

KOMUNIKACIJSKA KOMPETENCIJA U UDŽBENICIMA I ČITANKAMA HRVATSKOGA JEZIKA U RAZREDNOJ NASTAVI

Luković, Tea

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:904428>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom](#).

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-10**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



UNIVERSITY OF SPLIT



SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET
UČITELJSKI STUDIJ

TEA LUKOVIĆ

**KOMUNIKACIJSKA KOMPETENCIJA U UDŽBENICIMA I
ČITANKAMA HRVATSKOGA JEZIKA U RAZREDNOJ
NASTAVI**

DIPLOMSKI RAD

Split, 2023.

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

Tea Luković

**KOMUKACIJSKA KOMPETENCIJA U UDŽBENICIMA I
ČITANKAMA HRVATSKOGA JEZIKA U RAZREDNOJ
NASTAVI**

DIPLOMSKI RAD

Studentica: Tea Luković

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Ivana Odža

Split, prosinac 2023.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Pojam komunikacijska kompetencija	3
2.1. Modeli komunikacijske kompetencije	4
2.2. Komunikacijska kompetencija u nastavi Hrvatskoga jezika.....	4
2.3. Komunikacijska kompetencija u Nacionalnom kurikulumu za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje	5
2.4. Cjelovita kurikularna reforma	7
2.5. Komunikacijska kompetencija u Kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije	8
2.6. Pragmatična komunikacijska kompetencija	9
3. Jezične djelatnosti.....	11
3.1. Slušanje	11
3.2. Govorenje.....	12
3.3. Čitanje	15
3.4. Pisanje	16
4. Udžbenici i čitanke za Hrvatski jezik u razrednoj nastavi.....	19
5. Cilj i metodologija istraživanja.....	21
6. Analiza.....	22
6.1. Analiza čitanki i udžbenika iz osamdesetih godina 20. stoljeća	22
6.2. Analiza čitanki i udžbenika iz devedesetih godina 20. stoljeća	25
6.3. Analiza čitanki i udžbenika prema HNOS-u.....	28
6.4. Analiza čitanki i udžbenika rađenih prema Cjelovitoj kurikularnoj reformi	31
6.5. Analiza rezultata.....	33
7. Zaključak	35
8. Literatura	36
8.1. Stručna literatura	36
8.2. Izvori	37
Sažetak	39
Abstract.....	40

1. Uvod

Komunikacija je neizostavni dio čovjekove svakodnevice. To je prirodna vještina kojom se služimo i koju učimo od početka rođenja. Može se odvijati sporazumijevanjem riječima, pismom ili govorom, no nije nužno uvijek verbalna. Neverbalna komunikacija koristi se za iskazivanje osjećaja, pokazivanje stavova ili kao nadopuna verbalnoj komunikaciji. Informacije se razmjenjuju pokretima tijela ili određenih gesti. Komuniciranjem izražavamo osjećaje, misli, razmišljanja i potrebe. Izostanak ili manjak sposobnosti komunikacije uvelike bi otežao čovjekov život. Postoji više aspekta komunikacije koje bi pojedinac trebao zadovoljavati kako bi se za njega reklo da je komunikacijski kompetentan. Komunikacijska kompetencija podrazumijeva četiri jezične djelatnosti: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje te je od velike važnosti da komunikacijski kompetentna osoba vješto vlada svim tim jezičnim vještinama.

Osim jezičnih djelatnosti, jedan je od ključnih pojmova kojeg će se dotaknuti ovaj diplomski rad pragmatična komunikacijska kompetencija. Prema Vesni Bagarić i Jeleni Mihaljević Djigunović (2007: 91) biti kompetentan govornik podrazumijeva posjedovanje potrebnih vještina i znanja o jeziku, ali i sposobnost za primjenu tog znanja u svakodnevnom komunikacijskom činu. Upravo ta sposobnost uporabe jezika i oblikovanja teksta spada u pragmatičnu komunikacijsku kompetenciju.

Komunikacijsku kompetenciju nije lako postići, ali svaka bi osoba, posebno javna te javni govornici, trebala težiti k tomu. Važnu ulogu u oblikovanju komunikacijski kompetentnog imaju učitelji koji bi trebali od samog početka školovanja poticati razvijanje četiriju temeljnih jezičnih djelatnosti kod djece te uporabu istih u svakodnevnoj komunikaciji. Uz učitelje, kao i roditelje, pomoć su u stvaranju komunikacijski kompetentnog govornika udžbenici i čitanke kojima se služe učenici i učitelji. Oni bi trebali biti osmišljeni na način da pomoću različitih tekstova i metodički oblikovanih zadataka podjednako kod učenika potiču sve četiri jezične djelatnosti, ali i kritičko mišljenje, kreativno razmišljanje i želju za razgovorom te promišljanjem.

U teorijskom dijelu ovog diplomskoga rada opisat će se pojam komunikacijske kompetencije te njezina važnost i uporaba u nastavi Hrvatskoga jezika. Naglasak će biti stavljen na pragmatičnu komunikacijsku kompetenciju te na četiri jezične djelatnosti kojima se ona potiče. Spomenut će se i Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje¹ kao temeljni dokument koji potiče komunikacijsku kompetenciju te Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije² u kojem se opisuju jezične djelatnosti kojima se ona ostvaruje u nastavi.

Za istraživački dio rada korišteni su udžbenici i čitanke iz posljednjih nekoliko desetljeća. Konkretno, analizirat će se četiri udžbenika i četiri čitanke iz druge polovice 20. stoljeća, dva udžbenika i dvije čitanke koje su nastale u vrijeme Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda³ te dva novija udžbenika i dvije čitanke rađene prema suvremenoj Cjelovitoj kurikularnoj reformi.⁴ Za analizu su korišteni udžbenici i čitanke za treći i četvrti razred. Završni su razredi razredne nastave najviši stupanj obrazovanja u tome obrazovnom ciklusu te smatramo da najbolje oslikavaju predmet istraživanja.

Konačni je cilj ovoga istraživanja analizom metodički oblikovanih zadataka iz različitih udžbenika i čitanke razmotriti u kojoj se mjeri kod učenika potiču jezične djelatnosti kojima se oblikuje komunikacijska kompetencija te na taj način doći do odgovora jesu li suvremeni udžbenici u tom smislu bolji od onih starijih, odnosno potiču li više komunikacijsku kompetenciju. Svrha je ovoga istraživanja ukazati na važnost komunikacijske kompetencije i razvijanja iste kod djece u svakodnevnom jezičnom izražavanju u svrhu poboljšanja komunikacijskih vještina.

¹Dostupno na: <https://shorturl.at/ekqZ3>

²Dostupno na: <https://shorturl.at/fiwT9>

³ Hrvatski nacionalni obrazovni standard (2006) prvi je značajniji pokušaj osuvremenjivanja hrvatskoga školstva. 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

Dalje će se u tekstu koristiti skraćenica HNOS.

⁴ Dostupno na: <http://www.kurikulum.hr/>

2. Pojam komunikacijska kompetencija

Prema Bagarić i Mihaljević Djigunović (2007: 84) izraz komunikacijska kompetencija sastoji se od dviju riječi koje u kombinaciji znače kompetenciju za komuniciranje. Autorice donose pregled teorijskog pristupa pojmu. Kompetencija je jedan od najspornijih izraza u području lingvistike. Njegovo uvođenje u lingvistički diskurs vezuje se ponajprije uz Chomskoga. On je ukazao na razliku između kompetencije kao znanja o jeziku koje posjeduje neki govornik odnosno slušatelj i nastupa, odnosno stvarne uporabe jezika u konkretnim situacijama (prema Bagarić, Mihaljević Djigunović, 2007: 84). Ubrzo nakon toga, tadašnji zagovornici komunikacijskog gledišta, točnije Dell Hymes (1972) oblikuje pojam komunikacijske kompetencije (prema Bagarić, Mihaljević Djigunović, 2007: 85). Autorice nadalje navode kako je Widdowson težio boljem razvijanju i razumijevanju pojma komunikacijske kompetencije pa je 70-ih godina prošloga stoljeća ukazao na razliku između kompetencije i sposobnosti. Kada govori o komunikacijskoj kompetenciji misli na znanje o lingvističkim i sociolingvističkim pravilima, a pod sposobnošću podrazumijeva sposobnost uporabe jezičnih znanja u praksi. Time je Widdowson postao jedan od prvih teoretičara koji su u svojim promišljanjima o odnosu između kompetencije i performanse veću važnost posvetili performansi (prema Bagarić, Mihaljević Djigunović 2007: 85).

Prema Srećku Listešu i Lindi Grubišić Belina (2016: 71) kompetencije najjednostavnije možemo predočiti kao skup vještina i znanja što ih pojedinac stječe učenjem. Kada kažemo za nekog da je kompetentan govornik hrvatskoga jezika podrazumijevamo da posjeduje znanje o određenim pojmovima iz jezikoslovlja, da poznaje pravila o njihovoj uporabi te da ih vješto rabi u pisanim i govornim oblicima. Također, kompetentna osoba svjesna je svojih nedostataka te teži cjeloživotnom učenju i usavršavanju kako bi postigla višu razinu svoje kompetencije. Komunikacijska kompetencija obuhvaća nekoliko komponenti: lingvističku, sociolingvističku i praktičnu. Lingvistička komponenta podrazumijeva poznavanje jezičnih pravila – gramatike, pravopisa i pravogovora. Sociolingvistička komponentna povezana je sa znanjima i vještinama potrebnima za društvenu uporabu jezika – prikladna uporaba odgovarajućeg dijalekta, izraza, intonacije, naglaska itd. Praktična komponenta odnosi se na oblikovanje teksta i uporabu jezika u komunikacijske svrhe (Listeš, Grubišić Belina, 2016: 72).

2.1. Modeli komunikacijske kompetencije

Teorijski model komunikacijske kompetencije koji su predložili Canale i Swain (1980, 1981) (prema Bagarić, Mihaljević Djigunović, 2007: 87) prvobitno je sadržavao tri komponente: gramatičku, sociolingvističku i strategijsku kompetenciju, no kasnije je dio elemenata sociolingvističke kompetencije prenesen u dodatnu komponentu koja je nazvana diskursnom kompetencijom. Gramatička ili lingvistička kompetencija odnosi se na znanje morfoloških i sintaktičkih pravila, znanje vokabulara, znanje semantičkih pravila te znanje fonoloških i ortografskih pravila. Posjedovanje te kompetencije omogućuje uporabu znanja i vještina potrebnih za razumijevanje i komunikaciju. Sociolingvistička kompetencija podrazumijeva poznavanje društvenih pravila i konvencija te sposobnost prikladne jezične uporabe u različitim društvenim situacijama. Diskursna je kompetencija „vladanje načinima povezivanja i tumačenja oblika i značenja radi postizanja smislene cjelovitosti govornih ili pisanih tekstova različitih žanrova“ (Bagarić, Mihaljević Djigunović, 2007: 87). Cjelovitost teksta omogućuje uporaba zamjenica, veznika, sinonima itd. te se na taj način individualne rečenice povezuju u strukturalnu cjelinu. Povezivanju u strukturalnu cjelinu pomaže i uporaba sredstava kao što su ponavljanje, učestalost, povezivanje ideja pomoću kojih se uspostavlja logičan odnos prema jednoj općoj ideji. Autorice u svom pregledu teorijskih spoznaja o komunikacijskoj kompetenciji spominju i pojam strategijske kompetencije koja se sastoji od poznavanja verbalnih i neverbalnih komunikacijskih strategija koje se upotrebljavaju kako bi se nadomjestili prekidi u komunikaciji nastali zbog nedostatka kompetencije u ostalim komponentama komunikacijske kompetencije. Te strategije uključuju parafrazu, okolišanje, ponavljanje, izbjegavanje (riječi, struktura, tema), pogađanje itd. Strategijska kompetencija, za razliku od ostalih, uključuje i nekognitivne aspekte kao što su samouvjerenost, spremnost na rizik i dr. te omogućuje uspješno komuniciranje bez obzira na nedostatke u preostalim kompetencijama (Bagarić, Mihaljević Djigunović, 2007: 88).

