25
<b>kreativno odgovaranje</b>	37
<b>čitanje</b>	142

Graf 3. Vrsta zastupljenih zadataka u analiziranim udžbenicima rađenih po HNOS-u



Rezultati pokazuju značajnu razliku u odabiru zadataka, naglasak se stavlja na čitanje te su najbrojniji zadatci čitanja, sveukupno 142 zadatka. Slijede zadatci kreativnog odgovaranja, njih 37. Zabrinjavajuća je činjenica da od ukupnoga broja zadataka, 650, samo 37 zadataka traži kompleksniji i kreativniji odgovor. Nadalje, najmanje su zastupljeni zadatci opisivanja i pripovijedanja. Iz ove analize zaključujemo da udžbenici s vremenom, udžbenici rađeni po HNOS-u, povećavaju ukupan broj zadataka te broj zadataka otvorenoga tipa. Naglasak stavljaaju na čitanje, što je već bio i slučaj u udžbenicima osamdesetih.

#### 6. 2. 4. Analiza udžbenika rađenih prema suvremenoj reformi

U analizu udžbenika rađenih prema suvremenoj reformi našao se radni udžbenik za drugi razred osnovne škole pod nazivom *Svijet riječi 2* iz 2022. godine. Riječ je o integriranom radnom udžbeniku koji u sebi sadrži tekstove za obradu sadržaja iz jezika, književnosti i medijske kulture te zbog toga sadrži više zadataka. Autorice spomenutoga udžbenika su Terezija Zokić, Benita Vladušić, Ankica Španić i Jadranka Jurić. Drugi analizirani udžbenik je udžbenik pod nazivom *Čitam i pišem 4* autorica Dunje Pavličević-Franić, Vladimire Velički, Katarine Aladrović Slovaček i Vlatke Domišljanović. Radi se o radnom udžbeniku iz hrvatskoga jezika za četvrti razred osnovne škole iz 2021. godine. U *Tablici 11* brojčani je prikaz ukupnog broja zadataka u spomenutim udžbenicima.

*Tablica 11.* Brojčani prikaz otvorenih i zatvorenih zadataka u analiziranim udžbenicima rađenih po suvremenoj reformi

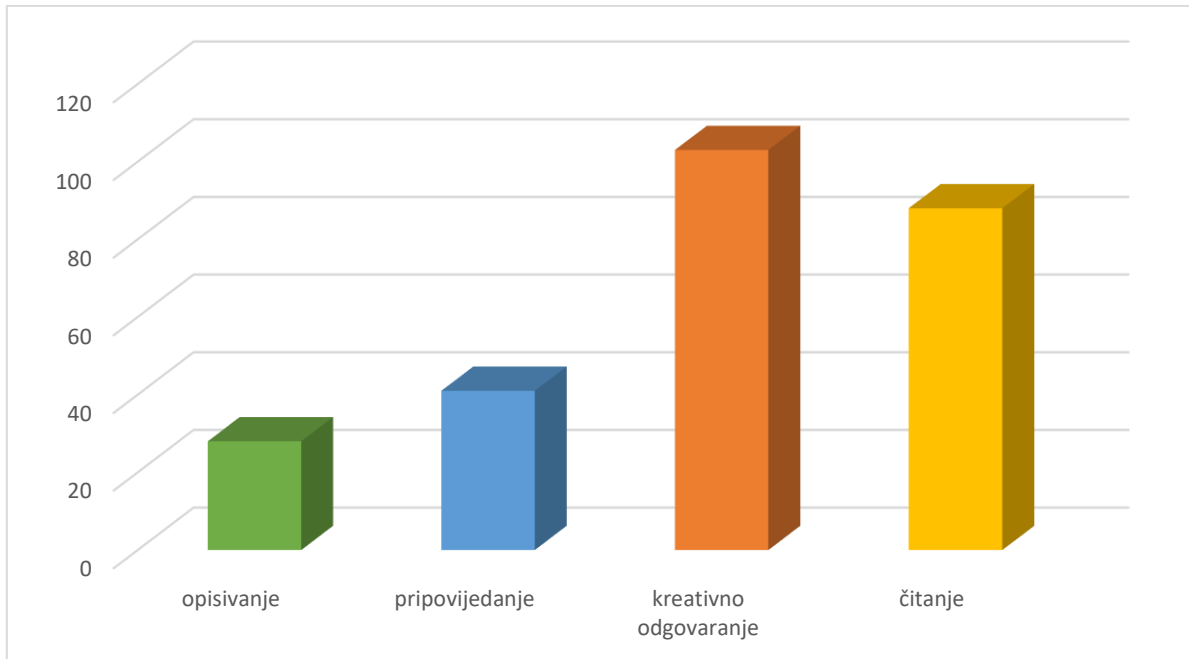
<b>ukupan broj zadataka</b>	991
<b>otvoreni tip</b>	585
<b>zatvoreni tip</b>	254

