

Lingvometrički predložak u razrednoj nastavi školskoga predmeta Hrvatski jezik

Štimac, Buga

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:813780>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-16**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI
Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

Lingvometodički predložak u razrednoj nastavi školskoga predmeta
Hrvatski jezik
DIPLOMSKI RAD

Predmet: Metodika nastave Hrvatskoga jezika III

Mentorica: doc. dr. sc. Maja Opašić

Studentica: Buga Štimac

Rijeka, lipanj 2022.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.”

Studentica:

(potpis)

SAŽETAK

Nastava jezika i jezičnog izražavanja učenicima je često zahtjevna i teška. Iz tog razloga, glavnu ulogu u poučavanju jezičnih sadržaja ima učitelj. On mora odabrati funkcionalna metodička sredstva za nastavu jezika. Važno metodičko sredstvo koje omogućuje učenicima usvajanje sadržaja jezika i jezičnog izražavanja je lingvometodički predložak. Pri odabiru lingvometodičkog predloška za nastavu jezika i jezičnog izražavanja valja se voditi određenim kriterijima.

Cilj rada je istražiti usklađenost lingvometodičkih predložaka zastupljenih u aktualnim udžbenicima Hrvatskoga jezika za razrednu nastavu s načelima komunikacijsko-funkcionalnog pristupa. Osim toga, provedena je i usporedba s rezultatima istraživanja provedenog 2019. godine. Analizom je zaključeno da su lingvometodički predlošci u aktualnim udžbenicima sve više u skladu s komunikacijsko-funkcionalnim pristupom, ali da lingvometodički predlošci još uvijek nisu u skladu s važnim načelima nastave Hrvatskoga jezika. Također, cilj je bio ispitati kojim se kriterijima učitelji vode pri izboru lingvometodičkih predložaka. Stoga je za tu svrhu proveden anketni upitnik među učiteljima razredne nastave. Rezultati kvalitativne analize udžbenika i kvantitativne analize anketnog upitnika prikazani su u zadnja dva poglavlja rada. Od četiri formulirane hipoteze, dvije su odbačene, jedna je prihvaćena, a jedno od njih, prema rezultatima upitnika, nije bilo moguće niti prihvatiti niti odbaciti.

Ključne riječi: nastava jezika i jezičnog izražavanja, komunikacijsko-funkcionalni pristup, lingvometodički predložak, kriteriji za odabir lingvometodičkog predloška, udžbenik

SUMMARY

Teaching language and language expression to students is often demanding and difficult. For this reason, the teacher has the main role in teaching language content. He must choose functional methodological tools for language teaching. An important methodological tool that enables students to acquire the content of language and linguistic expression is the linguo-methodical template. When choosing a linguo-methodical template for language teaching and linguistic expression, certain criteria should be followed.

The aim of this paper is to investigate the compliance of linguo-methodical templates presented in current textbooks of the Croatian language for classroom teaching with the principles of functional communication approach. In addition, a comparison was made with the results of a survey conducted in 2019. The analysis concluded that linguo-methodical templates in current textbooks are increasingly in line with the functional communication approach, but that linguo-methodical templates are still not in line with important principles of Croatian language teaching. Also, the aim was to examine what criteria teachers are guided by when choosing linguo-methodical templates. Therefore, a survey questionnaire was conducted for this purpose among primary school teachers. The results of the qualitative analysis of the textbook and the quantitative analysis of the questionnaire are presented in the last two chapters of the paper. Of the four hypotheses formulated, two were rejected, one was accepted, and one of them, according to the results of the questionnaire, could neither be accepted nor rejected.

Keywords: language and language expression teaching, functional communication approach, linguo-methodical template, criteria for choosing a linguo-methodical template, textbook

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. JEZIK I NJEGOVO USVAJANJE	3
2.1. Razvojne komunikacijske faze	5
3. POUČAVANJE I UČENJE JEZIKA I JEZIČNOG IZRAŽAVANJA U ŠKOLSKOME PREDMETU HRVATSKI JEZIK	7
3.1. Jezik i jezično izražavanje u Kurikulumu nastavnog predmeta Hrvatski jezik (2019) 11	
3.2. Sadržaji nastave jezika i jezičnog izražavanja	15
3.3. Komunikacijsko-funkcionalni pristup	17
3.3.1. <i>Komunikacijska i lingvistička kompetencija</i>	19
3.4. Nastavna načela u poučavanju Hrvatskoga jezika	20
3.4.1. <i>Načelo teksta</i>	21
3.4.2. <i>Načelo znanstvenosti</i>	22
3.4.3. <i>Načelo zornosti</i>	22
3.4.4. <i>Načelo sadržajne, tekstovne i stilske raznovrsnosti</i>	23
3.4.5. <i>Načelo zanimljivosti</i>	24
3.4.6. <i>Načelo obavijesne i estetske funkcionalnosti</i>	24
3.4.7. <i>Načelo sadržajne kompetencije</i>	25
3.5. Struktura sata jezika i jezičnog izražavanja	25
3.5.1. <i>Motivacija</i>	25
3.5.2. <i>Lingvometodički predložak</i>	26
3.5.3. <i>Zapažanje jezične pojave</i>	26
3.5.4. <i>Promatranje jezične pojave</i>	26
3.5.5. <i>Opis jezične pojave</i>	27
3.5.6. <i>Provjera zaključaka na novim primjerima</i>	27
3.5.7. <i>Učenje</i>	27
3.5.8. <i>Provjera usvojenosti i vježbanje</i>	27
3.5.9. <i>Uspostavljanje kontinuiteta u radu</i>	28

4. LINGVOMETODIČKI PREDLOŽAK	29
4.1. Kriteriji za odabir lingvometodičkog predloška	33
4.2. Analiza usklađenosti lingvometodičkih predložaka s načelima komunikacijsko-funkcionalnog pristupa	34
4.2.1. <i>Uzorak</i>	36
4.2.2. <i>Metodologija</i>	37
4.2.3. <i>Prikaz rezultata</i>	38
5. ISTRAŽIVANJE	43
5.1. Cilj istraživanja	43
5.2. Hipoteze, ispitanici i materijali	43
5.3. Rezultati	46
5.4. Rasprava	51
6. ZAKLJUČAK	57
7. LITERATURA	59

1. UVOD

Školski predmet Hrvatski jezik najvažniji je školski predmet u obrazovanju u Republici Hrvatskoj. Poznavanje materinskoga jezika i njegovog pravilnog korištenja preduvjet je za kvalitetnu svakodnevnu komunikaciju te za usvajanje sadržaja ostalih školskih predmeta tijekom obrazovanja. Nastava jezika i jezičnog izražavanja učenicima je često zahtjevna i teška. Iz tog razloga, glavnu ulogu u poučavanju jezičnih sadržaja ima učitelj. Njegova je zadaća odabrati funkcionalna metodička sredstva, metodičke strategije i metode kojima će učenicima olakšati usvajanje sadržaja. Važno metodičko sredstvo koje omogućuje učenicima usvajanje sadržaja jezika i jezičnog izražavanja je lingvometodički predložak.

Cilj rada bio je istražiti usklađenost lingvometodičkih predložaka zastupljenih u aktualnim udžbenicima Hrvatskoga jezika za razrednu nastavu s načelima komunikacijsko-funkcionalnog pristupa. Također, cilj je bio ispitati kojim se kriterijima učitelji vode pri izboru lingvometodičkih predložaka. Stoga je za tu svrhu proveden anketni upitnik među učiteljima razredne nastave.

Ovaj diplomski rad sastavljen je od teorijskog dijela nastave jezika i jezičnog izražavanja u nastavi školskoga predmeta Hrvatski jezik. Teorijski dio sastavljen je od tri poglavlja. Poglavlje *Jezik i njegovo usvajanje* govori o definiciji jezika te o fazama usvajanja jezika od najranije životne dobi. Poglavlje *Poučavanje i učenje jezika i jezičnog izražavanja u školskome predmetu Hrvatski jezik* sastavljeno je od pet podnaslova koji sadrže teorijske osnove *Kurikuluma nastavnog predmeta Hrvatski jezik*, opis sadržaja nastave jezika i jezičnog izražavanja, važnost komunikacijsko-funkcionalnog pristupa nastavi jezika i jezičnog izražavanja, nastavna načela Hrvatskoga jezika koji se ističu u nastavi jezika i jezičnog izražavanja te strukturu sata. Posljednje teorijsko poglavlje *Lingvometodički predložak* sastavljeno je od opisa kriterija koji pomažu učiteljima u odabiru lingvometodičkog predloška za nastavu jezika te je naposljetku provedena analiza usklađenosti lingvometodičkih predložaka s načelima komunikacijsko-

funkcionalnog pristupa. Provedena je kvalitativna analiza lingvometričkih predložaka u aktualnim udžbenicima nakladnika Školska knjiga (2020) i Alfa (2021). U posljednjem poglavlju *Istraživanje* opisan je cilj istraživanja, formulirane hipoteze, ispitanici, materijali te rezultati kvantitativne analize *online* upitnika i rasprava o rezultatima i statističkim značajnostima.