2.2. Komunikacijska kompetencija u nastavi Hrvatskoga jezika

Prema Listeš i Grubišić Belini (2016: 15) nastavni predmet Hrvatski jezik filološki je predmet te na grčkom predstavlja ljubav prema sadržajnu i umnu govoru. Glavna je svrha nastave Hrvatskoga jezika razviti komunikacijsku kompetenciju kod učenika, ali isto tako težiti i razvijanju

lingvističke kompetencije. To podrazumijeva učenje norme standardnoga jezika (lingvistička kompetencija) te funkcionalnu primjenu znanja (komunikacijska kompetencija). Uz to, također treba razvijati i sociolingvističku, diskursnu i strategijsku kompetenciju.

Što se tiče nastave Hrvatskoga jezika vrlo je važno poticati jezično iskustvo koje vodi osvještavanju i razvijanju komunikacijske sposobnosti kod učenika te u konačnici ovladavanju jezikoslovnim znanjem (Vodpija prema Češi, Barbaroša - Šikić, 2008: 194). Predmetni kurikulum komunikacijsku kompetenciju prepoznaje kao osnovnu svrhu nastave Hrvatskoga jezika: „Učeći hrvatski jezik, učenici ovladavaju komunikacijskom jezičnom kompetencijom povezujući organski idiom i hrvatski standardni jezik te stječu osnove čitalačke, medijske, informacijske i međukulturne pismenosti“⁵ Govoreći o uredničkoj monografiji Marijane Češi i Mirele Barbaroša – Šikić, Irena Vodopija (2008: 195) ističe misao Mirjane Vilke o potrebi poticanja učenika na govor koji je preduvjet uspješne komunikacije. Listeš i Grubišić Belina (2016: 72) navode da su prihvaćene komunikacijske kompetencije slušanje, čitanje, govorenje i pisanje. Sve su jezične djelatnosti povezane. Svrha je nastave Hrvatskoga jezika razvijanje jezičnih djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja te ovladavanje njima, što se ostvaruje različitim oblicima i vrstama tekstova i zadataka.⁶

Prema Kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije (2019: 5), učenicima se na svim razinama omogućuje razvoj i stjecanje komunikacijske jezične kompetencije, jezičnih znanja i višestruke pismenosti nužne za daljnje školovanje te život i rad. Osposobljenost učenika za komunikaciju i izražavanje na hrvatskom standardnom jeziku temelj je za učenje svih drugih nastavnih predmeta te zbog toga ima izrazitu važnost.

2.3. Komunikacijska kompetencija u Nacionalnom kurikulumu za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje

Nacionalni okvirni kurikulum predstavlja temeljni dokument koji određuje sve bitne sastavnice odgojno-obrazovnoga sustava od predškolske razine pa do završetka srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja. U njemu su prikazane sastavnice: vrijednosti, ciljevi, načela, sadržaj i opći

⁵ Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije (2019: 6). Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnoga%20predmeta%20Hrvatski%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf>

⁶ Isto.

ciljevi odgojno-obrazovnih područja. „Temeljno je obilježje Nacionalnoga okvirnoga kurikuluma prelazak na kompetencijski sustav i učenička postignuća (ishode učenja) za razliku od (do)sadašnjega usmjerenoga na sadržaj.“⁷ Nacionalni okvirni kurikulum potiče stjecanje temeljnih i stručnih kompetencija te upućuje učitelje i nastavnike da sudjeluju u razvijanju ključnih kompetencija učenika. Kako bi to kvalitetno provodili, trebaju i sami biti izrazito kompetentni kao nositelji odgojno-obrazovnog rada. Nacionalni okvirni kurikulum donosi drukčiji pogled na nastavu i školu. Stavlja naglasak na izazove za učenje i poučavanje, planiranje i ostvarivanje nastave koja će učenicima omogućiti bolje snalaženje u životu te ih pripremiti na nepredvidljivost i cjeloživotno učenje⁸. Prema Listeš i Grubišić Belini (2016: 62) kurikuli su okrenuti učeniku i razvijanju njegovih kompetencija. One se konkretiziraju ishodima učenja na kognitivnom, afektivnom i psihomotoričkom planu.

Kurikul potrebu za promjenama u obrazovanju tumači kao posljedicu društvenih promjena; „današnji život i rad u suvremenom društvu zahtijeva nove kompetencije pojedinca, koje stavljaju naglasak na razvoj inovativnosti, stvaralaštva, rješavanja problema, razvoj kritičkoga mišljenja, poduzetnosti, informatičke pismenosti, socijalnih i drugih kompetencija, a njih nije moguće u potpunosti ostvariti u tradicionalnomu odgojno-obrazovnomu sustavu koji djeluje kao sredstvo prenošenja znanja.“⁹ Tijekom osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja nastoji se kod učenika razviti temeljne kompetencije koje su osnova za dalje obrazovanje i snalaženje u svakodnevnom životu. Neke su od tih kompetencija: rješavanje problema, donošenje odluka, kritičko mišljenje, kreativnost, inovativnost, suradnja, upravljanje sobom, povezanost s drugima, informacijska pismenost itd.¹⁰

Razvoj nacionalnoga kurikula usmjerenog na učeničke kompetencije predstavlja jedan od glavnih smjerova kurikulne politike u europskim i drugim zemljama. Kako bi uspješno doskočila izazovima razvoja društva, Europska Unija odredila je osam temeljnih kompetencija koje je prihvatila i obrazovna politika Republike Hrvatske. To su:

- komunikacija na materinskom jeziku,
- komunikacija na stranim jezicima,

⁷ Nacionalni okvirni kurikulum (2011: 16). Dostupno na: http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

⁸ Isto.

⁹ Isto.

¹⁰ Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje (2017: 8-10). Dostupno na: <https://shorturl.at/jwCG3>

- matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji,
- digitalna kompetencija,
- učiti kako učiti,
- socijalna i građanska kompetencija,
- inicijativnost i poduzetnost,
- kulturna svijest i izražavanje.¹¹

Prema tim su kompetencijama utvrđena odgojno-obrazovna područja koja čine Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje. To su:

- jezično-komunikacijsko područje,
- matematičko područje,
- prirodoslovno područje,
- tehničko i informatičko područje,
- društveno-humanističko područje,
- umjetničko područje,
- tjelesno i zdravstveno područje.¹²

2.4. Cjelovita kurikularna reforma

Cjelovita kurikularna reforma jedna je od prvih mjera kojom započinje realizacija Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije¹³ koju je 2014. godine usvojio Hrvatski sabor. Cjelovita kurikularna reforma zahtijeva rad velikog broja stručnjaka i radnih skupina. Ključnu ulogu imaju učitelji, nastavnici, odgojitelji, stručni suradnici i ravnatelji odgojno-obrazovnih ustanova kako bi se ustanovile stvarne potrebe obrazovnog sustava te odredile promjene koje će na njih djelovati.¹⁴ Uspostavljanje usklađenog i učinkovitog sustava odgoja i obrazovanja kroz cjelovite sadržajne i strukturne promjene glavni je cilj Cjelovite kurikularne reforme. Suvremene promjere omogućile bi učenicima smislenije obrazovanje, usmjerenost prema učeniku, obrazovanje bliže svakodnevnome životu koje će ih usmjeriti i osposobiti za dalji život i rad i buduće obrazovanje.

¹¹ Nacionalni okvirni kurikulum (2011: 17)

¹² Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje (2017: 24).

¹³ Dostupno na: <https://vlada.gov.hr/strategija-obrazovanja-znanosti-i-tehnologije-nove-boje-znanja/151>

¹⁴ Cjelovita kurikularna reforma (2018). Dostupno na: <http://www.kurikulum.hr/>

Roditeljima bi bila omogućena veća uključenost u nastavni proces, češće povratne informacije, jasno iskazan očekivanja i objektivnije vrednovanje. Učiteljima i nastavnicima omogućila bi se veća samostalnost u radu, kreativniji rad, smanjenje vanjskih pritisaka i obaveza te jačanje same uloge i profesionalnosti. Također, Cjelovita kurikularna reforma traži i produljenje obveznog osnovnoškolskog obrazovanja na devet godina.¹⁵ Cjelovita kurikularna reforma, nadalje, usmjerena je na razvoj temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje, povećanje pismenosti učenika, jasno određenje svih odgojno-obrazovnih ishoda u što spada i razvijanje kritičkoga mišljenja, stavova, vještina, sposobnosti, samostalnosti, kreativnosti, odnosa prema sebi i prema drugima. Nastoji smjestiti učenika u samo središte odgojno-obrazovnog procesa, pa tako daje učiteljima veću slobodu u izboru sadržaja, metoda rada i poučavanja koje će utjecati na aktivnu ulogu učenika u procesu učenja te biti korisne za sadašnji i budući život. Utjecat će i na vrednovanje učenika na način da će biti određeni jasni kriteriji usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda pri čemu će se omogućiti objektivnije ocjenjivanje i vrednovanje učeničkih postignuća.¹⁶

2.5. Komunikacijska kompetencija u Kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije

Nastavni predmet Hrvatski jezik sastavljen je od tri međusobno povezana predmetna područja: hrvatski jezik i komunikacija, književnost i stvaralaštvo, kultura i mediji. U svim se predmetnim područjima razvija komunikacijska jezična kompetencija i potiče se ovladavanje jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja, pisanja. To se ostvaruje različitim oblicima i vrstama teksta te njihovim međudjelovanjem čime se ujedno razvija i produbljuje rječnik.¹⁷ Svrha je učenja i poučavanja nastavnoga predmeta Hrvatski jezik ovladavanje komunikacijskom jezičnom kompetencijom te stvaranje kvalitetne osnove za uspješno školovanje, cjeloživotni razvoj, izražavanje osjećaja, misli, stavova te razvijanje kritičkog odnosa prema nizu pojava u svakodnevnom životu.¹⁸

U predmetnom području hrvatski jezik i komunikacija potiče se uporaba jezika u komunikacijskim situacijama u svrhu jezičnog izražavanja, iznošenja osjećaja, ideja, stavova,

¹⁵ Isto.

¹⁶ Isto.

¹⁷ Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije (2019: 9). Dostupno na: <https://shorturl.at/luHK5>

¹⁸ Isto, str. 6.

prenošenje informacija. Stjecanje jezičnih znanja uključuje i razvoj mišljenja, intelektualno i emocionalno sudjelovanje, socijalni razvoj te želju i potrebu za svrhovitom komunikacijom.

Književnost i stvaralaštvo temelji se na čitanju te primanju i spoznaji nekog pročitano­g teksta. Čitanjem književnog teksta i razgovorom o njemu potiče se promišljanje o svijetu, o samom sebi, izmjena mišljenja i stavova o pročitanome te se potencijalno razvija kreativno razmišljanje i komunikaciju. Obradom različitih tekstova učenike se navodi na stvaralačko izražavanje potaknuto različitim iskustvima i doživljajima književnoga teksta.¹⁹

Predmetno područje kultura i mediji potiče kritički odnos prema medijskim porukama, razumijevanje utjecaja medija i njihovih poruka na društvo i pojedinca, stvaranje medijskih poruka te istraživanje i razvoj znanja.²⁰

Sva tri područja objedinjuju temeljne jezične djelatnosti, slušanje, govorenje, čitanje i pisanje.

2.6. Pragmatična komunikacijska kompetencija

Pragmatična kompetencija zajedno uz sociolingvističku i lingvističku tvori komunikacijsku kompetenciju. Može se najjednostavnije opisati kao sposobnost razumijevanja onoga što neka osoba želi iskazati, odnosno pravilno iskazivanje misli koju želimo iznijeti. Vrlo je važno razvijati pragmatičnu kompetenciju zato što nedovoljno vladanje njome dovodi do nesporazuma u komunikaciji ili pogrešnog tumačenja. Prema Listeš i Grubišić Belini (2016: 72), pragmatična komponenta odnosi se na oblikovanje teksta i uporabu jezika u komunikacijske svrhe te je kao takva jedna od ključnih komponenti koje komunikacijski kompetentna osoba treba zadovoljiti.