Rezultati prikazani u tablici pokazuju značajno veći broj zadataka, više od polovine zadataka su zadatci otvorenoga tipa dok manju većinu zauzimaju zadatci zatvorenoga tipa. S obzirom na postavljeni cilj istraživanja, analizom ovih udžbenika došli smo do rezultata prikazanih u *Tablici 12* i *Grafu 4*.

*Tablica 12.* Brojčani prikaz zastupljenih zadataka u analiziranim udžbenicima rađenim po suvremenoj reformi

<b>opisivanje</b>	28
<b>pripovijedanje</b>	41
<b>kreativno odgovaranje</b>	103
<b>čitanje</b>	88

Graf 4. Vrsta zastupljenih zadataka u analiziranim udžbenicima rađenim po suvremenoj reformi



Kod zadataka koji potiču odnosno komunikacijsku kompetenciju, fluentan govor odnosno prevladavaju zadatci kreativnoga odgovaranja, a najmanje su zastupljeni zadatci opisivanja. Iz toga zaključujemo da su se noviji udžbenici odlučili za pristup gdje od učenika traže veći angažman i samostalno razmišljanje i na taj način razvijaju komunikacijsku kompetenciju i fluentan govor. Naglasak se stavlja na kompleksnijim i kreativnijim zadacima.

U velikoj su mjeri zastupljeni i zadatci čitanja, što nam potvrđuje da su oni također dobar izbor za razvoj fluentnoga govora kod učenika. Analizirani udžbenici su pokazatelji da se u novije vrijeme u središte stavljaju učenika i mogućnosti njegova napretka.



### 6. 3. Odnos tradicionalnih (starijih) i modernijih (novijih) udžbenika i čitanaka

S trećom fazom željelo se odgovoriti na treću postavljenu hipotezu - u udžbenicima i čitankama iz sedamdesetih i osamdesetih godina manje se vodilo računa o fluentnome govoru nego u novijim i suvremenijim udžbenicima. Uspoređujući sve analizirane čitanke i udžbenike razredne nastave došli smo do slijedećih zaključaka:

#### **Udžbenici i čitanke iz sedamdesetih godina**

- zastupljenost prozih tekstnih vrsta koja potiču komunikacijsku kompetenciju i fluentan govor,
- dramski tekstovi najmanje zastupljeni,
- prevladavaju najjednostavniji zadatci, zadatci nadopunjavanja, podcrtavanja, prepisivanja,
- od učenika se traži da prouči zadatak i odgovori na zatvoreni tip pitanja *je li sve u redu?*
- najmanja zastupljenost zadataka pripovijedanja,
- značajan broj zatvorenoga tipa zadatka,
- od ukupnog broja zadataka, manja većina zadataka potiče fluentan govor kod učenika.

#### **Udžbenici i čitanke iz osamdesetih godina**

- prevladavaju prozni tekstovi koji potiču fluentan govor,
- najmanja zastupljenost dramskih tekstova,
- smanjuje se broj zatvorenoga tipa zadatka,
- najveća zastupljenost zadataka koji od učenika traže čitanje i na takav način razvijaju komunikacijsku kompetenciju i fluentan govor,
- pojavljivanje kreativnih zadataka,
- naglasak na učenikovom promatranju i zaključivanju.

#### **Udžbenici i čitanke radene po HNOS-u**

- smanjuje se broj tekstova u čitankama,
- nema velike razlike između proze i poezije,
- ista zastupljenost dramskih tekstova kao i prije,
- veći broj ilustracija i sličica koje učenicima pomažu u rješavanju zadataka,
- učeniku olakšano sažimanje gradiva uz pomoć umnih mapa, maloga rječnika,

- veći broj ukupnoga broja zadataka,
- prevladavaju zadatci otvorenoga tipa,
- naglasak je na čitanju s kojim se razvija fluentan govor,
- nisu zastupljeni zadatci opisivanja.