2. JEZIK I NJEGOVO USVAJANJE

Jezik je sustav svojstven ljudima. On se sastoji od niza simbola koji imaju određeno značenje i niza pravila kojima povezujemo te simbole. Usvajanjem sustava usvaja se niz simbola koji imaju neko značenje te pravila koja omogućuju povezivanje tih simbola u cjelinu koja ima smisao. Znanje jezika usvaja se od rođenja te je automatizirano: razgovaramo, slušamo, pratimo upute bez da na to obraćamo posebnu pažnju. Jezik se, dakle, usvaja kao sustav, a realizira se u jezičnim djelatnostima. Osnovne jezične djelatnosti kojima se čovjek koristi jesu slušanje i govorenje, a ovladavanjem jezičnih djelatnosti usvaja se i sam jezik. Najjednostavnije rečeno, jezikom se prenose poruke. Njime se sporazumijevamo (komuniciramo). Jezik koji čovjek usvaja spontano od rođenja u obiteljskom okruženju naziva se materinski jezik. To je dominantan jezik kojim osoba najbolje vlada u komunikaciji (Pavličević-Franić 2005). U povijesti istraživanja jezika i jezične problematike ističu se četiri teorije usvajanja jezika: bihevioristička, nativistička, kognitivistička i pragmatična teorija.

Kao što i sam naziv govori, bihevioristička teorija usvajanja jezika govori o jeziku kao naučenom ponašanju i imitiranju odraslih osoba iz okoline. Dijete sluša svog govornog modela, najčešće roditelja, te oponaša ono što je vidjelo i čulo. Model (roditelj) reagira negativno ili pozitivno i time odobrava ili ne odobrava neki verbalni izričaj. Oponašajući odrasle govornike, metodom pokušaja i pogriješaka, poticaja i ponavljanja, dijete usvaja jezične strukture i napreduje u govornome razvoju (Pavličević-Franić 2005).

Predstavnici nativističke teorije smatraju da postoji mehanizam koji je urođen, genetski predodređen te koji omogućava usvajanje jezičnih djelatnosti u skladu s materinskim jezikom. Dakle, predstavnici nativističke teorije smatraju da će dijete uspješno usvojiti jezik ukoliko za to ima genetske preduvjete. Kroz proces postupnog sazrijevanja, postupno se usvaja i gramatika jezika. Najvažniji dokaz ove teorije predstavnici smatraju činjenicu da djeca s izrazitom lakoćom usvajaju

materinski jezik te primjenjuju pravila jezika za izradu vlastitih rečenica koje nikada nisu čuli već su ih sami reproducirali. Dijete intuitivno zna da se neke riječi ponašaju kao glagoli, druge kao imenice i tako dalje. To nije podatak koji ga je roditelj naučio, već podatak koji je urođen. Takav mentalni skup „alata” za učenje koji se dobivaju rođenjem predstavnici nativističke teorije nazivaju „uređajem za usvajanje jezika”.

Kognitivistička teorija zasnovana je na pretpostavci da su kognitivne (spoznajne) sposobnosti preduvjet za učenje i usvajanje jezika. Dijete će, prema kognitivističkoj teoriji, usvojiti jezik u onoj mjeri u kojoj je za to kognitivno sposoban. Glavno načelo kognitivne teorije je ideja da se djeca rađaju s ograničenom kognitivnom sposobnošću koja se mora razvijati tijekom vremena. Kako dijete izrasta u odraslu osobu, tako se i njihova kognitivna sposobnost povećava zbog niza životnih iskustava. Jedna od glavnih kritika kognitivne teorije je da raspravlja o procesima koji se ne mogu izravno promatrati i mjeriti, a zatim zanemaruje vanjske čimbenike koje utječu na djetetov razvoj.

Polazišne točke pragmatične teorije su djetetova motiviranost i svakodnevna komunikacijska situacija. Govor je sposobnost koja dolazi prirodno, a očituje se u sporazumijevanju i izmjenjivanju poruka artikuliranim glasovima (Šego 2005). Jezik se neće realizirati u govoru ako za to ne postoji svrha, motivacija i učestalost u okolini. Pragmatika se odnosi na način na koji djeca koriste jezik u društvenim situacijama. Prema tome, djetetova komunikacija s obitelji te pojavljivanje u komunikacijskim situacijama u obitelji imat će važnu ulogu u usvajanju jezika.

Svaka od ovih teorija ima djelomično logične polazišne teze, međutim, jezik je suviše složen proces da bi se opisao s jednog stajališta. Jeziku kao sustavu valja pristupiti multidisciplinarno. Činjenica je da će svako dijete usvojiti i progovoriti najprije materinski jezik bez obzira o kojem je jeziku riječ. U najranijim fazama jezičnoga razvoja glavnu ulogu ima imitacija govornog modela (roditelja) i potkrepljenje za verbalni izričaj. U fazama usvajanja složenih jezičnih struktura glavnu ulogu imat će spoznajni razvoj, učestalost sudjelovanja u komunikacijskim

situacijama, motiviranost, okolina i mnogi drugi faktori. Dakle, usvajanje jezika objedinjuje psihičke, fizičke, lingvističke i socijalne faktore.

Prvi, materinski jezik najvažniji je jezik kojim se čovjek koristi. Da bi čovjek funkcionirao u zajednici, mora imati sposobnost komuniciranja (govorenja, slušanja, čitanja, pisanja, gledanja i znakovanja) u svim komunikacijskim situacijama u kojima se nađe. Važno je razvijati osobine dobrog govornika te primjenjivati funkcionalna, lingvometodička i komunikacijska načela jezika.

2.1. Razvojne komunikacijske faze

Govorni razvoj ne započinje izgovorom prve riječi, već znatno prije. Iako dijete još nije usvojilo norme jezičnog sustava, ono komunicira sa svojom okolinom ispuštajući glasove, plačući, smijući se, gestikulirajući. Ta neverbalna komunikacija prethodi verbalnoj komunikaciji. Proces sazrijevanja jezičnog razvoja Pavličević-Franić (2005) dijeli u dvije faze:

- Predjezično razdoblje (od rođenja do prve godine života)
- Jezično razdoblje (načelno do treće godine života iako se jezik uči i mijenja cijeli život).

Predjezična (predlingvistička ili predverbalna) faza jednogodišnje je fonso razdoblje koje ponajprije obilježava spontano glasanje, a potom i artikuliranje glasova primjerenih jezičnome sustavu materinskoga jezika (Pavličević-Franić 2005). U toj fazi javljaju se još četiri međufaze: predgovorna faza, komunikativno glasanje, vokaliziranje i brbljanje. U fazi vokaliziranja i brbljanja dijete već oblikuje vlastiti glasovni sustav kombinirajući vokale i konsonante. Najčešće se radi o spajanju ma-ma, ta-ta-ta što podsjeća na prve riječi, međutim, radi se o logatomima (slogovima bez značenja koji podsjećaju na riječi).

Jezična (lingvistička ili verbalna) faza podrazumijeva usvajanje prvih elemenata jezika (intonaciju, ritam) te javljanje prvih riječi. U ovome razdoblju dijete ovladava

najprije fonemskim sustavom materinskoga jezika, svjesno proizvodeći glasove koje čuje u okolini (Pavličević-Franić 2005). Izgovaranje se vokala obično lako usvaja i primjenjuje, a izgovaranje konsonanata mijenja se i ispravlja čak do četvrtog razreda osnovne škole. Dječji vokabular u ovoj fazi širi se vrlo brzo. Osim što se brzo usvajaju nove riječi, raste i broj riječi u rečenici. Od prve godine života do četvrtog razreda osnovne škole fond riječi povećava se od stotinjak do četiri tisuće riječi. Proporcionalno rastu i razvoju, dijete proširuje rečenicu otprilike jednom riječju godišnje. Osim toga, s razvojem vokabulara razvija se i sustav gramatike, odnosno ovladavanje pravilima jezika (tvorbena pravila, morfološke promjene, strukture rečenica...).