Yule (prema Udier 2018: 160) pragmatiku definira kao jezikoslovnu granu koja se bavi proučavanjem značenja informacija koje prenosi neki govornik slušatelju te načina na koji slušatelj interpretira te informacije. Pragmatika stavlja naglasak na analizu konteksta; točnije proučava značenje u kontekstu te se pritom više usredotočava na samu interpretaciju onoga što govornik želi reći, a manje na stvarno značenje izraza. Često je u komunikaciji izrečeno puno više nego što bi se na prvu moglo primijetiti iz samog značenja riječi te zato komunikacijski kompetentan slušatelj treba biti sposoban interpretirati ono što govornik želi iskazati odnosno „pročitati između redova.“

¹⁹ Isto, str. 9.

²⁰ Isto, str. 11.

Kada promatramo pragmatičnu kompetenciju, valja uzeti u obzir razliku to jest odnos između govora i misli. To su dva različita pojma te se međusobno ne podudaraju. Upravo se pri tom prijelazu iz misli u govor često javljaju problemi. Problemi u iskazivanju misli najčešće će se pojavljivati zbog ograničenih jezičnih mogućnosti odnosno nedovoljnog znanja o izboru i kombinaciji jezičnih sredstava. Iz tog razloga prvenstveno je nužno poznavanje i vladanje lingvističkom i sociolingvističkom komunikacijskom kompetencijom kako bi se zadovoljila i pragmatična. Što se tiče prenošenja misli u govor ili u pismo, u razrednoj nastavi za nesporazume u komunikaciji odgovornost preuzima učitelj. Kada učitelj ne shvati ono što je učenik htio reći, znači da se dogodio prekid u komunikaciji i učitelj je dužan otkriti gdje je nastao nesporazum te preusmjeriti komunikaciju kako bi pomogao u oblikovanju misli (Puljak, 2008).

3. Jezične djelatnosti

Četiri su osnovne jezične djelatnosti kojima se potiče komunikacijska kompetencija: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje. Njihovim se međudjelovanjem uspješno prenosi poruka od govornika do primatelja. Terezija Zokić i Benita Vladušić (2022) navode da je izraz *sposobnosti* bolji naziv za primarne jezične djelatnosti slušanja i govorenja jer su to urođene jezične vještine. Njima se služimo od početka života te ih usavršavamo spontano ponavljanjem, recepcijom, razumijevanjem, dok sekundarne jezične djelatnosti, čitanje i pisanje, razvijamo vježbanjem i učenjem pa ih je stoga prikladnije nazvati vještinama. Kombiniranje jezičnih djelatnosti u nastavi jezika znatno olakšava usvajanje jezičnih sadržaja i samog jezika:

„Najbolje obrazovno postignuće kod učenika ostvaruje se jezičnim međudjelovanjem, odnosno uspješnim kombiniranjem vježbi jezičnoga primanja (slušanje, čitanje) i vježbi jezične proizvodnje (govorenje, pisanje)“ (Pavličević-Franić, 2017: 302). Poticanjem jezičnih djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja izravno se djeluje na usvajanje jezika. One utječu na razvoj komunikacijskih vještina i izgrađuju jezičnu kompetenciju koja je učenicima potrebna za sadašnji i budući život. Kako bi pojedinac mogao uspješno komunicirati i sporazumijevati treba vladati svim četirima jezičnim djelatnostima jer čovjek ponajprije treba slušati, govoriti, a potom i čitati i pisati (Marić, 2015: 2). S obzirom na to da se jezične djelatnosti međusobno isprepliću, nije moguće izdvojiti jednu kao najvažniju, no može se zaključiti da se jezična djelatnost pisanja u nastavnoj praksi najviše vrednuje (Visinko, 2010: 20).

3.1. Slušanje

Slušanje je prva jezična djelatnost odnosno sposobnost koju razvijamo. Bez slušanja nema uspješne komunikacije, no često se toj jezičnoj djelatnosti pridaje najmanje pozornosti. Mnogi smatraju kako je govorenje najvažnija jezična djelatnost, ali činjenica je da bez slušanja nema ni govorenja. Kada govorimo o slušanju nije važno samo čuti ono što govornik govori, već razumjeti značenje te poruke kako ne bi došlo do nesporazuma u komunikaciji. U razrednoj nastavi naglasak bi se trebao stavljati na aktivno slušanje koje zahtijeva pozornost kako bi učenici što bolje usavršili tu djelatnost. Razvijena sposobnost aktivnog, svjesnog slušanja omogućava učeniku da tijekom

nastave usvoji što više nastavnog sadržaja. Aktivno slušanje može se u nastavi provoditi kroz svakodnevno slušanje putem raznih brojalica, igrice, brzalice itd. (Pavličević-Franić, 2017: 303).

Djelatnost slušanja u nastavi Hrvatskoga jezika razvija se u književnom odgoju i obrazovanju slušanjem umjetničke riječi. U nastavnom području književnosti i stvaralaštva aktivno se sluša čitanje određenog teksta prije same interpretacije te se razvija i poetski sluh za slušanje poezije. Takvim slušanjem razvija se potpuni doživljaj zvuka i značenja te se ulazi u prostor mašte. Potrebno je više slušanja i čitanja nekog teksta kako bi se prodrlo u srž te u potpunosti spoznalo poruku i bit koju tekst prenosi. Jezična djelatnost slušanja ključna je u nastavi jer se na nju nadovezuju sve ostale. Nakon nje slijedi i čitanje, te govorenje odnosno razgovor o tekstu, pa i pisanje, stvaralačko izražavanje potaknuto određenim tekstom. Zadatci vezani za slušanje mogu se odnositi na slušanje za (estetski) užitak, kritičko slušanje, slušanje s razumijevanjem i empatično (suosjećanje) slušanje. Estetsko slušanje ostvaruje se većinom prilikom slušanja nekog književnog teksta Zadatci najčešće traže slušanje s razumijevanjem, dok su zadatci koji zahtijevaju kritičko slušanje najzanimljiviji jer traže od učenika opredijeljenost, odluku o nekom problemu i sl. (Visinko, 2010: 21-22).

Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje²¹ donosi ishode koji se ostvaruju u nastavi. Navodimo neke koji se izravno odnose na jezičnu djelatnost slušanja u trećem i četvrtom razredu:

- Učenik sluša tekst i prepričava sadržaj poslušanoga teksta.
- Učenik sluša različite tekstove, izdvaja važne podatke i prepričava sadržaj poslušanoga teksta

3.2. Govorenje

Govorenje je urođena sposobnost koja se nadovezuje na slušanje. To je osnovna djelatnost koja omogućava jezičnu komunikaciju između ljudi. U ranoj dobi govor se kod djece potiče u svakodnevnim situacijama postavljanjem pitanja te podučavanjem osnovnim pravilima ponašanja, zahvaljivanju, pozdravljanju i sl. Kasnije to prerasta na višu razinu pa se u govornoj izvedbi uči oblikovati zamolbe, savjete, izražavati emocije itd. U školskoj dobi djecu se potiče na govorenje

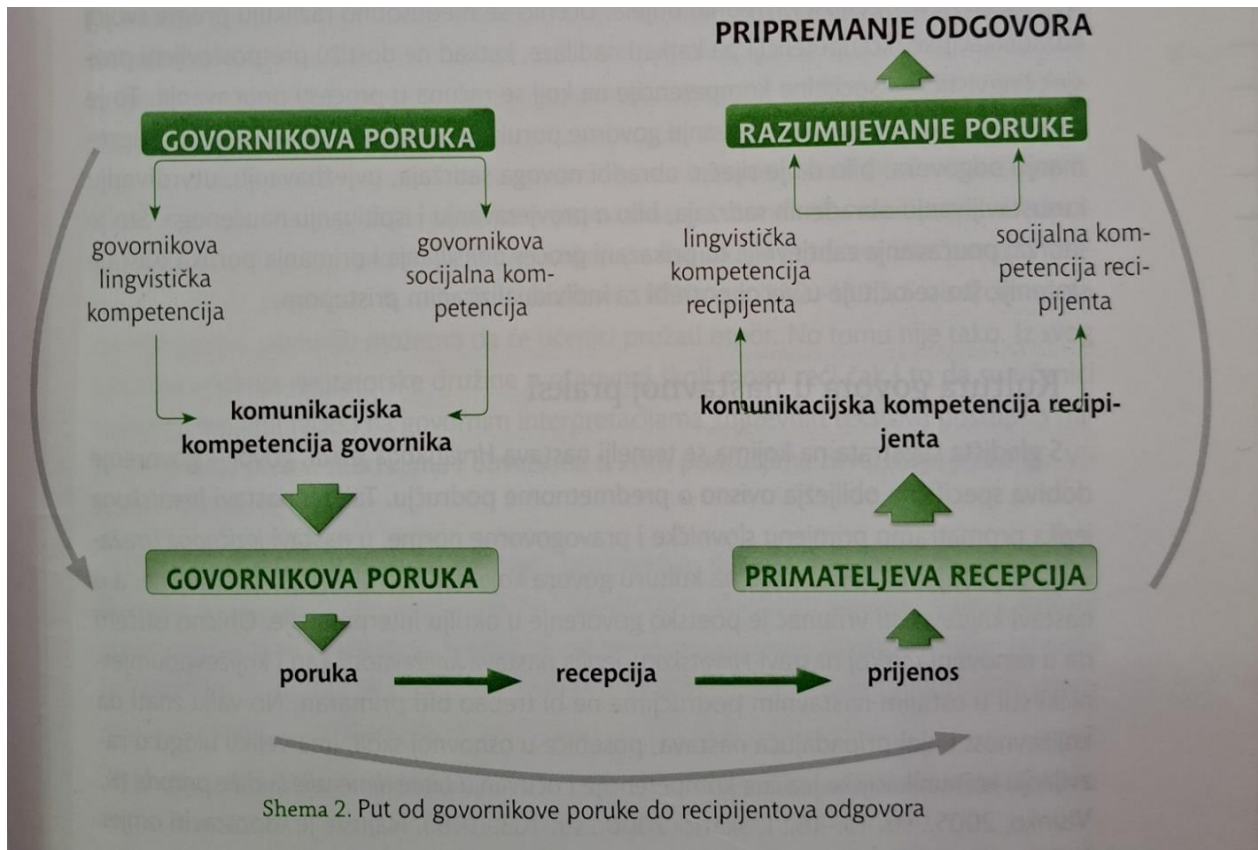
²¹ Dostupno na: <https://shorturl.at/jFGY2>

pomoću različitih vježbi za govorno izražavanje, poput pripovijedanja, opisivanja, kreativnog promišljanja i odgovaranja (Marić, 2015: 6).

Prema Visinko (2010: 24), lingvisti koji proučavaju govor učenika smatraju da su učenici na početku školovanja sposobni savršeno usvojiti naglaske, glasove i ostala izgovorna obilježja jezika. Od izrazite je važnosti uspješno usvajanje fonologije hrvatskoga standardnoga jezika, odnosno pravogovor. Za uspješnost nastave ključna je i govorna osposobljenost učitelja koja će utjecati na sveukupnu uspješnost ostvarivanja sadržaja Hrvatskoga jezika. Nastava Hrvatskoga jezika temelji se na komunikaciji odnosno govornoj uporabi jezika između učitelja i učenika te je zbog toga ključna njihova komunikacijska kompetentnost. Učenike gledamo kao govornike u razvoju. Njihovo jezično obrazovanje stječe se spontano i organizirano (Visinko, 2010: 23).

U nastavnome procesu često znaju nastati nesporazumi između primanja govorne poruke i odgovaranja na istu. To ovisi i o komunikacijskoj kompetenciji govornika i primatelja, u ovom slučaju učitelja i učenika. Nesporazum u komunikaciji može nastati i zbog komunikacijske kompetencije učitelja koja se susreće s komunikacijskom kompetencijom učenika koja nije na istoj razini. „Stupanj razvijenosti učiteljeve komunikacijske kompetencije može pospješiti, ali i otežati učenikovo sudjelovanje u procesu poučavanja“ (Visinko, 2010: 26). Na slici ispod prikazan je složeni proces nastanka poruke, primanja te odgovaranja na istu.