### **Suvremeni udžbenici i čitanke**

- učenik u središtu,
- izravno obraćanje učeniku,
- najveća zastupljenost prozih tekstova,
- povećani broj dramskih tekstova, no ne u većoj mjeri,
- značajno veći broj ukupnoga broja zadataka,
- više od polovine zastupljeni zadatci otvorenoga tipa,
- naglasak na samostalnom stvaranju,
- traženje od učenika kreativnija rješenja i odgovore.

Iz svih prikazanih tablica i grafova možemo zaključiti da je od sedamdesetih i osamdesetih do danas najveći napredak vidljiv u ukupnom broju zadataka te u broju otvorenoga tipa zadatka čime je potvrđena i treća hipoteza - u udžbenicima i čitankama sedamdesetih i osamdesetih zastupljeni zadatci koji su manje bili usmjereni na komunikacijsku kompetenciju i fluentan govor u odnosu na suvremene udžbenike.

#### 6.4. Osvrt na rezultate istraživanja

Komparativnom analizom udžbeničkih zadataka i tekstova iz čitanaka, udžbenika i vježbenica razmotrili smo kakva je svijest prema komunikacijskoj kompetenciji i fluentnome govoru danas u odnosu na prethodna desetljeća. Danas se spomenutim pojmovima daje značajno mjesto školskim kurikulumima, a osobito se to odnosi na kurikulum materinskog, Hrvatskog jezika. Iz prikazanih rezultata uočava se iskorak u odnosu na prethodna desetljeća te je moguće donijeti slijedeće zaključke: u udžbenicima, čitankama i nekolicini analiziranih vježbenica iz sedamdesetih i osamdesetih godina 20. stoljeća prevladavaju najjednostavniji oblici zadataka, iz čega je moguće zaključiti da se značajna pozornost nije pridavala poticanju fluentnoga govora i komunikacijske kompetencije. Iako je to vrijeme prvih značajnijih promjena u našem obrazovnom sustavu, učenik se ne nalazi u središtu u punom smislu riječi te udžbenik od njega najčešće očekuje da odgovori na zatvoreni tip pitanja što je vidljivo u rezultatima analiziranih vježbenica sedamdesetih godina, gdje od ukupnog broja zadataka značajan je broj zadataka zatvorenoga tipa. Također, kod učenika se ne potiče pripovijedanje i opisivanje. Krajem 20. stoljeća pojavljuju se kreativniji zadatci te se više potiče učenike na čitanje. Osamdesetih godina prevladavaju zadatci koji kod učenika razvijaju čitateljske potrebe i stvaraju čitateljske navike što upućuje na činjenicu da se budi svijest o razvijanju fluentnoga govora i komunikacijske kompetencije.

S druge strane, suvremeni udžbenici i čitanke u središte stavljaju učenika i njegove potrebe. U udžbenicima i čitankama sve je veći broj ilustracija koje učenicima olakšavaju rješavanje zadataka, izravno se obraćaju učeniku, sažimaju gradivo na odgovarajući način, smanjuje se broj zatvorenog tipa zadataka te se učenike potiče na divergentno mišljenje. Osposobljavaju učenike za kritičko mišljenje o sebi i o svijetu, potiče ga se na samostalno čitanje i na samostalan i kreativan rad. Rezultati pokazuju da jača svijest o fluentnome govoru i komunikacijskoj kompetenciji. Prostora za napredovanje ima jer se, primjerice, zastupljenost dramskih tekstova znatno ne razlikuje u odnosu na 20. stoljeće, što znači da dramski tekstovi nisu prepoznati kao mogućnost poticanja fluentnog govora, a imaju širok potencijal, osobito zbog svoje strukture, podjele na uloge i primarne usmjerenosti na usmeno izražavanje.

Analizirajući udžbenike i čitanke mogli smo primijetiti kako su neki više usmjereni na učitelja nego na učenike o čemu bi se također trebalo voditi računa prilikom izrade. Učitelji bi trebali znati odabrati udžbenike koji će sadržavati zadatke opisivanje, prepričavanja, kreativnog odgovaranja te zadatke čitanja koji bi im olakšali njihovu ulogu u poticanju i razvijanju fluentnog govora i komunikacijske kompetencije.