3. POUČAVANJE I UČENJE JEZIKA I JEZIČNOG IZRAŽAVANJA U ŠKOLSKOME PREDMETU HRVATSKI JEZIK

Hrvatski je jezik kao školski predmet u osnovnim školama iznimno opsežan, učenicima često i zahtjevan. Nastava čitanja i pisanja materinskog jezika temelj je za svladavanje svih školskih predmeta s kojima se učenik susreće tijekom svoga školovanja, a ujedno je i jezik javne komunikacije. Kada je riječ o nastavi materinskoga jezika, kao i u svim zemljama svijeta, najveći broj školskih sati propisuje se upravo poučavanju materinskoga jezika. Osim što su čitanje i pisanje temelj obrazovanja i pismenosti, temelj su i života modernoga čovjeka bez obzira kojom se djelatnošću bavi (Mendeš 2009). Proces usvajanja vještina čitanja i pisanja započinje rano u životu djeteta. U odgojno-obrazovnom procesu važno je sustavno nastaviti razvijati te vještine te ih njegovati, širiti i povećavati opseg elementarne pismenosti pojedinaca. Stjecanje osnova čitalačke, medijske, informacijske i međukulturalne pismenosti preduvjet je za osobni i socijalni razvoj i uspješno školovanje. Čak i nakon što odgojno-obrazovni proces završi, proces razvijanja čitanja i pisanja ne prestaje. Čitanje i pisanje tada se prilagođava novim zahtjevima jezika i komunikacije. Upravo iz tog razloga kažemo da je usvajanje jezika i jezičnog izražavanja cjeloživotni proces i kao takvoga ga treba poučavati u školama. Jezik je živ i mijenja se zajedno s ljudima.

Jezična kultura pojedinca ističe se u njegovu jezičnom izrazu. Tijekom školovanja, upravo iz tog razloga, posebnu pažnju treba posvetiti razvoju učenikovih sposobnosti i vještina jezičnog izražavanja kao što je funkcionalna uporaba jezika u govoru i pismu, a istovremeno razviti svijest o važnosti jezičnih djelatnosti (slušanja, govorenja, čitanja, pisanja). Uspješnost takve nastave Hrvatskoga jezika očitovat će se u jezičnoj kompetenciji učenika te nesmetanoj uključenosti u komunikacijske situacije na hrvatskome standardnome jeziku. Osim u standardnome jeziku, u skladu s okolnostima u kojima učenik odrasta, njegova

jezična kompetencija očitovat će se i u korištenju zavičajnoga idioma. Korištenje zavičajnog idioma treba njegovati, ali i prakticirati s učenicima prevođenje sa zavičajnog idioma na hrvatski standardni jezik i obrnuto.

Kao i svaki školski predmet, nastava Hrvatskog jezika ima svoju svrhu i cilj. „Svrha je učenja i poučavanja nastavnog predmeta Hrvatski jezik osposobljavanje učenika za jasno, točno i prikladno sporazumijevanje hrvatskim standardnim jezikom, usvajanje znanja o jeziku kao sustavu, slobodno izražavanje misli, osjećaja i stavova te spoznavanje vlastitoga, narodnog i nacionalnog jezično-kulturnog identiteta.” (*Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik* 2019). Nastavom jezičnog izražavanja smatramo načine usmenog i pisanog izražavanja, jezičnu kulturu govornika, komunikacijske sposobnosti, pragmatično izražavanje, poticanje na usvajanje jezičnih djelatnosti. Cilj je takve nastave osposobiti učenika za uspješno snalaženje u komunikacijskim situacijama, za ovladavanje sredstvima jezika koja su potrebna za uspješnu komunikaciju, osvješćivanje potrebe za jezičnim znanjem i kompetencijama, razlikovanje zavičajnog idioma od hrvatskog standardnog jezika, usvajanje standardnog i zavičajnog idioma te suzbijanje straha od jezika i jezičnih pojava. Učenicima je sposobnost jezičnog izražavanja neophodna i za usvajanje ostalih školskih predmeta.

S obzirom na to da je nastava jezika i jezičnog izražavanja često zahtjevna za učenike, učitelj mora uvijek biti spreman na inovacije u nastavi te unaprjeđivati svoje učiteljske kompetencije. Za njegov uspješan rad potrebno je da je učitelj kompetentan u području metodologije, organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa, oblikovanja razrednog ozračja te u području izgradnje partnerskog odnosa s roditeljima (Jurčić 2012). Učitelj je bitan čimbenik u procesu nastave jer je on moderator nastavnog procesa, organizator učenja, a nije više samo glavni prenositelj znanja, već mentor koji podučava kako učiti sadržaje predmeta samostalno, kako koristiti prikupljene informacije, kako koristiti dostupne izvore znanja, kako komunicirati i zajednički stvarati u skupini kojoj pripada. Važno je održati visoku kvalitetu poučavanja, osmišljavati i primjenjivati kreativna rješenja,

poticati na učenje i razvoj, a sve u svrhu odgovora na individualne kognitivne potrebe učenika. U nastavi jezika učitelj se vodi dvama temeljnim zahtjevima: učenikovo jezično iskustvo i mogućnosti učenikova apstraktnog mišljenja. Nastava Hrvatskoga jezika naglašava važnost prakse, obuhvaća organizaciju poučavanja, a teorija nastave Hrvatskoga jezika usredotočuje se samo na znanost (Težak 1996). Teorija je „odskočna daska”, „podloga i oslonac” za pragmatičnu primjenu jezika u komunikacijskim situacijama. Učitelj je taj koji će osigurati učeniku da se nađe u što više komunikacijskih situacija i koji će kroz praksu i vježbu zadovoljiti sve zahtjeve nastave Hrvatskoga jezika. Osim toga, učitelj je u razrednoj nastavi govorni model koji treba poznavati odlike dobrog govora te se mora izražavati u skladu sa standardnom jezičnom normom. Učiteljev govor mora imati tri temeljne odlike: jezičnu pravilnost, jasnoću i ljepotu, zbog toga što je njegov govor uzor po kojem će dijete oblikovati vlastiti govor (Vignjević 2020).

Učenici u nastavi jezika primaju (slušaju, čitaju) i proizvode (govore, pišu) jezik. Svrha primanja jezika u nastavi je primanje obavijesti, razumijevanje sugovornika, njegovih osjećaja i poruka, slušanje pravilnog izgovora glasova u standardnom hrvatskom jeziku, slušanje pravilnog naglašavanja riječi, slušanje umjetničkog teksta i slično. Važno je da je učenik pri slušanju mentalno i fizički involviran, odnosno da želi i zna učiti. Učenici razvijaju tri tipa slušanja u nastavi: slušanje sadržaja, kritičko slušanje i empatijsko slušanje. Slušanju valja posvetiti posebnu pažnju u nastavi jer je ono sastavni element govora, čitanja i pisanja (Bežen i Reberski 2014).

Čitanje je komunikacijska, stvaralačka, jezična djelatnost koju obavljaju fiziološki i doživljajno-spoznajni procesi u učeniku. . Kada čitaju, učenici dešifriraju dogovoreni sustav znakova i pronalaze smisao (prepoznaju slova, povezuju ih u riječi i rečenice te shvaćaju poruku). U nastavi jezika, učenici uče čitati s razumijevanjem, čitati brzo i točno, čitati u sebi te razvijati literarni ukus. Kada kažemo da učenici proizvode, mislimo na govorenje ili pisanje. Govorom učenici prenose usmene poruke te uspostavljaju jezičnu komunikaciju. S obzirom na to da

se u osnovnoj školi učenici nalaze u razvojnoj fazi u kojoj imitiraju govorni model, govorna osposobljenost učitelja imat će važnu ulogu u razvoju govora učenika. Kada pišu, učenici izražavaju vlastite misli i osjećaje, a pišu da bi prenijeli poruku. Pisati znači pravilno oblikovati slova, povezati ih u riječi, riječi povezati u rečenice, rečenice povezati u tekst, pravilno koristiti pravopisno-gramatičke zakonitosti, primjenjivati izražajna sredstva i tako dalje.