Slika 1. Shema puta od govornikove poruke do primateljeva odgovora (Visinko, 2010: 25)



Pavličević-Franić (2017: 306-307) u svom radu ukazuje na važnost provođenja govornih vježbi u nastavi Hrvatskoga jezika kao i vježbi slušanja koje im prethode te vježbi čitanja i pisanja koje slijede. Takve će vježbe postići najveći učinak kada se provode na temelju kreativnih zadataka koji zahtijevaju razmišljanje i razumijevanje. Također, kada je riječ o govoru, treba usmjeriti pozornost i na korekcijske vježbe (ispravljanje) radi pravilnog usmjeravanja i otklanjanja mogućih gramatičko-pravogovornih pogrešaka. Ključni je cilj provođenja govornih vježbi u nastavi Hrvatskoga jezika razvijanje govornih vještina i sposobnosti kod učenika te stvaranje komunikacijski kompetentnog govornika.

Što se tiče vrednovanja, ocjenjivanje govora složenije je od ocjenjivanja pisanoga rada. Kada je nešto izgovoreno, ne može se povući, dok se pisani rad može čitati iznova i preoblikovati. Potrebno je dugoročno uvježbavanje govora u izravnoj djelatnosti s učenicima kako bi učitelj prikladno i objektivno mogao procijeniti uspješnost i kompetentnost u toj djelatnosti (Visinko,

2010: 30). Listeš i Grubišić – Belina (2016: 102-103) predlažu opisnike za vrednovanje jezične djelatnosti govorenja.

Neki od ishoda koji se, prema Kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik,²² odnose na jezičnu djelatnost govorenja u trećem i četvrtom razredu su:

- Učenik razgovara i govori tekstove jednostavne strukture u skladu s komunikacijskom situacijom.
- Prepričava pročitani tekst.
- Objašnjava obilježja pročitana književnoga teksta i iznosi svoje doživljaje.
- Iznosi mišljenje o raznim temama te ih povezuje sa vlastitim iskustvom.

3.3. Čitanje

Čitanje je složena vještina koja se razvija učenjem i vježbanjem. Početno čitanje i pisanje službeno započinje u prvom razredu osnovne škole, no neka djeca nauče čitati i prije dolaska u školu. Prema Branki Marić (2015: 15) u vrtićkoj dobi potiče se želja i interes za čitanjem na način da se djeci čitaju razne priče, pjesme u rimi, pokazuju enciklopedije, slikovnice pomoću kojih će opisivati ono što vide na slici, pogađati što bi se dalje moglo dogoditi u priči i sl. Također, u svakodnevici djeca prepoznaju razne znakove, natpise na plakatima te pokušavaju raspoznati znakove i slova.

Prije samog čitanja, osoba treba vladati predčitačkim vještinama kao što su: rastavljanje riječi na glasove, razvijanje govora, razvoj glasovne osjetljivosti, usvajanje pisanih znakova, prijenos govora u pisani tekst. Čitanje započinje vježbanjem čitanja u sebi, a potom na glas. Napredak se ostvaruje što češćim čitanjem odnosno vježbanjem. Temeljni je cilj čitanja razumijevanje teksta. Učenik treba stvoriti potpuni doživljaj pročitana teksta te „uroniti“ u tekst kao da je u centru zbivanja i da proživljava sve ono što se u djelu događa (Marić, 2015: 14). Čitanje je od izrazite važnosti jer kao i slušanje služi za učenje novih nastavnih sadržaja.

Prema Visinko (2010: 30-31) vrlo je važno ne brzati s uvježbavanjem djelatnosti čitanja u nastavi te joj posvetiti potrebnu pozornost. Prilikom vježbanja čitanja nekoga teksta trebalo bi uključiti i čitanje u sebi, čitanje na glas, zorno čitanje, poluglasno, naizmjenice itd. Autorica

²² Dostupno na: <https://shorturl.at/jFGY2>

smatra da se tom dijelu nastavnoga sata ne pridaje dovoljno pozornosti već da se većina učitelja koncentrira na cjelovitu interpretaciju prilikom čega zanemare čitanje s razumijevanjem koje je preduvjet za provedbu kvalitetne interpretacije. „Na nastavi je potrebno osjetiti čitanje naglas radi točnog, preciznog, jasnog izgovaranja riječi, brzine i intonacije rečenica, treba višekratno čitati isti tekst“ (Visinko, 2010: 31). Iz čitanja proizlazi prepričavanje pročitanaoga, razgovor o pročitanoome čime se nadalje potiče govorenje. U nastavi Hrvatskoga jezika teži se produktivnome čitanju koje podrazumijeva više razina čitanja (Visinko, 2010: 32):

- analitičko – čitatelj raščlanjuje pojedinosti iz teksta,
- kritičko – čitatelj razvija kritička promišljanja i razmišljanja na temelju onoga što je pročitao,
- problemsko – čitatelj zapaža i izdvaja određene probleme,
- spoznajno – čitatelj otkriva nove spoznaje,
- stvaralačko – čitatelj stvaralački odgovara na poruku i sadržaj teksta u govornom ili pisanom obliku,
- interpretativno – čitatelj aktivira svoje sposobnosti i vještine govornoga jezika u obliku glasnoga čitanja književnoga teksta.

Prema Kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik²³ neki od ishoda koji se trebaju zadovoljiti u nastavi Hrvatskoga jezika vezanih za jezičnu djelatnost čitanja su:

- Učenik čita književni tekst, pronalazi važne podatke u tekstu i uočava pojedinosti.
- Čita tekst te ga potom prepričava.
- Čita tekstove prema vlastitome interesu te obrazlaže svoj izbor.
- Pronalazi potrebne podatke iz različitih izvora.

3.4. Pisanje

Prema Inji Gudić (2020: 14), pisanje je složen proces koji se ostvaruje uporabom pisanih znakova, a obuhvaća pisanje slova, riječi te slaganje rečenica i tekstova. Ta je djelatnost usko povezana, ali suprotna čitanju te prije svega zahtijeva savladanu sposobnost slušanja i govorenja. Pisanje je šifriranje poruke, a čitanje dešifriranje. Prije samog pisanja, osoba treba poznavati sustav

²³ Dostupno na: <https://shorturl.at/jFGY2>

slova. Učenje pravilnog načina pisanja počinje već u predškolskoj dobi kada se vježbaju motoričke sposobnosti i pravilno držanje olovke. Što se tiče razvoja pismenosti, svaki pojedinac prvenstveno treba zadovoljiti osnovne kriterije kako bi ono bilo uspješno. To su: pravilna tehnika pisanja, poznavanje malih i velikih tiskanih i pisanih slova te poznavanje pravopisnih pravila (Aladrović Slovaček, 2017: 61). Cilj je procesa pisanja poticati kreativno i samostalno stvaralaštvo te stvoriti kompetentnog učenika koji će moći sastaviti kvalitetan, kreativan tekst. Kako bi to mogao ostvariti, pojedinac prvenstveno mora poznavati sva područja nastave Hrvatskoga jezika. To su početno čitanje i pisanje, jezično izražavanje, književnost, jezik i medijsku kulturu (Gudić, 2020: 17). Razne su mogućnosti poticanja pisanja u razrednoj nastavi. Neke su od njih opisivanje, osmišljavanje kraja teksta, smišljanje priče na temelju slika, osmišljavanje pozivnice, pisma itd. S obzirom na to da je pisanje najzahtjevnija jezična djelatnost, treba joj posvetiti mnogo vremena u nastavi Hrvatskoga jezika.

Visinko (2010: 73) ističe da su u prethodnim desetljećima vježbe pisanja bile više reproduktivnog karaktera negoli produktivnog te da se ponajprije vodilo računa o pravopisnoj i gramatičkoj točnosti. Kasnije su se ti stavovi mijenjali pa se tako ukazivalo na posebnost i složenost razvijanja jezične djelatnosti i sposobnosti pisanja. Učeniku je potrebno puno više sati uvježbavanja jezične djelatnosti pisanja nego što može ostvariti u nastavi. Pisanje je jako složeno te zahtijeva višekratno čitanje i vraćanje na vlastiti tekst radi usavršavanja sadržaja te provjere napisanih rečenica koje će predstavljati smislenu i gramatički i pravopisno točno cjelinu (Visinko, 2010: 74). Prema Visinko (2010: 76) tri su temeljne faze procesa pisanja:

1. razvijanje temeljne misli koja će se razraditi u tekstu,
2. planiranje ustroja teksta,
3. prepravljanje napisanoga teksta.

Većina vještina vezanih za pisanje kod učenika, svode se na razumijevanje, učenje i uvježbavanje. Cilj je da učenik s vremenom ostvari napredak u jezičnoj djelatnosti pisanja, te da osvijesti ono što zna i ono što ne zna kako bi što svjesnije i zrelije razvijao tu vještinu (Visinko, 2010: 76). Visinko nadalje (2010: 77) smatra da u sadašnjem obrazovanju još uvijek prevladava prezentacijski pristup prilikom poučavanja pisanja. U tom pristupu učitelj je glavni izvor informacije i motivacije. On daje sve potrebne upute za pisanje teksta te ga, nakon što učenici

napišu, temeljito ispravlja. Autorica navodi da je interakcijski pristup puno uspješniji što se tiče razvoja jezične djelatnosti pisanja. U interakcijskom pristupu učenici samostalno stvaraju tekst, bez striktnih uputa te eventualnu pomoć ili objašnjenja traže od učitelja ili ostalih učenika.

Prema Kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik ²⁴ učenici bi trebali zadovoljiti sljedeće ishode koji se odnose na jezičnu djelatnost pisanja:

- Učenik piše vođenim pisanjem jednostavne tekstove u skladu s temom.
- Učenik oblikuje tekst služeći se imenicama, glagolima i pridjevima, uvažavajući gramatička i pravopisna pravila.
- Učenik se stvaralački izražava prema vlastitome interesu potaknut različitim iskustvima i doživljajima književnoga teksta.

²⁴ Dostupno na: <https://shorturl.at/jFGY2>

4. Udžbenici i čitanke za Hrvatski jezik u razrednoj nastavi

Udžbenici i čitanke²⁵ temelj su svakog nastavnoga procesa te trebaju biti kvalitetno osmišljeni, strukturalno i sadržajno, kako bi s određenom namjerom djelovali na odgoj i obrazovanje pojedinca. Postoje razne definicije udžbenika, no možemo najjednostavnije reći da je to osnovna knjiga izrađena za potrebe nastave. Učitelji koji se nose s mnoštvom gradiva koje moraju podučavati i prenatrpanim udžbenicima, ne mogu pozitivno utjecati na nastavu i potpuni razvoj učeničkih sposobnosti (Vican, Žužul, 2005: 51). Prema Vican i Žužul (2005: 53) „udžbenici bi trebali nastajati kao rezultat i posljedica nastave, a ne da se nastava odvija kao rezultat i posljedica udžbenika.“ Učitelj su nužni sudionici u kreiranju udžbenika, oni su dio nastavnoga procesa, oslušuju i najbolje poznaju potrebe učenika. Suvremeni udžbenici trebali bi djelovati isključivo kao sredstvo koje posreduje kreativnu komunikaciju između učitelja i učenika (Vican, Žužul, 2005: 54).

Prema Rosandiću (2005: 161) čitanka/udžbenik za osnovnu školu posebna je vrsta dječje knjige koja sadrži književnoznanstveni sadržaj te svojim likovno-grafičkim izgledom i sadržajem zadovoljava recepcijske mogućnosti učenika. Nastavni program odnosno predmetni kurikulum određuje sadržaj čitanki i udžbenika Hrvatskoga jezika. Čitanke-udžbenici osmišljeni su na način da na temelju književnoumjetničkog teksta koji je u središtu potaknu učenike na ostvarivanje različitih stvaralačkih djelatnosti i složenih procesa doživljavanja i promišljanja. Također, stvaraju i komunikacijsku situaciju između učitelja i učenika u kojoj nastaje određena spoznajna ili doživljajna djelatnost u različitim oblicima jezične komunikacije kroz slušanje, čitanje, pisanje i govorenje (Rosandić, 2005: 162). Svaki književnoumjetnički tekst popraćen je različitim pojmovima, objašnjenjima, ilustracijama, pitanjima, zadacima odnosno didaktičkim sredstvima koji pospešuju i usmjeruju njegovu analizu, interpretaciju i recepciju (Rosandić, 2005: 163).