## 7. Zaključak

Središnji pojmovi ovoga diplomskoga rada, govorna fluentnost i komunikacijska kompetencija, različito se definiraju. Fluentan govornik je onaj koji govori primjerenom brzinom te izostavlja govorne disfluentnosti poput poštapalica, stanki, zamuckivanja, duljenja vokala i slično (Kovač, 2020). Učitelji načelno nisu dovoljno upoznati s pojmom fluentnosti te su istraživanja pokazala da ne postoje testovi koji je mogu dosljedno mjeriti. S pojmom fluentnost usko je povezan pojam komunikacijske kompetencije koji Kovač (2020: 11) definira kao sposobnost uporabe znanja o jeziku s namjerom ostvarenja komunikacijskog cilja. Razvoj komunikacijske kompetencije krajnji je cilj nastave Hrvatskoga jezika. Učenik bi, kroz nastavu Hrvatskoga jezika, trebao biti osposobljen za uspješnu komunikaciju. Slaba komunikacijska sposobnost učenika te neprimjereno i neprilagođeno govorno ponašanje u određenim situacijama i na različitim mjestima (obitelj, škola, knjižnica, ulica, športsko igralište), nameću potrebu uvođenja sadržaja kojima bi učenik razvijao svoje komunikacijske vještine i znao ih primijeniti u raznolikim životnim situacijama (Bakota, 2010: 40).

Jedan je od načina poticanja fluentnoga govora pravilan i točan izbor udžbenika, vježbenica i čitanki. Iako se u posljednje vrijeme sve manje koriste, oni su nezaobilazni za učenikovo obrazovanje. Pravilnim izborom zadataka i tekstova kod učenika se može potaknuti fluentan govor i na taj način doći do razvoja komunikacijske kompetencije. Trebalo bi težiti razvijanju komunikacijske kompetencije, odnosno primjeni stečenoga znanja u različitim govornim položajima i komunikacijskim situacijama (Benjak, Požgaj-Hadži, 2008: 64).

Ovim diplomskim radom potvrđene su sve tri postavljene hipoteze i došlo se do sljedećih zaključaka: u analiziranim čitankama razredne nastave prevladavaju prozni tekstovi koji potiču fluentan govor, suvremeni udžbenici više vode računa o zadatcima koji mogu pomoći u razvoju fluentnoga govora.

## 8. Literatura

1. Bakota, L. (2010). *Komunikacijski model govornih vježbi i nastava jezičnoga izražavanja*. Hrvatski: Časopis za teoriju i praksu Hrvatskoga jezika, književnosti, govornog i pismenoga izražavanja te medijske kulture, Vol. 8, br. 1, 9-43. Dostupno na: file:///C:/Users/Korisnik/Desktop/diplomski/BAKOTA.pdf Pristupljeno: 11. srpnja 2022.
2. Bagarić, V., Mihaljević Djigunović, J. (2007). *Definiranje komunikacijske kompetencije*. Metodika, Vol. 8, br. 1, 84-93. Dostupno na: file:///C:/Users/Korisnik/Desktop/diplomski/Bagari%C4%87%20i%20Mihaljevi%C4%87%20Djigunovi%C4%87-HRV-Definiranje.pdf Pristupljeno: 23. kolovoza 2022.
3. Bagarić Medve, V. (2012). *Komunikacijska kompetencija. Uvod u teorijske, empirijske i primijenjene aspekte komunikacijske kompetencije u stranome jeziku*. Osijek: Filozofski fakultet.
4. Benjak, M., Požgaj-Hadži, V. (2008). *Sprečavanje komunikacijskih smetnji u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti*. Lahor, br. 5, 53-65. Dostupno na: file:///C:/Users/Korisnik/Desktop/diplomski/sprje%C4%8Davanje.pdf Pristupljeno: 11. srpnja 2022.
5. Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP d.o.o.
6. Čop, M. (1972). *Pismene vježbe i sastavci u mlađim razredima osnovne škole*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
7. Horga, D., Požgaj Hadži, V. (2012). *(Dis)fluentnost i proizvodnja govora*. Slavistična revija, 60 (4), 621 – 637. Dostupno na: [https://srl.si/sql\\_pdf/SRL\\_2012\\_4\\_04.pdf](https://srl.si/sql_pdf/SRL_2012_4_04.pdf) Pristupljeno: 6. kolovoza 2022.
8. Kovač, M.M. (2020). *Govorna fluentnost u stranome jeziku*. Split: Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet.
9. Listeš, S., Grubišić Belina, L. (2016). *Kompetencijski pristup nastavi Hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
10. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb. Dostupno na: [http://www.os-ksdjalskog-zg.skole.hr/upload/os-ksdjalskog-zg/images/static3/1811/attachment/Nastavni\\_plan\\_i\\_program\\_za\\_osnovnu\\_skolu\\_-\\_MZOS\\_2006\\_.pdf](http://www.os-ksdjalskog-zg.skole.hr/upload/os-ksdjalskog-zg/images/static3/1811/attachment/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf) Pristupljeno: 3. kolovoza 2022.

11. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Dostupno na: [http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni\\_okvirni\\_kurikulum.pdf](http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf) Pristupljeno 3. kolovoza 2022.
12. Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2017). *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Nacionalni%20kurikulum%20za%20osnovno%20C5%A1kolski%20odgoj%20i%20obrazovanje.pdf> Pristupljeno: 8. kolovoza 2022.
13. Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2019). *Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik*. Zagreb. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/predmetni-kurikulumi/hrvatski-jezik/741> Pristupljeno: 8. kolovoza 2022.
14. Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2018). *Cjelovita kurikularna reforma*. Zagreb. Dostupno na: <http://www.kurikulum.hr/> Pristupljeno: 27. kolovoza 2022.
15. Nemeth-Jajić J. (2011). *Čitanke triju kuća – Kuće svemoguće, igrajuće, putujuće*. Hrvatski, br. 2, 95-105. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/232878> Pristupljeno 23. kolovoza 2022.
16. Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
17. Greblički-Miculinić, D. (2020). *Metodologija izrade zadataka*. Profil-Klett. Dostupno na: [https://www.profil-klett.hr/sites/default/files/datoteke/metodologija\\_izrade\\_zadataka\\_corr\\_pk\\_2020-clanak.pdf](https://www.profil-klett.hr/sites/default/files/datoteke/metodologija_izrade_zadataka_corr_pk_2020-clanak.pdf) Pristupljeno: 2. kolovoza 2022.
18. Radić, Ž., Kuvač Kraljević, J., Kovačević, M. (2010). *Udžbenik kao poticaj ili prepreka leksičkomu razvoju*. Lahor, br. 9, 43–59. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/97345> Pristupljeno: 2. kolovoza 2022.
19. Rosandić, D. (1997). *Priručnik za učitelje uz Književnost 1 (udžbenik za 1. razred gimnazije)*. Zagreb: Profil International.
20. Rosandić, D. (1986). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga
21. Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
22. Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.

23. Vilke, M. (2007). *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika*. U: Češi, M., Barbaroša Šikić, M. (ur.). *Komunikacijski pristup nastavi hrvatskoga jezika ili hajde da se i mi jednom okoristimo već otkrivenom toplom vodom*. Zagreb: Naklada Slap i Agencija za odgoj i obrazovanje.
24. Visinko, K. (2010). *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
25. Vrhovac, Y. (2001). *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranog jezika*. Zagreb: Ljevak d.o.o.
26. Žužul, A. i Vican, D. (2005). *Udžbenik u novoj školi*. Život i škola, br. 13, 50-55. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/39679> Pristupljeno: 2. kolovoza 2022.

## 9. Izvori

1. Bendelja N., Brajenović B., (1985). *Jezik i izražavanje*. Udžbenik za 3. razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga
2. Bendelja N., Diklić Z., (1985). *Jezik i izražavanje*. Udžbenik hrvatskoga ili srpskoga jezika za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga
3. Bendelja N., Vajnaht E., (1981). *Dobro jutro 3*. Čitanka za 1. razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga
4. Bukša J., Antoš A., (1984). *Dječak u sjeni vrbe*. Čitanka za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.
5. Centner S., Peko A., Pintarić A., Bakota L., Majdenić V., (2015). *Moja staza 3*. Udžbenik za hrvatski jezik i jezično izražavanje u trećem razredu osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga
6. Centner S., Peko A., Pintarić A., Bakota L., Majdenić V., (2015). *Moja staza 2*. Čitanka za drugi razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga
7. Centner S., Peko A., Pintarić A., Bakota L., Majdenić V., (2015). *Moja staza 4*. Čitanka za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga
8. Cvitan V., (1979). *Sunce na prozorčiću*. Čitanka za 1. razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga
9. Ivić S., Krmpotić M., (2022). *Zlatna vrata*. Čitanka iz hrvatskoga jezika za treći razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga

10. Pavličević-Franić D., Velički V., Aladrović Slovaček K., Domišljanović V., (2021). *Čitam i pišem 4*. Radni udžbenik iz hrvatskoga jezika za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Alfa
11. Pavličević-Franić D., Velički V., Zalar D., Domišljanović V., (2015). *Čitam i pišem 1*. Udžbenik za 1. razred osnovne škole. Zagreb: Alfa
12. Težak S., (1973). *Naš jezik*. Vježbenica u nastavi hrvatskog ili srpskog jezika za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.
13. Težak S., (1974). *Naš jezik*. Vježbenica u nastavi hrvatskog ili srpskog jezika za treći razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.
14. Turza-Bogdan T., Pospis S., Velički V., (2021). *Čitam i pišem 2*. Čitanka iz hrvatskoga jezika za drugi razred osnovne škole. Zagreb: Alfa
15. Vajnaht E., (1975). *Zlatna lađa*. Čitanka za drugi razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga,
16. Zokić T., Vladušić B., Španić A., Jurić J., (2022). *Svijet riječi 2*. Integrirani radni udžbenik hrvatskoga jezika u drugome razredu osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga



## Sažetak

Učenik se koristi govorom u svakodnevnim situacijama, no njegov je govor često opterećen disfluentnostima. Učenik bi trebao težiti fluentnom govoru u kojemu mu mogu pomoći učitelji korištenjem ispravno odabranih udžbenika i čitanaka. Ovim radom nastojala se potaknuti svijest o fluentnome govoru koji nije dovoljno istražen i definiran. Zato je cilj ovoga rada bio istražiti kako udžbenici i čitanke u razrednoj nastavi vode računa o svijesti fluentnoga govora. S tom svrhom provedena je analiza na dvjema vježbenicama, šest udžbenika i osam čitanaka Hrvatskoga jezika. Zaključujemo da se u udžbenicima i čitankama sedamdesetih i osamdesetih godina 20. stoljeća manje vodilo računa o komunikacijskoj kompetenciji i fluentnome govoru kao njezinoj važnoj sastavnici, nego u novijim i suvremenijim udžbenicima.

**Ključni pojmovi:** fluentnost, komunikacijska kompetencija, nastava Hrvatskoga jezika, udžbenici, čitanke

## Abstract

The student uses speech in everyday situations, but his speech is often burdened with disfluencies. The student should strive for fluent speech, which can be helped by Teacher and properly selected textbooks and class reading books. This work sought to raise awareness of fluent speech, which has not been sufficiently researched and defined. That's why the goal of this work was to investigate how textbooks and reading books of class classes take into account the awareness of communication competence and fluent speech. For this purpose, an analysis was carried out on two exercise books, six textbooks and eight reading books of the Croatian language. We conclude that in the textbooks and reading books of the seventies and eighties of the 20th century, less attention was paid to communicative competence and fluent speech as its important component, than in newer and more modern textbooks

**Key words:** fluency, communication competence, Croatian language teaching, textbooks, reading books.

SVEUČILIŠTE U SPLITU  
FILOZOFSKI FAKULTET

**IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI**

kojom ja **Katarina Ruić**, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistra/magistrice **primarnog obrazovanja**, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mojega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 12. rujna 2022.

Potpis:

*K. Ruić*

IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOG / DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNI REPOZITORIJ  
FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU

STUDENT/ICA	Katarina Ruić
NASLOV RADA	Svijest o fluentnome govoru u suvremenim udžbenicima i čitankama Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi
VRSTA RADA	Diplomski rad
ZNANSTVENO PODRUČJE	Humanističke znanosti
ZNANSTVENO POLJE	Filologija
MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	Ivana Odža, doc. dr. sc.
KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	/
ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje)	1. Anđela Milinović Hrga, doc. dr. sc. 2. Lucijana Armanda Šundov, doc. dr. sc. 3. Ivana Odža, doc. dr. sc.

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/ica predanog završnog/diplomskog rada (zaokružiti odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude (zaokružiti odgovarajuće):

**a.) u otvorenom pristupu**

b.) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu

c.) rad dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6/12/24 mjeseci (zaokružiti odgovarajući broj mjeseci)

U slučaju potrebe dodatnog ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

\_\_12. rujna 2022.\_\_\_\_

mjesto, datum

*K. Ruić*

potpis studenta/ice