Ustroj predmeta Hrvatski jezik, na razini jezika i izražavanja, podrazumijeva rječnik, pravopis, pravogovor i slovicu. Na programskoj razini, *Kurikulum predmeta Hrvatski jezik* izdvaja tri povezane domene: *Hrvatski jezik i komunikacija*, *Književnost i stvaralaštvo*, *Kultura i mediji*. Naravno, jezik i jezično izražavanje najviše su zastupljeni u domeni *Hrvatski jezik i komunikacija*. Iako se nerijetko zastupa stav kod učenika i roditelja da za nastavu jezika i jezičnog izražavanja nije potrebno ulagati previše truda jer se radi o materinskom jeziku koji je stalno u upotrebi, valja naglašavati i usađivati potrebu za razvojem komunikacijske jezične kompetencije u svrhu osobnog rasta i razvoja te uspješnog školovanja. Osim što oni koreliraju unutar predmeta s područjima književnosti i medija, jezični sadržaji koreliraju i s ostalim školskim predmetima. S obzirom na to da su sposobnosti jezičnog izražavanja i ovladavanje jezičnim djelatnostima važne za sve sfere života pojedinca, jezično izražavanje treba promatrati funkcionalno s gledišta cjelokupnosti komunikacijske jezične prakse. Jednostavnije rečeno, učenici bi najviše vremena trebali uložiti u razvoj jezičnog izražavanja. Upravo su komunikacijske kompetencije i vještine pokazatelji uspjeha u nastavi i radu učenika (Lazarich 2017).

U nastavi jezika i jezičnog izražavanja učitelji se vode metodičkim pristupima, specifičnima za takvu vrstu nastave. Jezično-izrazni pristup temelji se na imanentnoj gramatici učenika. Imanentna gramatika temelji se na intuiciji, odnosno gramatičkom osjećaju pojedinca. Ona je za svakog njenog korisnika individualna i koristi se intuitivno, a usvaja se spontano i nesvjesno već u prvim jezičnim aktivnostima djeteta (Alerić 2006). Jezično-izrazni pristup primjenjuje se u

vježbama govorenja, slušanja, čitanja i pisanja, a učenici zapažaju i imenuju osnovne jezične pojmove. Jezično-izražajni pristup bavi se funkcionalnom gramatikom, odnosno gramatikom kojoj učenici vide i razumiju funkciju. Da bi učenici uočili funkciju neke gramatičke pojave, s učenicima se rade praktične vježbe. Cilj je takvih vježbi jezično sporazumijevanje i spoznavanje jezičnih činjenica u kontekstu. Lingvističko-komunikacijski pristup odnosi se na stjecanje lingvističke kompetencije, odnosno na leksička, fonološka i sintaktička znanja i vještine. Apsolutnu prednost u nastavi ima komunikacijsko-funkcionalni pristup koji služi poticanju i razvoju komunikacijske kompetencije i praktično služenje jezikom, a koji će biti detaljno opisan u nastavku rada.

3.1. Jezik i jezično izražavanje u *Kurikulumu nastavnog predmeta Hrvatski jezik (2019)*

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi propisuje članke na temelju kojih Ministarstvo znanosti i obrazovanja donosi odluke o uvođenju Kurikuluma za školske predmete. „Kurikulum školskog predmeta Hrvatski jezik jedinstven je dokument kojim su povezane sve razine odgojno-obrazovnog procesa u kojima se uči i poučava hrvatski jezik: osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje, tj. gimnazijsko, strukovno i umjetničko obrazovanje.” (*Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik 2019*). *Kurikulum nastavnog predmeta* dokument je kojim se propisuje: svrha i opis školskog predmeta Hrvatski jezik, odgojno-obrazovni ciljevi učenja i poučavanja, struktura predmeta, povezanost s drugim predmetima i međupredmetnim temama, učenje i poučavanje predmeta te vrednovanje ostvarenih odgojno-obrazovnih ishoda. Propisani broj sati za nastavu Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi jest 175 sati godišnje. Načela na kojima počiva kurikulum su: načelo komunikacijske i estetske funkcionalnosti, načelo teksta, načelo cjelokupnosti komunikacijske jezične prakse, načelo stvaralaštva,

primjerenosti i zanimljivosti, načelo standardnoga jezika te načelo zavičajnosti.¹ Kurikulum kao dokument na kojem počiva nastava Hrvatskoga jezika treba se temeljiti na znanstvenim činjenicama predmeta, jezikoslovlja i književnosti kao i na znanstvenim spoznajama srodnih obrazovnih znanosti. Holističkim pristupom prema učeniku, kurikulum inzistira na stavljanje učenika u svoje središte, prati njegov kognitivni i jezični razvoj te potiče na ostvarivanje učenikovih potencijala.

Odgojno-obrazovni ciljevi učenja i poučavanja (ishodi) opća su očekivanja o tome što će učenici moći učiniti nakon učenja sadržaja predmeta Hrvatski jezik. Prema *Kurikulumu nastavnog predmeta Hrvatski jezik* (2019) učenik će moći ovladavati temeljnim jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja, pisanja, stvarati „pisane i govorne tekstove različitih sadržaja, struktura, namjena i stilova te razvijati aktivan rječnik”, razvijati „vlastiti jezično-kulturni identitet komunikacijom na jednom ili više djelatnih jezičnih idioma”, a potom i jačati nacionalni identitet i osjećaj pripadnosti svome narodu.

Kroz sve domene školskoga predmeta Hrvatski jezik važno je razvijati komunikacijsku jezičnu kompetenciju i učiti ovladavati jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. Kurikulum, kao i stručna literatura, naglašava važnost pragmatične uporabe jezika. U predmetnom području *Hrvatski jezik i komunikacija* učenje jezika opisuje se kao učenje u kontekstu, u situacijama u kojima učenik može primijeniti različite strategije. Prema *Kurikulumu nastavnog predmeta Hrvatski jezik* predmetno područje *Hrvatski jezik i komunikacija* obuhvaća kompetencije i vještine „komuniciranja i suradnje s drugima, razvoj komunikacijskih strategija radi razumijevanja” te razvijanje svijesti o vlastitom identitetu kao i o identitetu drugih „u okviru jezika”. *Hrvatski jezik i komunikacija* u Kurikulumu označava se ‚A’.

Po završetku prvoga razreda, od učenika se očekuje da će moći započeti razgovor uz postavljanje pitanja, odgovarati na pitanja potpunim rečenicama, samostalno se

¹ O njima će biti više riječi u nastavku rada.

uključiti u komunikacijsku situaciju u skladu s temom, slušati s razumijevanjem govorene i čitane tekstove, odgovarati na pitanja o sadržaju teksta, čitati s razumijevanjem riječi i rečenice primjerene početnom opismenjavanju (slovima školskoga formalnog pisma), prepoznati značenje riječi i koristiti ih u sintagmama, razlikovati tekstove na mjesnome i standardnome jeziku, te prepoznati glasovnu strukturu riječi, glasovno analizirati i sintetizirati jednosložne i dvosložne riječi. Iako se u sva tri predmetna područja razvija komunikacijska jezična kompetencija, preporuča se da je zasićenost predmetnim područjem *Hrvatski jezik i komunikacija* u prvom razredu 60 %, a učitelj može odstupati do 10 %.

Osim učvršćivanja znanja iz prvog razreda, učenici drugoga razreda moći će govoriti i razgovarati o temama iz životne svakodnevice, slušati tekstove te razgovarati o slušanome tekstu s razumijevanjem, ispravno čitati kratke tekstove te odgovarati na pitanja o istima, prepisivati slova, riječi i rečenice rukopisnim pismom, prepoznati greške u primjeni pravopisnih pravila te djelomično uspješno pisati čitko, upotrebljavati riječi, sintagme i rečenice u točnome značenju, prepoznati imenice te razliku između teksta na mjesnom i standardnom jeziku. Kao i u prvom razredu, preporuka je da se predmetno područje *Hrvatski jezik i komunikacija* provodi 60 % ukupne satnice, a učitelj smije odstupati do 10 %.

Na kraju trećega razreda učenici će moći oblikovati svoj govor na način da ima uvodni, središnji i završni dio, otvarati i poticati govorne situacije, prepoznati važne podatke u slušanome tekstu, čitati prema smjernicama i pronalaziti važne podatke u tekstu, pisati jednostavne tekstove prema različitim temama i vrstama primjenjujući norme standardnoga hrvatskog jezika u skladu s jezičnim razvojem, ovladavati gramatičkim znanjima, oblikovati tekstove prema pravopisnim znanjima, uočavati razliku između mjesnoga i standardnoga jezika u govornoj i pisanoj komunikaciji. Prijedlog Kurikuluma je da se u trećem razredu *Hrvatski jezik i komunikacija* ostvaruju 60 % nastavnih sati, a učitelj smije odstupati 10 %.