Kada je riječ o poticanju kreativnosti i kritičkog razmišljanja kod učenika, glavnu ulogu u udžbenicima/čitankama imaju metodički oblikovani zadatci i pitanja. Oni bi trebali biti motivirajući, osmišljeni na način da potiču učenike na raznovrsne aktivnosti, istraživanja, samostalno zaključivanje i stvaralačko izražavanje (Nemeth-Jajić, 2007: 33-34). Suvremeni

²⁵ Pod pojmom udžbenik podrazumijevat ćemo didaktičko sredstvo kojim se podučavaju jezični sadržaji, a pod pojmom čitanka knjigu s odabranim tekstovima za podučavanje sadržaja i realizaciju ishoda iz područja književnosti. Danas su na tržištu prisutni i tzv. integrirani udžbenici, koji unutar iste knjige objedinjuju književne i jezične sadržaje.

udžbenici teže otvorenosti nastave što znači da će pitanja i zadatci biti koncipirani na način da potiču divergentno mišljenje, različite odgovore na temelju kojih će učenici osvijestiti važnost poštivanja različitih stavova i razmišljanja. Također, poticat će nova iskustva kod učenika ili povezivanje sadržaja s već postojećim osobnim iskustvima. Cilj je svake nastave da učenici steknu potrebno znanje i vještine vlastitom aktivnosti (Nemeth-Jajić, 2007: 16-17). Nemeth-Jajić (2007: 18) naglašava da bi udžbenik svojim sadržajem trebao promijeniti način na koji učenik uči, učiti učenika kako se uči, zaokupiti pozornost učenika, omogućiti mu aktivnost, osvješćivanje vlastitog razumijevanja sadržaja i praćenje osobnih rezultata. Autorica navodi da svaka struktura udžbenika treba sadržavati uvođenje učenika u novu temu, izlaganje sadržaja nastavne teme, vježbanje aktivnosti, ponavljanje nastavnih sadržaja i provjeravanje znanja i sposobnosti (Nemeth-Jajić, 2007: 19). Prema Pravilniku o udžbeničkom standardu²⁶ te članovima stručnih povjerenstava za procjenu udžbenika i drugih obrazovnih materijala, svaki udžbenik treba zadovoljiti određene standarde i zahtjeve prilikom izrade. U njih spadaju znanstveni, pedagoški i psihološki zahtjevi, didaktičko-metodički zahtjevi, etički zahtjevi, jezični zahtjevi, likovno-grafički zahtjevi i tehnički zahtjevi za oblikovanje udžbenika.

²⁶ Pravilnik o udžbeničkom standardu te članovima stručnih povjerenstava za procjenu udžbenika i drugih obrazovnih materijala (2019). Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_9_196.html

5. Cilj i metodologija istraživanja

Cilj je ovoga rada kvantitativnom te (u manjoj mjeri) kvalitativnom analizom udžbenika i čitanke iz Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi razmotriti na koji se način odabirom tekstova i oblikovanjem metodičkih zadataka, potiče pragmatična komunikacijska kompetencija učenika u različitim vremenskim razdobljima. Promatrani su metodički oblikovani zadatci koji se odnose na četiri jezične djelatnosti. Brojčano je prikazana zastupljenost zadataka koji potiču jezične djelatnosti čitanja, pisanja, govorenja i slušanja. U svrhu istraživanja korištene su čitanke i udžbenici trećeg i četvrtog razreda razredne nastave kao najbolji pokazatelji omjera traženih zadataka, s obzirom na činjenicu da je riječ o završnim razredima razredne nastave kada učenici posjeduju najviši stupanj znanja u tom obrazovnom ciklusu. Analizirane su dvije čitanke i dva udžbenika iz osamdesetih godina, dva udžbenika i dvije čitanke iz devedesetih godina 20. stoljeća, dva udžbenika i dvije čitanke koji su rađeni u vrijeme provedbe HNOS-a te dva udžbenika i dvije čitanke rađene prema suvremenoj Cjelovitoj kurikularnoj reformi. Svrha je ovoga istraživanja uvidjeti koliko se poticanje pragmatične komunikacijske kompetencije jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja i pisanja u suvremenim udžbenicima i čitankama razlikuje u odnosu na starije udžbenike. Temeljna je hipoteza ovoga diplomskoga rada da će u suvremenim udžbenicima biti više zadataka koji potiču pragmatičnu komunikacijsku vještinu kroz jezične djelatnosti slušanja, čitanja, pisanja i govorenja.

U prvom dijelu analize promatrat će se brojčana zastupljenost zadataka koji se odnose na jezične djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. Nakon dobivenih rezultata iz osam udžbenika i osam čitanke nastojat će se komparativnom analizom dokazati ili osporiti postavljena hipoteza.

6. Analiza

6.1. Analiza čitanki i udžbenika iz osamdesetih godina 20. stoljeća

Za analizu zadataka koristile su se dvije čitanke i dva udžbenika iz osamdesetih godina prošloga stoljeća. Prva analizirana čitanka je čitanka za treći razred naslova *Radosti druženja* autorice Nede Bendelje i Branka Brajenovića. Čitanka je iz 1984. godine, a izdavač je Školska knjiga. Druga je čitanka za četvrti razred *Djetinjstvo u zlatnoj dolini* autora Zvonimira Diklića i Jože Skoka. Izdavač je također Školska knjiga, a čitanka je tiskana 1985. godine.

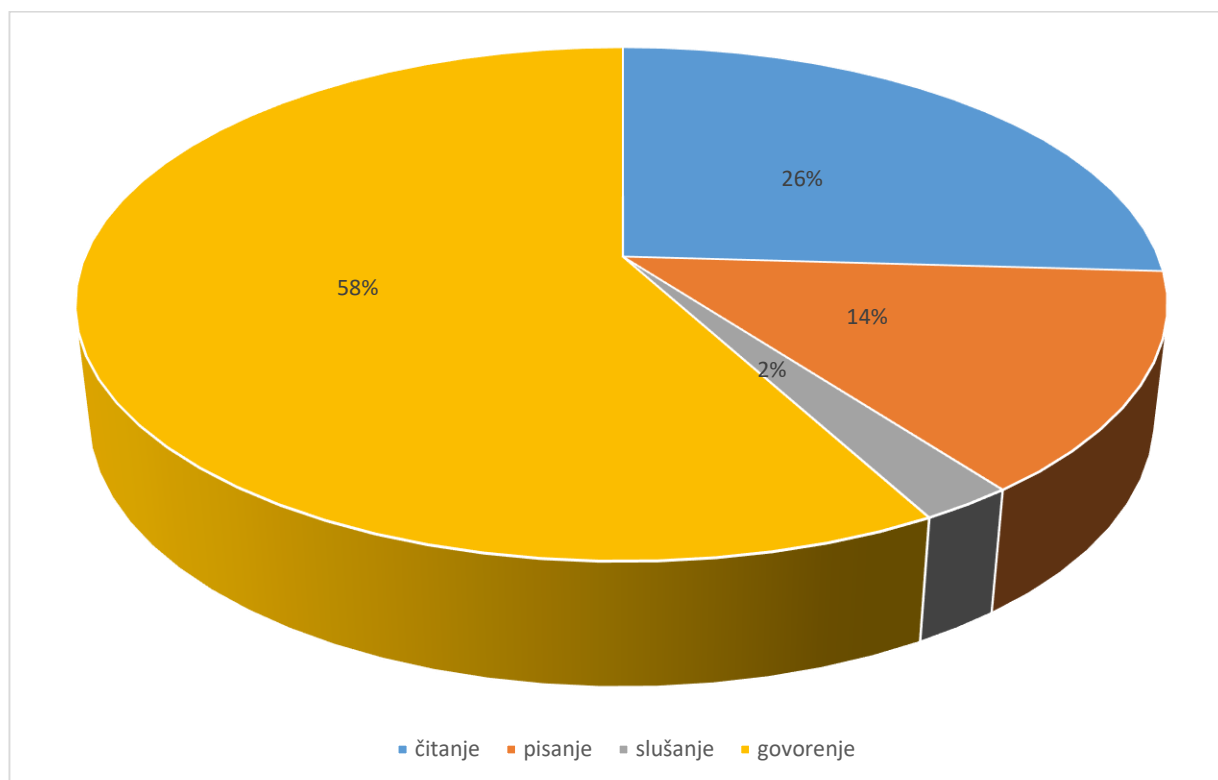
Prvi od analiziranih udžbenika zove se *Jezik i izražavanje* autorice Nede Bendelje i autora Branka Brajenovića iz 1986. godine. Izdavač je udžbenika Školska knjiga i namijenjen je za podučavanje hrvatskog jezika u trećem razredu. Drugi udžbenik koji se spominje također ima isti naziv, *Jezik i izražavanje*, autorice Nede Bendelje i autora Zvonimira Diklića. Udžbenik je iz 1987. godine i za četvrti je razredu osnovne škole. U tablici ispod brojčano je prikazana zastupljenost zadataka čitanja, pisanja, slušanja i govorenja u navedenim čitankama i udžbenicima.

Tablica 1. Brojčani prikaz zastupljenosti zadataka čitanja, pisanja, slušanja i govorenja

naslov	ukupan broj zadataka	čitanje	pisanje	slušanje	govorenje
Radosti druženja 3	261	93	12	6	212
Djetinjstvo u zlatnoj dolini 4	464	132	51	9	347
Jezik i izražavanje 3	154	64	51	8	72
Jezik i izražavanje 4	183	41	62	7	106
ukupno	1062	330	176	30	737

Gledajući i ukupne i pojedinačne rezultate za svaki udžbenik/čitanku, može se zaključiti da u udžbenicima i čitanka iz osamdesetih godina prevladavaju zadatci govorenja, njih ukupno 737. Zatim slijede zadatci čitanja (330), potom i pisanja²⁷ (176), dok su zadatci slušanja na posljednjem mjestu (30). Rezultati pokazuju da je u osamdesetim godinama prošloga stoljeća naglasak na jezičnoj djelatnosti govorenja.

Graf 1. Ukupna zastupljenost vrsta zadataka u analiziranim udžbenicima iz osamdesetih godina



²⁷ Iznimno je zadataka pisanja u odnosu na zadatke čitanja više u udžbeniku za 4. razred. To se može objasniti činjenicom da je 4. razred najviši stupanj razredne nastave i mogućnosti pisanog izražavanja učenika najizraženije su u tom razdoblju.

Poticanje govorene komunikacije u čitankama, gdje je više zadataka u odnosu na udžbenike, očekivano je zbog toga što se veliki dio nastave književnosti svodi na razgovor o pročitanome tekstu te čitanke sadrže najviše zadataka koji traže usmene odgovore na pitanja vezana za određeni tekst. Također, čitanke, u usporedbi s udžbenicima, sadrže dosta zadataka koji se odnose na jezičnu djelatnost čitanja. Zadatci koji zahtijevaju čitanje većinom su oblikovani na način da traže od učenika da pronađu neki odgovor na pitanje u tekstu, da promotre neki opis ili da jednostavno pročitaju tekst u sebi te glasno i razumljivo. Na trećem mjestu, prema zastupljenosti zadataka nalazi se pisanje. Zadatci pisanja najzastupljeniji su u četvrtom razredu. Najčešće se od učenika traži da osmisle neku obavijest, pismo, sastav te da to napišu u bilježnicu čime se ujedno i potiče kreativnost kod učenika. Prema rezultatima, promatrajući zadatke, slušanje je najmanje zastupljeno te bi se moglo zaključiti da se ne potiče dovoljno, no s obzirom na to da se radi o nastavi književnosti ne možemo reći da je aktivno slušanje u potpunosti zanemareno zbog toga što učenici aktivno slušaju svaki put kada učitelj prvi put čita neki nepoznati tekst, nakon čega slijedi razgovor o tekstu.