Prema Kurikulumu, završetkom četvrtoga razreda učenici će biti osposobljeni za razgovor u skladu sa zadanom temom, slušanje raznih vrsta tekstova uz izdvajanje ključnih podataka, čitanje različitih vrsta tekstova uz izdvajanje ključnih podataka, pisanje kratkih tekstova prema predlošku provjeravajući pravopisnu i gramatičku ispravnost te slavopisnu čitkost, samostalno oblikovanje rečenica i kraćih tekstova uz funkcionalno primjenjivanje jezičnih znanja, izražavanje zavičajnim idiomom, standardnim idiomom te stvaranje pozitivnog odnosa prema mjesnome idiomu. U planiranju i programiranju ostvarivanja ishoda za četvrti razred preporuča se da *Hrvatski jezik i komunikacija* kao predmetno područje bude zastupljeno 50 % nastavnih sati, a učitelj smije odstupati 10 %.

Vrednovanje školskog predmeta Hrvatski jezik također je propisano Kurikulumom. Vrednovanje se opisuje kao sustavno praćenje, prikupljanje podataka i bilježenje ostvarenosti ishoda učenja. Osim što je vrednovanje povratna informacija učeniku, učitelju i roditelju, vrednovanje motivira učenike za daljnji rad. Elementi koji se vrednuju u nastavi Hrvatskoga jezika jesu predmetna područja (hrvatski jezik i komunikacija, književnosti i stvaralaštvo, kultura i mediji). Tri su pristupa vrednovanju: vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenog. Vrednovanje za učenje povratna je informacija učeniku, učitelju i roditelju koja služi za buduće planiranje i unaprjeđivanje učenja. Oblici takvoga vrednovanja su provjera razumijevanja ciljanim pitanjima, vođenje refleksivnih razgovora, vođenje učeničke mape, provođenje učeničkih projekata, praćenje ponašanja i odnosa prema radu. Vrednovanje kao učenje uključuje učenika u vrednovanje. Učenik postaje voditelj vrednovanja jer vrednuje sam sebe s obzirom na ciljeve koji su postavljeni na početku poučavanja. U vrednovanju kao učenju učenik se uči samoregulaciji, samokritičnosti i samostalnom planiranju i provođenju učenja. Oblici takvoga vrednovanja jesu liste za samoprocjenu, opisnici za samovrednovanje, upitnici i tablice, popisi znanja i vještina i slično. Vrednovanje kao učenje i vrednovanje za učenje oblici su formativnog vrednovanja učenika, odnosno ne rezultiraju ocjenom. Vrednovanje naučenoga sumativno je vrednovanje

razina ostvarenosti ishoda koji su propisani Kurikulumom. Ova vrsta vrednovanja provodi se tijekom ili na kraju određenog planiranog razdoblja, a prema *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* mora se najaviti najmanje mjesec dana prije provedbe vrednovanja. Oblici su takvoga vrednovanja pisane i usmene provjere, praktični radovi, učeničke mape i slično.

3.2.Sadržaji nastave jezika i jezičnog izražavanja

Sadržaji jezika i jezičnog izražavanja međusobno koreliraju te se gotovo uvijek nadopunjuju, „Matične su discipline metodike jezika (u užem smislu) gramatika, lingvistika, pravopis i pravogovor” (Lazarich 2017: 75). Osim na matičnim disciplinama metodike jezika, nastava jezika temelji se i na jezičnim djelatnostima: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje. Ovladavanje jezičnim djelatnostima preduvjet je za uspješnu komunikaciju u svakodnevnim situacijama, a svrha usvajanja tih djelatnosti je osposobljavanje učenika za prikladno sporazumijevanje hrvatskim standardnim jezikom.

Gramatika je slojevito područje jezika koje se često učenicima čini zahtjevno. Učenjem gramatike učenicima se usađuje svijest i važnost o funkciji jezika kao komunikacijskog sredstva. S obzirom na kognitivni razvoj učenika razredne nastave, učenje takozvane školske (didaktičke) gramatike počinje tek u četvrtom razredu. Od prvog do trećeg razreda učenici se vode imanentnom (intuitivnom) gramatikom pri korištenju jezikom. Riječ je o jezičnom osjećaju pojedinca. Bez obzira što ne poznaju sustav pravila, učenici intuitivno znaju izabrati točan oblik riječi, intuitivno provesti glasovnu promjenu ili tome slično. Školska gramatika utemeljena je na spoznajama znanstvene (analitičke) gramatike, a primjerena je učeničkoj dobi. Primjeri koji se koriste u poučavanju učenika školskoj gramatici jednostavni su, razumljivi učenicima, funkcionalni za učeničku dob, temelje se na iskustvu učenika. Prema tome, školska gramatika spoj je intuitivne i znanstvene

gramatike, a funkcija joj je osposobljavanje učenika za jezičnu komunikaciju i sporazumijevanje. Gramatika u razrednoj nastavi poučava se zbog sporazumijevanja, poučava se zorno i na svakodnevnim primjerima, a ne u svrhu usvajanja teorije i definicija. Gramatika nikada ne smije biti svrha sama po sebi, već ona mora biti pomoćno sredstvo koje zajedno s drugim strukturama jezika daje jeziku smisao, a učenika osposobljuje za komuniciranje u jezičnoj zajednici. Na taj način suzbija se strah od jezika i gramatike, općenito od nastave jezika u školi. Dakle, primarni ciljevi nastave jezika trebaju biti učenikovo pisano i usmeno izražavanje, proširivanje učenikovog rječnika, a normativno jezično znanje valja prepustiti usvajanju u višim razredima osnovne škole (Lazarich 2017 prema Miljević-Ričićki i dr., Učitelji za učitelje 2003).

Da bi učenici razvijali svoju jezičnu kompetenciju, nužno je usvojiti pravopisne norme hrvatskoga standardnoga jezika. Osim toga, da bi učenik postao osoba koja je pismena mora usvojiti i usavršiti pravopisne i gramatičke norme koje su u službi izražavanja (Rosandić 1990). Pravopisna pravila odnose se na pisanje pojedinih glasova i glasovnih skupova, pisanje velikog i malog početnog slova, sastavljeno i nesastavljeno pisanje, pisanje posuđenica i pravopisnih znakova. Pravila pravopisa i pravogovora uče se od prvoga razreda osnovne škole. Iako učenici u prvom polugodištu prvoga razreda tek uče oblikovati slova, izgovarati riječi i sastavljati rečenice, prepoznati funkcije interpunkcijskih oznaka, a kasnije i pisati velika početna slova. Učenje jezičnih i pravopisnih zakonitosti sustavno započinje u trećem razredu osnovne škole kada se pojavljuje definiranje i intenzivno korištenje imenica i glagola, pridjeva, pisanje velikoga početnog slova, zareza, skupova ije/je/e/i, glasova č, ć, dž, đ, intoniranje izjavnih, upitnih i uskličnih rečenica i tako dalje. Usko povezano s tim, počinje se razvijati i učiti školska gramatika.

U sva četiri razreda razredne nastave učenik stječe lingvističke kompetencije, vještine komuniciranja u različitim kontekstima, strategije komuniciranja radi

razumijevanja i stvaranja teksta, sposobnosti čitanja, analiziranja i interpretiranja različitih vrsta tekstova te svijest o vlastitom jezičnom kulturno-jezičnom identitetu.

3.3. Komunikacijsko-funkcionalni pristup

Komunikacijsko-funkcionalni pristup odnosi se na pristup prema jezičnim sadržajima. Takav pristup ističe važnost komunikacijske prakse i pragmatičan način pristupanja jezičnim sadržajima u nastavi, ističe potrebu za funkcionalnom nastavom jezika sa svrhom uspješnog sporazumijevanja u komunikacijskim situacijama te razvoj komunikacijske kompetencije (osposobljenost za praktično jezičnu uporabu) u odnosu na lingvističku kompetenciju (teorijsko znanje o jeziku) (Pavličević-Franić 2005: 73). Takav pristup nastavi, u kojem se jezik uči da bi se koristio, podrazumijeva razvijanje prvenstveno osnovnih jezičnih djelatnosti u učenika. U razrednoj nastavi učenici se nalaze u ranoj fazi usvajanja jezika te nije funkcionalno učiti definicije, odnosno teorijski dio jezika kojemu učenici ne vide svrhu. Ono što je primarni cilj komunikacijsko-funkcionalnog pristupa nastavi jest osposobljavanje učenika za svakodnevnu komunikaciju na temelju primjera iz života učenika, na temelju primjera koji su im bliski i koji će im koristiti u komunikacijskim situacijama. Osim toga, učenici moraju biti osposobljeni pisati i govoriti primjereno školskoj situaciji u svrhu usvajanja sadržaja drugih školskih predmeta. Učenici često pribjegavaju učenju gramatičkih pravila napamet iz razloga što ne razumiju njihovu svrhu te su ta pravila ostala na razini apstrakcije. Učenje apstraktnih sadržaja napamet nešto je što valja izbjegavati i prevenirati u nastavi jezika. Iako će učenici znati reproducirati poneku definiciju i pravilo, u svakodnevnim situacijama komunicirat će siromašno, bez širenja rječnika, s poteškoćama u iskazivanju vlastitih misli i osjećaja. Prevenciju usvajanja metajezičnog znanja bez svrhe učitelj će provoditi koristeći se strategijama i metodama rada primjerenima učeničkoj dobi i potrebama, koristit će se zanimljivim, a svrsishodnim primjerima, održavat će dinamičnu i poticajnu atmosferu u razredu

te će se fokusirati na smisao i svrhu usvajanja jezičnih pojava. Učiteljeva je dužnost usaditi učenicima potrebu za razvoj vlastitog rječnika, komunikacijskih sposobnosti i jezičnih djelatnosti. Kvalitetna nastava jezika pluralizam je nastavnih načela, postupaka i sredstava te karakteristika učitelja.

Prema Pavličević-Franić (2005: 76), komunikacijsko-funkcionalni pristup ima iduća obilježja: didaktička igra, funkcionalno-jezična komunikacija, pluralizam didaktičkih načela, postupaka i nastavnih sredstava, metoda indukcije i uloga učitelja.

Didaktička igra afirmira se kao primarna nastavna aktivnost jer se igra smatra imanentnom dječjom aktivnošću kroz koju djeca nenamjerno uče. Osim toga, mnogi psiholozi zastupaju stav da je igra prirodna potreba djeteta koja se očituje u djetetovu izrazu i komunikaciji. U modernoj nastavi jezika valja izbjegavati tradicionalni pristup „red, rad, disciplina”, a valja se okrenuti učenju kroz igru i radost. Tradicionalnim pristupom javlja se strah od gramatičkih sadržaja i nastave jezika te se smanjuje želja i motivacija za usvajanjem takvih sadržaja, a oni ostaju apstraktni i nerazumljivi. Kada je učenje za učenika zanimljivo i iz apstrakcije prijelazi u konkretizaciju, učenik lakše razumije i pamti sadržaj te uči kako učiti igrajući se.

Funkcionalna jezična komunikacija smatra predmetom poučavanja stvarnu jezičnu svakodnevnu komunikaciju. Upoznaje se funkcija jezika te se gramatika i pravopis usvajaju u skladu s komunikacijskim potrebama učenika. Obrada i usvajanje pojedinog sadržaja ima dvojaku svrhu: afektivnu (emocionalnu) i komunikacijsku (lingvističku) (Pavličević-Franić 2002). Afektivna svrha nastave jest razumijevanje potreba učenika te individualizacija procesa učenja i poučavanja. Osim toga, potiče se učenika da izriče vlastita mišljenja i osjećaje u skladu s jezičnim pravilima te da razumije i sluša druge učenike u razredu. Lingvistička svrha odnosi se na proširivanje rječnika učenika, razvijanja jezičnih djelatnosti, izricanje svojih misli i osjećaja u pisanome obliku te usvajanja normi komunikacije. Dakle, u središtu procesa poučavanja komunikacijskih kompetencija jesu govorena i pisana komunikacijska kompetencija te samostalnost učenika.

Pluralizam didaktičkih načela, postupaka i nastavnih sredstava ostvaruje se primarno primjenjivanjem načela primjerenosti, zanimljivosti, postupnosti, individualnosti, a zatim i ostalih načela nastave Hrvatskoga jezika. Osim toga, u proces učenja i poučavanja javljaju se razna sredstva i pomagala kojima se učitelj koristi kako bi „oživio” nastavu (ilustracije, multimedija, suradničko učenje, igre, metode rada u grupama ili parovima itd.) u svrhu uključivanja što više osjetila učenika.

U komunikacijsko-funkcionalnom pristupu nastavi učenje i poučavanje zasniva se na metodi indukcije (Pavličević-Franić 2005). To znači da bi nastavni proces trebao početi od učenicima poznatog i jednostavnog sadržaja, a kretati se prema uopćavanju i spoznavanju novih, zahtjevnijih jezičnih spoznaja. Na taj način sprječava se učenje apstrakcija napamet te se učenicima apstraktni sadržaj prezentira na njima poznatim sadržajima.

O ulozi učitelja u nastavi jezika i jezičnog izražavanja već je govoreno u ovome poglavlju.

3.3.1. Komunikacijska i lingvistička kompetencija

Komunikacijsku kompetenciju učenika opisujemo kao njegovo praktično znanje i služenje jezičnim sadržajima. To je, u određenoj mjeri, kompetencija s kojom učenik već dolazi u školu i na temelju koje treba nastaviti graditi i razvijati učenikove sposobnosti sporazumijevanja. Svoju osposobljenost za komunikaciju učenici su razvili nenamjernim i neposrednim učenjem, oponašanjem govornih modela, komunicirajući u različitim situacijama i slično. Tu vrstu kompetencije Pavličević-Franić (2005) naziva još i *logikom govora*. Autorica se odlučila za taj pojam jer se radi o logici koju učenici imanentno iskorištavaju da bi se sporazumijevali. Ta vrsta logike i kompetencije razvija se neovisno o postojanju metajezičnog znanja.

Lingvistička kompetencija jest učeničko teorijsko znanje o jeziku. Autorica Pavličević-Franić (2005) koristi pojam *gramatika govora* za ovu vrstu

kompetencije. Učenje normi gramatike i pravopisa ne treba zanemariti, ali treba prilagoditi potrebama učenika. Dakako, važno je podizati stupanj lingvističke kompetencije s prelaskom u više razrede, međutim, naglasak bi trebao biti na usvajanju sadržaja koji će unaprijediti učenikovu sposobnost za komuniciranje u svakodnevnim situacijama. Učenici vole i rado uče sadržaje koje prepoznaju kao sadržaje koje će moći koristiti i sadržaje čije usvajanje vodi do osjećaja osobnog zadovoljstva, rasta i razvoja. Upravo iz tog razloga treba poticati *logiku govora*, a postupno uvoditi *gramatiku govora* na način da se učenici ne osjećaju kao da moraju napamet učiti nešto apstraktno i njima manje blisko, već da razumiju teoriju na temelju prakse koju već koriste. Na taj način teorija i praksa upotpunjavaju jedna drugu.

Težište nastave Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi treba biti na svakodnevnoj uporabi jezika i jezičnog izražavanja, osobito na svladavanju čitanja i pisanja (Visinko 2010). Kao što je već napomenuto, ključnu ulogu u ostvarivanju takve nastave imat će učitelj. Poticanjem izražavanja učenika kroz vježbe pisanja razvija se i komunikacijska i lingvistička kompetencija. Razvojem komunikacijske kompetencije, učenici će s vremenom početi usvajati i razvijati lingvističku kompetenciju. Iako školski program i Kurikulum nameću usvajanje lingvističke kompetencije nad komunikacijskom, ne treba pribjegavati istome, već organizirati nastavu koja će učenike poticati na funkcionalnu komunikaciju i sporazumijevanje u svakodnevnim priopćajnim situacijama.

3.4. Nastavna načela u poučavanju Hrvatskoga jezika

S. Težak (1996) razlikuje dvadeset i jedno načelo koje je moguće primjenjivati u nastavi Hrvatskoga jezika: načelo opće naobrazbe i stručne usmjerenosti, načelo znanstvenosti, načelo odgojnosti, načelo stvaralaštva, načelo standardnoga jezika, načelo međuovisnosti nastavnih područja, načelo razlikovanja i povezivanja jezičnih 13 razina, načelo obavijesne i estetske funkcionalnosti, načelo teksta,

načelo sadržajne, tekstovne i stilske raznovrsnosti, načelo sadržajne kompetencije, načelo prosudbe, načelo demokratičnosti, načelo sustavnosti i nesustavnosti, načelo ekonomičnosti i selektivnosti, načelo indukcije i dedukcije, načelo primjerenosti i akceleracije, načelo analize i sinteze, načelo zornosti i načelo zanimljivosti.² Iako svako od ovih načela ima svoju „težinu” i važnost u nastavi Hrvatskoga jezika, u radu će biti izdvojeno šest od ovih načela koja su ključna u poučavanju jezičnih sadržaja te pri odabiru lingvometodičkog predloška.