Što se tiče udžbenika za podučavanje jezičnih sadržaja osamdesetih godina, možemo reći da se govorenje i čitanje otprilike podjednako potiču u trećem razredu, dok je malo manji naglasak na pisanju, a slušanje je opet na zadnjem mjestu. U četvrtom razredu također je veliki broj zadataka govorenja te se stavlja veći naglasak na pisanje nego što je to u prethodnome razredu. Zadatci pisanja svode se na prepisivanje, nadopunjavanje, pisanje sastava i slično. Zadatci koji potiču slušanje opet su najmanje zastupljeni. Aktivno slušanje traži se u zadacima kada treba poslušati rečenice, naglašene riječi, odrediti naglašeni slog ili pripaziti na izgovor glasova č, ć, ije i je.

6.2. Analiza čitanki i udžbenika iz devedesetih godina 20. stoljeća

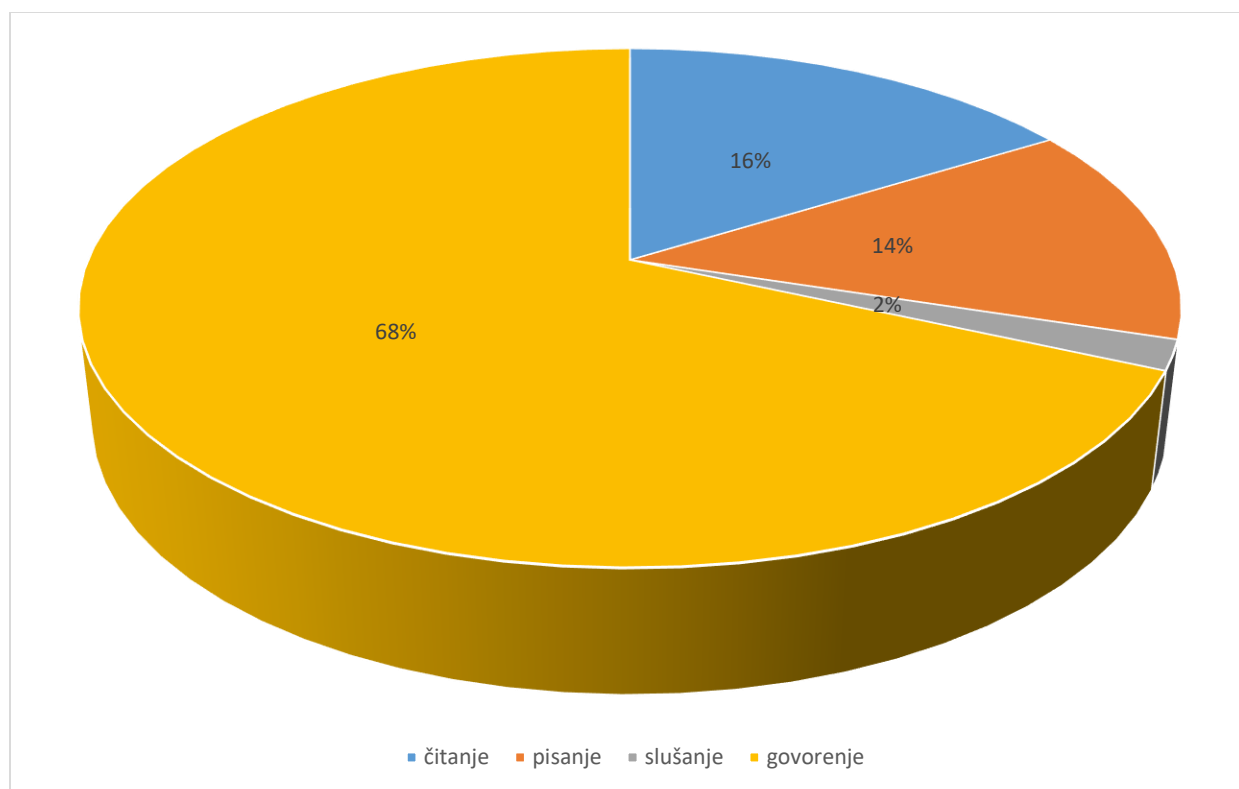
Prva analizirana čitanka zove se *Hrvatska čitanka* autora Ante Bežena i autorice Vesne Budinski. Čitanka je objavljena 1999. godine u izdavačkoj kući Profil i namijenjena je književnome odgoju i obrazovanju u trećem razredu osnovne škole. Druga čitanka istoga je naziva i istih autora. Namijenjena je podučavanju književnosti u četvrtome razredu. Objavljena je 1998. godine. Analizirani udžbenici za podučavanje jezičnih sadržaja su *Učim hrvatski* (1998., Profil) autorica Ines Falak, Lucije Puljak i Jadranke Žderić za treći razred te udžbenik *Govorimo, čitamo i pišemo hrvatski* (1999., Profil), autorice Jadranke Žderić za četvrti razred. U tablici ispod brojčano je prikazana zastupljenost zadataka koji potiču jezične djelatnosti čitanja, pisanja, slušanja i govorenja.

Tablica 2. Brojčani prikaz zastupljenosti zadataka čitanja, pisanja, slušanja i govorenja

naslov	ukupan broj zadataka	čitanje	pisanje	slušanje	govorenje
Hrvatska čitanka 3	776	115	103	11	588
Hrvatska čitanka 4	877	134	124	21	681
Učim hrvatski 3	209	56	55	3	123
Govorimo, čitamo i pišemo hrvatski 4	167	53	20	6	118
ukupno	2029	358	302	41	1510

Promatrajući ukupne rezultate vidljivo je da, ukupno i pojedinačno u svakom udžbeniku/čitanci izrazito prevladaju zadatci govorenja, njih čak 1510. Zadatci čitanja (358) i pisanja (302) otprilike su podjednako zastupljeni²⁸, dok su zadatci slušanja na posljednjem mjestu sa samo 41 zadatkom. U devedesetim godinama naglasak je stavljen na izražavanje, na govornu komunikaciju te se rezultati ne razlikuju mnogo od osamdesetih godina, uz iznimku u odnosu na zadatke pisanja. U odnosu na osamdesete godine, značajnija je razlika u broju zadataka; čitanke i udžbenici iz devedesetih godina sadrže mnogo više zadataka nego oni iz osamdesetih godina.

Graf 2. Ukupna zastupljenost vrsta zadataka u analiziranim udžbenicima iz devedesetih godina



²⁸ Zanimljiva je pojedinost da je zadataka pisanje znatno manje u 4. razredu u odnosu na prethodne razrede, što nije bio slučaj u prethodnome desetljeću.

Kada promatramo samo čitanke iz devedesetih godina uočavamo da je otprilike podjednak omjer zastupljenosti zadataka u različitim jezičnim djelatnostima u trećem i u četvrtom razredu, s nešto većim odstupanjem u zadacima pisanja kojih je znatno manje u četvrtom razredu. Najzastupljeniji su zadatci govorenja koji su najčešće oblikovani kao zadatci razgovora o tekstu i odgovaranja na pitanja. U zadacima čitanja i pisanja učenici većinom trebaju pronaći neki odgovor u tekstu, pročitati rečenice koje potvrđuju odgovor na pitanje, napisati sastav, obavijest i sl. Zadatci slušanja zastupljeni su u jako malom broju, no ne možemo reći da se jezična djelatnost slušanja zanemaruje kroz nastavu književnosti zato što učenici aktivno slušaju svaki tekst koji učiteljica prvi put čita naglas. U zadacima slušanja koji ne podrazumijevaju slušanje pročitana književnoga teksta, većinom se zahtijeva da se poslušaju neka skladba, radio emisija, pogleda film i sl.

Što se tiče udžbenika iz jezika, devedesetih godina najviše se potiče jezična djelatnost govorenja, zatim slijede čitanje, pisanje te slušanje. U trećem razredu čitanje i pisanje zastupljeno je u jednakoj mjeri. Zanimljiva je činjenica da su u četvrtom razredu zadatci koji potiču djelatnost pisanja slabo zastupljeni. Ta je situacija obrnuta situaciji u prethodnome desetljeću pa se postavljena argumentacija o većim zahtjevima za pisanje na najvišem obrazovnome stupnju toga ciklusa, ne čini prikladnim objašnjenjem. U četvrtom razredu većinom su izostavljeni zadatci prepisivanja koji su u ostalim udžbenicima bili izrazito zastupljeni. Ono što čini značajnu razliku između udžbenika i čitanke iz osamdesetih i devedesetih godina jest grafičko oblikovanje zadataka - u udžbenicima iz devedesetih godina zadatci su vizualno pregledniji i bolje raspoređeni.

6.3. Analiza čitanki i udžbenika prema HNOS-u

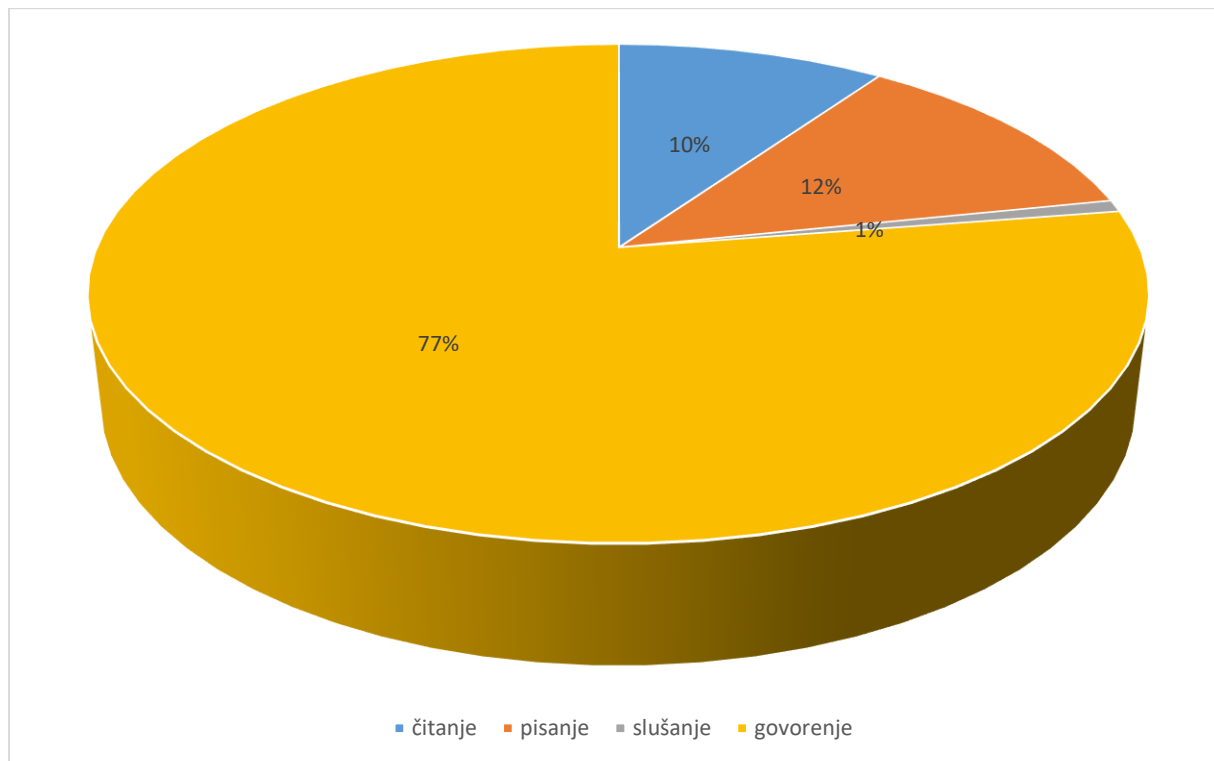
Prva analizirana čitanka zove se *Kuća igrajuća* iz (2010., Alfa). Autori su Diana Zalar, Dijana Dvornik i Frano Petruša. Čitanka je namijenjena podučavanju književnosti u trećem razredu osnovne škole. Druga je čitanka naslovljena *Od slova do snova* (2009., Profil), autorica Vesne Budinski, Katarine Franjčec, Ivane Lukas, Saše Veronek Germadnik i Marijane Zelenike Šimić. Riječ je o čitanci za četvrti razred. Prvi analizirani udžbenik udžbenik je za 3. razred, naslova *Moji zlatni dani* (2007., Školska knjiga), autorica Sandre Centner, Anđelke Peko i Ane Pintarić. Drugi udžbenik za četvrti razred zove se *Hrvatski jezik* (2009., Alfa), autora Damira Domišljanovića i autorice Dunje Pavličević-Franić. U tablici ispod brojčano je prikazana zastupljenost zadataka koji potiču jezične djelatnosti čitanja, pisanja, slušanja i govorenja.