3.4.1. Načelo teksta

Tekst je izvor i uvir nastave hrvatskoga jezika, što znači da ta nastava polazi od teksta i tekstu se vraća jer je stvaranje uspješnih govorenih i pisanih tekstova napokon i svrha (Težak 1996: 100). Tekst je početak nastave Hrvatskoga jezika. Od njega počinje učeničko istraživanje, promatranje, uvježbavanje bilo kojeg jezičnog zahtjeva. Tekstovi kojima se učitelji koriste u nastavi Hrvatskoga jezika ne moraju isključivo biti lingvometodički predlošci iz udžbenika niti moraju biti nužno tekstovi koji su pisani. Lingvometodički tekst može biti govoreni, mogu biti novine, lektira, učenički sastavci, televizijske ili radijske emisije, filmovi i serije, časopisi i slično. Sve što učenik može čuti, izgovarati i pisati može poslužiti kao lingvometodički tekst u nastavi. Prema *Kurikulumu*, tekst je svaki cjeloviti jezični ili multimedijski izričaj, što znači da je tekst sredstvo koje je i auditivno i vizualno. Osim toga, učitelj može procijeniti da je potrebno lingvometodički predložak sastaviti u skladu s učeničkim zahtjevima i zahtjevima sata te ga ima slobodu sastaviti sam vodeći se načelima nastave Hrvatskoga jezika.

² Više o ostalim načelima moguće je pročitati u Težak 1996: 93–100.

3.4.2. *Načelo znanstvenosti*

Nastava hrvatskoga jezika temelji se na znanstvenim postignućima znanosti o hrvatskom jeziku i svih znanstvenih grana važnih za ovu nastavu: logike, komunikologije, informatike, lingvistike, psihologije, sociologije, pedagogije, estetike, povijesti, zemljopisa, znanost o književnosti, kazalištu i filmu i dr. (Težak 1996: 94). Govoreći o znanstvenoj gramatici, važno je naglasiti da se radi o grani gramatike koja je utvrđena na znanstvenim spoznajama. Kada je nešto postalo znanstvenom spoznajom, nema potrebe da se ona preispituje i mijenja u nastavi. Na takvim spoznajama treba kreirati učenje i poučavanje, a primjenjivati ih na onaj način na koji su primjerene u određenom stupnju obrazovanja.

U primjeni ovoga načela, Težak (1996) navodi dva problema s kojima se susreću učitelji. Učitelji ponekad imaju potrebu pojednostaviti neku jezičnu pojavu do razine koja može štetno utjecati na daljnje razumijevanje jezičnih pojava. Svakako, u razrednoj nastavi potrebno je oprimjeravati jezične pojave, ali treba obratiti pozornost na prenatraglašeno pojednostavljivanje koje šteti nastavi jezika. Osim toga, problem se javlja i kod jezikoslovnih novosti koje učitelji olako koriste u nastavi. Težak (1996) napominje da je važno prosuditi o prihvaćanju takvih novosti na temelju učenikovih mogućnosti i potreba. Valja poticati razvoj novih jezikoslovnih pojava, ali ne treba olako odbacivati stare, već je ispravno prihvatiti one pojave koje su najprimjerenije za potrebe i mogućnosti učenika.

3.4.3. *Načelo zornosti*

Kada se kaže da je nešto zorno, znači da je predočivo, da se može predočiti i vidjeti. Zorna nastava je ona koja je dosljedna u primjeni didaktičkih principa, ukupnosti senzornih iskustava učenika te se treba temeljiti na okolinskoj zbilji. Upravo je to zahtjev nastave jezika; učenici moraju usvajati jezične pojave promatranjem predložaka koji obuhvaćaju vizualnu i auditivnu stvarnost, koji

sadrže konkretne primjere koje će učenici razumjeti, a ne samo prihvatiti. Vodeći se načelom zornosti u nastavi jezika nastoji se suzbiti strah od jezika i neupitno usvajanje definicija, a proširiti razumijevanje i potrebu za razvijanje jezične kompetencije.

3.4.4. Načelo sadržajne, tekstovne i stilske raznovrsnosti

Tekstovi koji se najčešće koriste u nastavi Hrvatskoga jezika jesu književno-umjetnički tekstovi, posebno u pisanom obliku. Književno-umjetnička djela nude pregršt različitih sadržaja, međutim nije uvijek jednostavno izabrati sadržaje koji će biti zanimljivi i bliski učenicima. Sadržaji koji se poučavaju trebaju biti raznovrsni kao i tekstovi, bilo u pisanom ili govorenom obliku. Učenici se moraju iskušati u književnim vrstama (crtica, anegdota, priča, dijalog, esej, pjesma i dr.) iako se ne pripravlja za buduće književnike, a također u novinskim vrstama (vijest, izvješće, reportaža, intervju, članak i dr.) premda neće biti novinari (Težak 1996: 103). Ključnu ulogu u odabiru sadržaja i teksta za rad u nastavi ima učitelj. Važno je upoznati učenike s vrstama tekstova s kojima će se najčešće susretati te ih osposobiti za pisanje. Takve vježbe izrazito su važne za razvoj jezične pismenosti i kulture učenika te obogaćivanje rječnika. Osim raznovrsnih tekstova i sadržaja, učenike valja upoznati s raznovrsnim stilovima pisanja (znanstveni, novinarsko-publicistički, razgovorni i slično). Težak (1996) navodi nekoliko izvora spoznavanja na kojima bi se trebala temeljiti nastava Hrvatskoga jezika: televizijske i radijske emisije, stripovi, izvorna književna djela, zvučne snimke, filmovi, serije... Dakle, učitelj je zadatak izabrati ili kreirati lingvometodički predložak koji se temelji na književno-umjetničkim djelima, novinskim i popularno-znanstvenim tekstovima, stripovima, učeničkim sastavcima i slično.

3.4.5. Načelo zanimljivosti

Nastava koja je zanimljiva ujedno je motivirajuća za učenike. Obično učenici nemaju problem s usvajanjem gradiva koje smatraju zanimljivim, a često nevoljko usvajaju sadržaje i brzo ih zaboravljaju ukoliko je nastava nezanimljiva i slabo dinamična. Ovo načelo važno je za sve školske predmete u školi pa tako i za nastavu Hrvatskoga jezika. Zanimljivost u nastavi postiže se izmjenjivanjem načina rada, nastavnih sredstava i pomagala te stvaranjem dinamične i pozitivne atmosfere. Kao što Težak (1996) navodi, valja izbjegavati stereotipnu nastavu, izabrati lingvometodički predložak koji je blizak i zanimljiv učenicima, pronalaziti aktualna jezična pitanja, izmjenjivati metode i postupke u radu te primjenjivati raznovrsna aditivna i vizualna sredstva i didaktička pomagala.

3.4.6. Načelo obavijesne i estetske funkcionalnosti

Tekst je funkcionalan u onoj mjeri u kojoj ga učenici razumiju i mogu o njemu razgovarati te ukoliko je cjelovit na način da oprimjeruje stvarnu komunikacijsku situaciju. Iz tekstovnih i govornih situacija ne valja izdvajati riječi, glasove ili sintagme jer tada nemaju funkciju u svrhu učenja i poučavanja jezika i jezičnog izražavanja. Učitelj u tu svrhu treba odabrati tekstove kojima će obrađivati jezični sadržaj na konkretnim primjerima koje će učenici moći savladati i razumjeti, a ujedno i povezati gramatiku i stilistiku. Prema Težaku (1996: 99) „to znači da se svaka jezična pojava promatra i na planu sadržaja i na planu izraza i to u konkretnom govorenom ili pisanom tekstu.” Dakle, učenici se moraju oslanjati na vlastita jezična iskustva pri svladavanju novih jezičnih pojava, a učitelj mora učenicima omogućiti rad na cjelovitom tekstu.