Tablica 3. Brojčani prikaz zastupljenosti zadataka čitanja, pisanja, slušanja i govorenja

naslov	ukupan broj zadataka	čitanje	pisanje	slušanje	govorenje
Kuća igrajuća 3	643	46	76	8	514
Od slova do snova 4	1162	96	127	7	1071
Moji zlatni dani 3	484	69	53	3	381
Hrvatski jezik 4	216	54	72	3	144
ukupno	2505	265	328	21	2110

Iz rezultata je vidljivo da su najzastupljeniji zadatci koji potiču jezičnu djelatnost govorenja, njih je ukupno čak 2110 što i dalje potvrđuje da se kod učenika potiče govorno izražavanje. Zatim slijede zadatci pisanja (328), potom i zadatci čitanja (265), a zadatci koji se odnose na slušanje (21) nalaze se na posljednjem mjestu.

Graf 3. Ukupna zastupljenost zadataka u analiziranim udžbenicima rađenih prema HNOS-u



Promatrajući čitanke vidi se da je jako velik broj zadataka koji potiču govorenje kao rezultat odgovaranja na pitanja o pročitanome tekstu. U zadatcima pisanja traži se od učenika da napišu sastav, vijest, osmisle telefonski razgovor i sl. Što se tiče čitanja, kao i u drugim desetljećima, većinom zahtijevaju pronalazak odgovora u tekstu, čitanje teksta, čitanje sastava itd. Čitanka za četvrti razred sadrži ukupno duplo više zadataka nego čitanka za treći razred, ali su zadatci zastupljeni u približno jednakom omjeru u odnosu na pojedinačne jezične djelatnosti, u usporedbi s prethodnim desetljećem.

Udžbenici također obiluju zadatcima koji potiču jezičnu vještinu govorenja, no u manjoj mjeri nego što je to u čitankama, ali ih je znatno više u odnosu na prethodna desetljeća. Zadatci čitanja i pisanja ravnomjernije su zastupljeni po razredima, u prethodnim desetljećima značajnija je razlika između trećeg i četvrtog razreda. Zanimljivo je da udžbenici u četvrtom razredu sadrže ukupno duplo manje zadataka, nego isti u trećem razredu. Zadatci su koncipirani na sličan način kao i u prethodnim desetljećima. Također, dosta je zadataka sastavljeno na način da potiču više jezičnih djelatnosti odjednom. Zadatci čitanja i pisanja i dalje su zastupljeni u otprilike podjednakom omjeru, no znatno manje nego zadatci govorenja.

6.4. Analiza čitanki i udžbenika rađenih prema Cjelovitoj kurikularnoj reformi

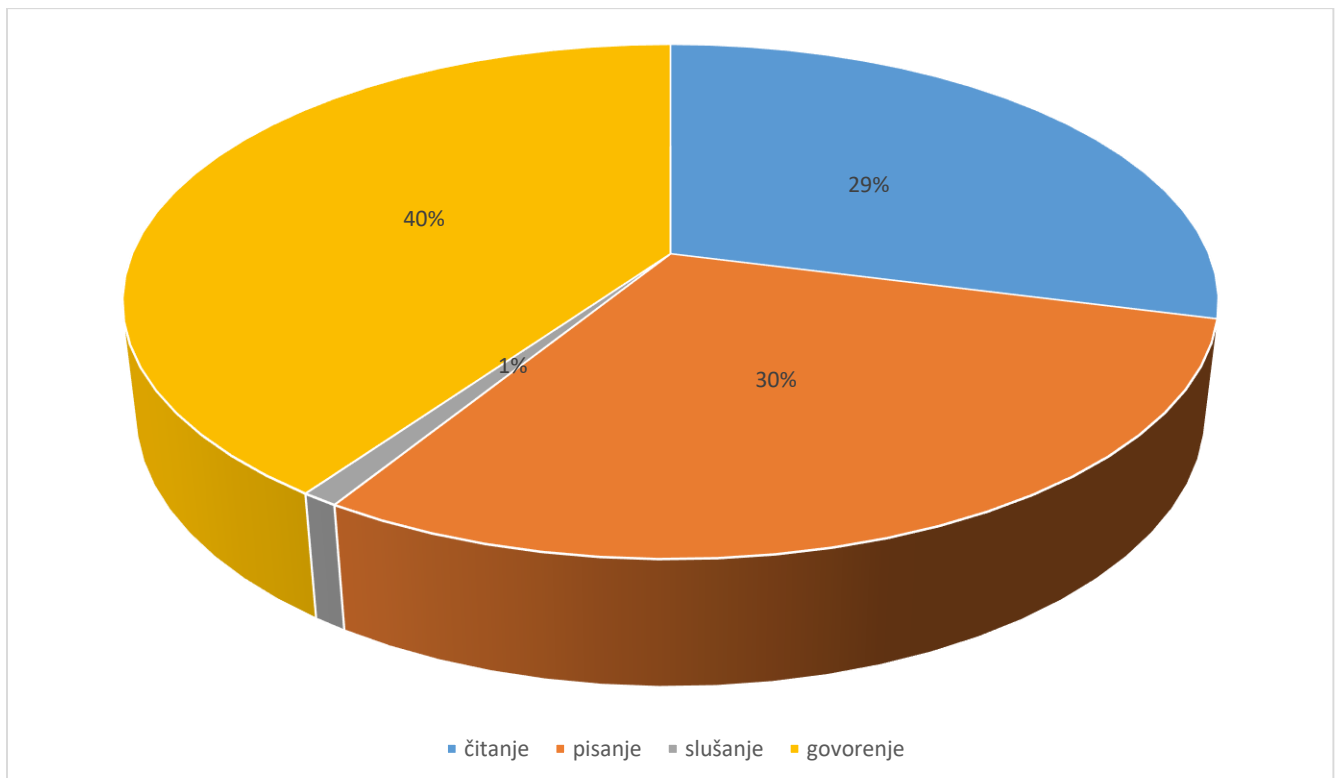
Analizirao se udžbenik za treći razred *Svijet riječi 3* (2020., Školska knjiga), autorica Ankice Španić, Jadranke Jurić, Terezije Zokić i Benite Vladušić. Riječ je o integriranom radnom udžbeniku hrvatskoga jezika koji obuhvaća sadržaje iz književnosti, jezika i medijske kulture te zato sadrži više zadataka. Udžbenik se sastoji od dva dijela te će u tablici ispod biti prikazani rezultati prvog dijela. Drugi integrirani radni udžbenik koji je analiziran za treći razred osnovne škole je udžbenik *Zlatna vrata 3* (2023., Školska knjiga), autorica Sonje Ivić i Marije Krmpotić. Prikazani su rezultati drugog dijela udžbenika. Za četvrti razred osnovne škole analizirana je čitanka pod nazivom *Čitam i pišem 4* (2023., Alfa) godine. Autorice su Tamara Turza-Bogdan i Slavica Pospiš. Radni udžbenik koji je analiziran za četvrti razred zove se *Čitam i pišem 4* (2023., alfa), autorica Vladimire Velički, Dunje Pavličević-Franić, Katarine Aladrović Slovaček i Vlatke Domišljanović. U tablici ispod prikazani su brožčani rezultati zastupljenosti zadataka koji potiču jezične djelatnosti čitanja, pisanja, slušanja i govorenja.

Tablica 4. Brožčani prikaz zastupljenosti zadataka čitanja, pisanja, slušanja i govorenja

naslov	ukupan broj zadataka	čitanje	pisanje	slušanje	govorenje
Svijet riječi 3	767	343	392	2	79
Zlatna vrata 3	573	71	95	9	440
Čitam i pišem 4 (čitanka)	686	229	165	10	429
Čitam i pišem 4 (udžbenik)	405	160	172	5	166
ukupno	2431	803	824	26	1114

Promatrajući ukupne rezultate vidljivo je da su u udžbenicima i čitankama koji su rađeni prema suvremenoj reformi u velikoj mjeri i u približno jednakom omjeru zastupljeni zadatci koji potiču jezične djelatnosti čitanja (803), pisanja (824) i govorenja (1114), a samo su zadatci slušanja jednako malo zastupljeni kao i u prethodnim desetljećima. Ti rezultati pokazuju da se u suvremenoj nastavi stavlja podjednak naglasak na gotovo sve jezične djelatnosti, na govornu i pisanu komunikaciju te na jezičnu djelatnost čitanja. Zadatci koji potiču slušanje i dalje su zastupljeni u jako malom broju te zaključujemo da se s vremenom ne mijenja svijest o poticanju djelatnosti slušanja kroz specifične zadatke. Aktivno slušanje sastavni je dio nastave književnosti pa se ne možemo reći da je u potpunosti zanemareno. S obzirom na to da udžbenici i čitanke koji su rađeni prema suvremenoj reformi sadrže veliki broj zadataka koji podjednako potiču sve jezične djelatnosti, osim slušanja, možemo zaključiti da se snažnije potiče pragmatična komunikacijska kompetencija u odnosu na starije udžbenike i čitanke. Većina zadataka osmišljena je na način da se u istom zadatku provjeri i potakne više jezičnih djelatnosti.

Graf 4. Ukupna zastupljenost vrsta zadataka u analiziranim udžbenicima i čitankama rađenih prema Cjelovitoj kurikularnoj reformi



6.5. Analiza rezultata

Analizirano je osam udžbenika i osam čitanki za treći i četvrti razred iz različitih desetljeća. Uspoređujući rezultate istraživanja dobiveni su sljedeći zaključci:

1.) U čitankama i udžbenicima iz osamdesetih godina:

- naglasak je na jezičnoj djelatnosti govorenja,
- veći naglasak na čitanju nego na pisanju;
- zadatci pisanja najjednostavnijega su tipa i većinom zahtijevaju prepisivanje,
- zadatci slušanja zastupljeni su u jako malom broju, zadatci su vizualno nepregledni.

2.) U čitankama i udžbenicima iz devedesetih godina:

- naglasak je na jezičnoj djelatnosti govorenja,
- zadatci čitanja i pisanja zastupljeni su približno u jednakoj mjeri, ali znatno ih je manje od zadataka govorenja,
- zadatci slušanja zastupljeni su u jako malom broju,
- ukupno je veći broj zadataka,
- u udžbenicima su izostavljeni zadatci prepisivanja zbog čega je smanjen konačni broj zadataka pisanja,
- zadatci su vizualno pregledniji.

3.) U čitankama i udžbenicima rađenima prema HNOS-u:

- naglasak je na jezičnoj djelatnosti govorenja,
- zadatci čitanja i pisanja zastupljeni su približno u jednakoj mjeri, ali znatno manje nego zadatci govorenja,
- zadatci slušanja zastupljeni su u jako malom broju,
- povećava se ukupan broj zadataka.

4.) U čitankama i udžbenicima rađenima prema Cjelovitoj kirikularnoj suvremenoj reformi:

- podjednaka je zastupljenost zadataka koji potiču jezične djelatnosti čitanja, pisanja i govorenja,
- zadatci pisanja i govorenja potiču kreativno pisanje i kreativno odgovaranje,

- većina zadataka potiče više jezičnih djelatnosti istovremeno,
- zadatci slušanja zastupljeni su u jako malom broju.

Utvrđivanjem rezultata možemo zaključiti da se u suvremenim čitankama i udžbenicima znatno više potiču temeljne jezične djelatnosti pisanja, čitanja i govorenja. Naglasak nije primarno usmjeren na govor i govornu komunikaciju kao što je to bilo u ostalim desetljećima, već se ravnomjerno nastoji poticati i druge jezične djelatnosti, izuzev djelatnosti slušanja koja je slabo zastupljena kao i u prethodnim desetljećima. Dobiveni rezultati uglavnom potvrđuju postavljenu hipotezu kojom se očekivalo da će u suvremenim udžbenicima biti više zadataka koji potiču pragmatičnu komunikacijsku vještinu kroz jezične djelatnosti slušanja, čitanja, pisanja i govorenja. Iznimka je jezična djelatnost slušanja kojoj se ne predaje dovoljno važnosti specifičnim zadacima, no s obzirom na to da se jezična djelatnost slušanja provodi u nastavi Hrvatskoga jezika kroz neke druge segmente ne možemo u potpunosti reći da je aktivno slušanje zanemareno.

7. Zaključak

Temeljni je cilj nastave Hrvatskoga jezika stvoriti komunikacijski kompetentnog pojedinca. U tom procesu značajnu ulogu imaju učitelji kao nositelji odgojno-obrazovnog procesa, ali i udžbenici i čitanke kao sredstvo kojima se učitelji služe u nastavi. Iz godine u godinu nastoji se poboljšati kvaliteta nastave Hrvatskoga jezika, a samim tim i sadržaj i pristup udžbenicima i čitankama. Zadatci koji se u njima nalaze vrlo su značajni jer se kroz njih potiču temeljne jezične djelatnosti slušanja, pisanja, čitanja i govorenja. Provođenjem tih djelatnosti poboljšava se usvajanje nastavnog sadržaja te sam jezik. Njihovim međudjelovanjem ostvaruju se najbolja postignuća kod učenika i poboljšavaju komunikacijske vještine (Pavličević-Franić, 2017: 302). Kompetencije su skup vještina i znanja koje se stječu učenjem. Komunikacijski kompetentan pojedinac treba posjedovati znanje o jeziku, poznavati pravila i pravopis, društvenu uporabu jezika, ali najvažnije od svega jest znati koristiti se jezikom i pravilno ga primjenjivati u komunikacijske svrhe (Listeš, Grubišić Belina, 2016: 71).

Učenicima nije jednostavno usavršiti temeljne jezične djelatnosti. Njihovo učenje zahtijeva mnogo vježbe i ponavljanja te im se iz tog razloga treba posvetiti što više vremena u nastavi. Učiteljeva je dužnost poticati učenike i usmjeriti ih samoispravljanju. Udžbenici i čitanke obiluju zadacima koji su usmjereni prema razvijanju tih djelatnosti i vještina.

Ovim diplomskim radom nastojalo se utvrditi jesu li suvremeni udžbenici zaista bolji u provođenju toga zadatka od onih tradicionalnijih te razvijaju li podjednako sve segmente pragmatične komunikacijske kompetencije kroz metodički oblikovane zadatke koji se u njima nalaze. Rezultati su potvrdili da su suvremeni udžbenici znatno više usmjereni na učenika i na razvijanje pragmatične komunikacijske kompetencije, što je vidljivo iz podjednagog poticanja jezičnih djelatnosti govorenja, čitanja i pisanja.

8. Literatura

8.1. Stručna literatura

1. Aladrović Slovaček, K., (2017). *Jezična djelatnost pisanja u osnovnoškolskoj nastavi Hrvatskoga jezika*. Strani jezici: časopis za primijenjenu linvistiku, Vol. 46. br. 4, 59-71. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/316377> Pristupljeno: 4. studenog. 2023.
1. Bagarić, V., Mihaljević Djigunović, J. (2007). *Definiranje komunikacijske kompetencije*. Metodika, Vol. 8, br. 1, 84-93. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/26943> Pristupljeno: 3. listopada. 2023.
2. Vodopija, I. (2008). *Komunikacija u nastavi Hrvatskoga jezika. Suvremeni pristupi poučavanju u osnovnim i srednjim školama*. Život i škola, br. 20, 194-198. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/57993> Pristupljeno: 3. listopada. 2023.
3. Gudić, I. (2020). *Jezična djelatnost čitanja i čitalačke kompetencije učenika mlađe školske dobi*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Dostupno na: <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ufzg:2199/datastream/PDF/view> Pristupljeno: 4. studenog. 2023.
4. Listeš, S., Grubišić Belina, L. (2016). *Kompetencijski pristup nastavi Hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Marić, B. (2015). *Razvoj jezične djelatnosti kod djece predškolske dobi*. Diplomski rad. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. na: <https://core.ac.uk/download/pdf/270102893.pdf> Pristupljeno: 5. studenog. 2023.
6. 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 Pristupljeno: 4. listopada. 2023.
7. 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%20A1kolski%20odgoj%20i%20obrazovanje.pdf> Pristupljeno: 4. listopada. 2023..

8. 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: 4. listopada 2023.
9. Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2018). *Cjelovita kurikularna reforma*. Zagreb. Dostupno na: <http://www.kurikulum.hr/> Pristupljeno: 5. listopada. 2023.
10. Nemeth-Jajić, J. (2007). *Udžbenici Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi*. Split: Redak
11. Pavličević-Franić, D., (2017). *Utjecaj jezičnih djelatnosti slušanja i govorenja na razvoj komunikacijske kompetencije u procesu ovladavanja hrvatskim jezikom*. Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje. Vol. 20, br. 2, 257 -308. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/313220> Pristupljeno: 6. studenog. 2023.
12. Puljak, L., (2008). *Komunikacijska kompetencija učenika mlađe školske dobi*. Dostupno na: https://zbornica.com/index.php?option=com_zoo&task=item&item_id=177&Itemid=108 Pristupljeno: 5. studenog. 2023.
13. Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
14. Udier, S., L., (2018). Razvijanje pragmatičke kompetencije u hrvatskome kao inome jeziku. *Jezikoslovlje*. Vol. 19, br. 1, 159 – 183. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/298473> Pristupljeno: 5. studenog. 2023.
15. Vican, D., Žužul, A. (2005). *Udžbenik u novoj školi*. Život i škola, br. 13, str. 50-55. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/39679> Pristupljeno: 20. studenog. 2023.
16. Visinko, K. (2010). *Jezično izražavanje u nastavi Hrvatskoga jezika. Pisanje*. Zagreb: Školska knjiga.
17. Zokić, T., Vladušić, B., (2022). *Jezične djelatnosti u razrednoj nastavi: slušanje, govorenje, čitanje, pisanje*. Dostupno na: <https://www.skole.hr/jezicne-djelatnosti-u-razrednoj-nastavi-slusanje-govorenje-citanje-pisanje/> Pristupljeno: 6. listopada. 2023.

8.2. Izvori

1. Aladrović Slovaček, K., Domišljanović, V., Pavličević-Franić, D., Velički, V., (2023). *Čitam i pišem 4*. Radni udžbenik iz hrvatskoga jezika za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Alfa.

2. Bendelja N., Brajenović B., (1984). *Radosti druženja*. Čitanka za treći razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.
3. Bendelja N., Brajenović B., (1986). *Jezik i izražavanje*. Udžbenik za treći razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.
4. Bendelja N., Diklić Z., (1987). *Jezik i izražavanje*. Udžbenik hrvatskoga ili srpskoga jezika za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.
5. Bežen, A., Budinski, V., (1998). *Hrvatska čitanka 4*. Udžbenik književnosti za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Profil.
6. Bežen, A., Budinski, V., (1999). *Hrvatska čitanka 3*. Udžbenik književnosti za treći razred osnovne škole. Zagreb: Profil.
7. Budinski, V., Franjčec, K., Lukas, I., Veronek Germadnik, S., Zelenika Šimić, M., (2009). *Od slova do snova*. Čitanka za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Profil
8. Centner S., Peko A., Pintarić A., (2007). *Moji zlatni dani 3*. Udžbenik hrvatskoga jezika za treći razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga
9. Diklić, Z., Skok, J., (1985). *Djetinjstvo u zlatnoj dolini*. Čitanka iz književnosti, scenske i filmske umjetnosti za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga
10. Domišljanović, D., Pavličević-Franić, D., (2009). *Hrvatski jezik 4*. Jezični udžbenik za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Alfa
11. Dvornik, D., Petruša, F., Zalarn, D., (2010). *Kuća igrajuća*. Čitanka za treći razred osnovne škole. Zagreb: Alfa
12. Falak, I., Puljak, L., Žderić, J., (1998). *Učim hrvatski 3*. Udžbenik za treći razred osnovne škole. Zagreb: Profil
13. Ivić S., Krmpotić M., (2023). *Zlatna vrata 3*. Integrirani radni udžbenik hrvatskog jezika u trećem razredu osnovne škole, 2. dio. Zagreb: Školska knjiga
14. Jurić, J., Španić, A., Vladušuć, B., Zokić, T., (2020). *Svijet riječi 3*. Integrirani radni udžbenik hrvatskog jezika u trećem razredu osnovne škole, 1. dio. Zagreb: Školska knjiga
15. Turza-Bogdan T., Pospiš S., (2023). *Čitam i pišem 4*. Radna čitanka hrvatskoga jezika za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Alfa
16. Žderić, J., (1999). *Govorimo, čitamo i pišemo hrvatski 4*. Udžbenik hrvatskoga jezika za 4. razred osnovne škole. Zagreb: Profil

Sažetak

Kvalitetnim provođenjem nastave Hrvatskoga jezika nastoji se stvoriti komunikacijski kompetentnog pojedinca koji će biti osposobljen za pravilnu komunikaciju u svim jezičnim djelatnostima. Učenici često imaju problem sa izražavanjem onoga što misle. Iz tog razloga potrebno je puno vježbe kako bi se kod učenika razvila pragmatična komunikacijska kompetencija. Značajnu ulogu u tom procesu imaju učitelji, ali i sadržaj udžbenika i čitanki koji bi trebao biti u potpunosti orijentiran prema učeniku i razvoju temeljnih jezičnih djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja.

Ovim se diplomskim radom nastojalo utvrditi potiču li metodički zadatci u suvremenim udžbenicima i čitankama više pragmatičnu komunikacijsku kompetenciju uporabom temeljnih jezičnih djelatnosti: slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. U svrhu istraživanja analizirano je osam udžbenika i osam čitanki za treći i četvrti razred osnovne škole. Rezultati su pokazali da se u suvremenim udžbenicima nalazi više zadataka koji potiču pragmatičnu komunikacijsku vještinu kroz jezične djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja.

Ključni pojmovi: čitanke, jezične djelatnosti, nastava Hrvatskoga jezika, pragmatična komunikacijska kompetencija, udžbenici

Abstract

Through high-quality teaching of the Croatian language, an effort is made to create a communicatively competent individual who will be trained for proper communication in all language activities. Students often have a problem with expressing what they think. For this reason, a lot of exercises are needed in order to develop pragmatic communication competence in students. Teachers play a significant role in this process, as well as the content of textbooks and reading books, which should be fully oriented towards the student and the development of the basic language activities of listening, speaking, reading and speaking.

This graduate work sought to determine whether the methodological tasks in contemporary textbooks and reading books encourage more pragmatic communication competence by using basic language activities: listening, speaking, reading and writing. For the purpose of the research, eight textbooks and eight reading books for the third and fourth grade of elementary school were analyzed. The results showed that in modern textbooks there are more tasks that encourage pragmatic communication skills through the language activities of listening, speaking, reading and writing.

Key words: reading books, language activities, Croatian language teaching, pragmatic competence, textbooks

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja **Tea Luković**, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistra/magistrice **primarnog obrazovanja**, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mogega 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, 11. prosinca 2023.

Potpis *Tea Luković*

Izjava o pohrani i objavi ocjenskog rada
(završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - podcrtajte odgovarajuće)

Student/ica: Tea Luković

Naslov rada: Komunikacijska kompetencija u udžbenicima i čitankama Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi

Znanstveno područje i polje: humanističke znanosti, filologija

Vrsta rada: diplomski rad

Mentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

izv. prof. dr. sc. Ivana Odža

Komentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje): /

Članovi povjerenstva (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

izv. prof. dr. sc. Ivana Odža

doc. dr. sc. Lucijana Armanda Šundov

doc. dr. sc. Anđela Milinović Hrga

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog ocjenskog rada

(završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada.

Kao autor izjavljujem da se slažem da se moj ocjenski rad, bez naknade, trajno javno objavi u otvorenom pristupu u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti* (NN br. 119/22)).

Split, 11. prosinca 2023.

Potpis studenta/studentice: Tea Luković

Napomena:

U slučaju potrebe ograničavanja pristupa ocjenskom radu sukladno odredbama Zakona o autorskom pravu i srodnim pravima (111/21), podnosi se obrazloženi zahtjev dekanici Filozofskog fakulteta u Splitu.