3.4.7. Načelo sadržajne kompetencije

Kada učitelj odabire tekst na kojem će učenici usvajati sadržaje nastave, on se vodi kriterijima zanimljivosti i bliskosti. Osim toga, svaki tekst na kojem učenici usvajaju sadržaje nastave mora biti u skladu s njihovim razvojnim mogućnostima te im sadržaji moraju biti poznati i bliski. Prema Težak (1996) načelo sadržajne kompetencije i načelo životnosti usko su povezani jer se nastava Hrvatskoga jezika mora zasnivati na životnom iskustvu učenika, njegovim potrebama i mogućnostima.

3.5. Struktura sata jezika i jezičnog izražavanja

Školski sat hrvatskog jezika i komunikacije posebno je oblikovan tip sata te se razlikuje od sata književnosti i kulture i medija. Jezične pojave usvajaju se kada su učenici već naučili čitati i pisati. Lazzarich (2017) navodi devet etapa koje mora sadržavati školski sat obrade jezičnih sadržaja, a koje će biti opisane u nastavku.

3.5.1. Motivacija

Kada je učenik motiviran za rad, tada najviše znanja usvaja i razumije. Onaj učenik koji je istinski motiviran pri usvajanju sadržaja postiže kvalitetnije i dugotrajnije razumijevanje sadržaja (Čudina-Obradović 1992). Učiteljeva je dužnost zainteresirati učenike na uočavanje jezičnih pojava koje su važne za svakodnevnu komunikaciju. Učitelji se u ovoj fazi sata najčešće s učenicima prisjećaju prethodno usvojenih jezičnih znanja te ih na taj način pripremaju na spoznavanje novih jezičnih pojava. Za provedbu motivacije učitelj ima svu slobodu odabrati kojim će se nastavnim sredstvima i pomagalicama koristiti, a odabrat će onu vrstu motivacije koja je najprimjerenija za njegove učenike. Cilj motivacijskog dijela sata je uvođenje učenika u promatranje i učenje jezične pojave. Poželjno je da motivacijska metoda i strategija budu u vezi s lingvometodičkim predloškom koji će se koristiti na tom satu.

3.5.2. Lingvometodički predložak

Nakon što su učenici pripremljeni za sat jezika, učitelj će se poslužiti vrstom teksta koji odgovara jezičnom sadržaju koji će poučavati. Osim učitelja, pristup tekstu moraju imati i učenici, bio to pisani, govoreni ili slušani tekst. Kao i na satu književnosti, učitelj će čitati izražajno i u skladu s osjećajem koji tekst treba prenijeti na učenike. Pri odabiru lingvometodičkog predloška za sat jezika, učitelj će se voditi načelima važnima za sat jezika i jezičnog izražavanja, a nešto više o tome u nastavku rada.

3.5.3. Zapažanje jezične pojave

U ovoj etapi sata učenici razgovaraju o tekstu. Poželjno je da učenici, uz pomoć učitelja i na temelju teksta, pokušaju otkriti o kojoj je jezičnoj pojavi riječ. To mogu učiniti uspoređujući tekst s već poznatim jezičnim sadržajima, zapažajući pojave koje su im nove i nepoznate, a učitelj se može poslužiti heurističkim razgovorom, stvaranjem problemske situacije i slično. Tek kada su učenici pokušali otkriti o kojoj pojavi je riječ, učitelj otkriva temu sata te piše naslov na ploču, a učenici u bilježnice.

3.5.4. Promatranje jezične pojave

Ova etapa sata služi za kognitivno angažiranje učenička te se mogu koristiti različite metode rada (rad u paru, rad u grupi, individualni rad, suradničko učenje). Važno je da su učenici fokusirani na učiteljeva pitanja koja će ih voditi do zaključaka o promatranjnoj pojavi.

3.5.5. Opis jezične pojave

Poželjno je raditi na zadacima na temelju kojih učenici utvrđuju i učvršćuju znanja o jezičnoj pojavi. Učenici će na temelju prethodnih primjera dolaziti do zaključaka i definicija koje nije potrebno pamtiti napamet, već opisati vlastitim riječima. Takve zadatke moguće je i poželjno raditi na još jednom predlošku, odnosno tekstu koji je kraći, ali sadrži dovoljno primjera koji će biti od koristi učenicima pri donošenju zaključaka o jezičnoj pojavi.

3.5.6. Provjera zaključaka na novim primjerima

Tek u ovoj etapi sata učenici se koriste udžbenikom i rade na tekstu i te uopćavaju svoje spoznaje o jezičnoj pojavi. Učitelj ima važan zadatak u ovoj etapi sata, a to je provjeriti u kojoj mjeri učenici razumiju sadržaj koristeći se metodom rada na tekstu. Ukoliko učitelj identificira nedostatke u razumijevanju sadržaja, važno je pojasniti i individualizirati pristup prema problemu na koji je učenik naišao u zaključivanju o jezičnoj pojavi.

3.5.7. Učenje

Učitelj se vraća planu ploče te ponavlja najvažnije spoznaje sata, a usustavljanje provodi zadajući nove zadatke na kojima će učenici moći sintetizirati vlastite spoznaje.

3.5.8. Provjera usvojenosti i vježbanje

Važno je da učitelj ne briše ploču tijekom sata da bi se u ovoj fazi mogao ponovno vratiti na zadatke na kojima su učenici radili. Učitelj može provjeriti usvojenost znanja radnim listićem, suradničkim učenjem, radom u paru ili grupi, zadacima

pisanja, govorenja, radnom bilježnicom ili slično. U ovoj etapi sata učenici su već zasićeni zadacima te je dovoljno zadati tek dva ili tri zadatka za provjeru.

3.5.9. Uspostavljanje kontinuiteta u radu

Učitelj na kraju sata zadaje domaću zadaću koja će učenicima poslužiti kao nastavak obrade jezične pojave. Važno je da učenici imaju jasne upute na koji način će izvršiti domaću zadaću te što se od njih očekuje. Da bi kontinuitet u radi zaista bio uspostavljen, učitelj će na idućem nastavnom satu s učenicima provjeriti domaću zadaću.

4. LINGVOMETODIČKI PREDLOŽAK

Lingvometodički predložak pisani je ili govoreni predložak koji učitelj bira na temelju metodičkih kriterija u metodičke svrhe koji su prilagođeni za nastavu jezika (Težak 1984). Poznajemo nekoliko vrsta metodičkih tekstova za nastavu Hrvatskoga jezika: metodički predložak, metodički esej, metodički instrumentarij, metodički priručnik te znanstveni rad. Za potrebe nastave Hrvatskoga jezika najčešće se koristi metodički predložak čijom se analizom postižu kognitivni ciljevi i zadaće nastave (bežen i sur. 2018). Predložak može biti govoreni ili pisani tekst, odnosno bilo što što učenici mogu čuti, govoriti, čitati ili pisati.

Prema Težaku (1996) postoje sljedeće vrste predložaka: polazni, vježbeni i provjerbeni tekstovi. Prvi tekst s kojim se učenici susreću pri obradi novog gradiva na satu Hrvatskoga jezika jest polazni tekst. Na vježbenom tekstu učenici uvježbavaju već stečeno znanje, a na provjerbenom provjeravaju svoje znanje. Tekst koji se koristi kao lingvometodički predložak u nastavi mora biti: cjelovit, zasićen, prilagođen, prirodan i kratak (Težak 1996). Tekst je cjelovit onda kada ima početak i kraj koji zajedno čine smislenu cjelinu. Zasićeni tekst je onaj koji je u dovoljnoj količini sadrži jezičnu pojavu koja se poučava tada na satu jezika. Za tekst koji je primjeren učeničkoj dobi i kognitivnim mogućnostima te zadaćama nastave jezika kažemo da je prilagođen. Prirodan tekst sadrži pravopisnu, gramatičku i stilsku točnost i preciznost te je logičan i prirodan za učeničku dob. Tekst koji služi kao lingvometodički predložak u nastavi jezika ne bi trebao biti vremenski zahtjevan za čitanje ili pronalaženje jezične pojave, već bi trebao biti kratak i sažet.

Autori Visinko (2010) i Lazzarich (2017) slažu se da jedan lingvometodički predložak nije dovoljan za obradu novoga jezičnog sadržaja. Osim toga, autori se slažu i da se učitelji moraju voditi određenim načelima pri odabiru predloška, a najviše pozornosti valja obratiti na cjelovitost teksta, zasićenost jezičnom pojavom, raznovrsnost tekstova i njihovu funkcionalnost. Promatrajući lingvometodičke

predložke učenici će razvijati znanja o novim vrstama tekstova te utvrđivati svoja znanja na svakom novom tekstu koji će imati slična obilježja.

S obzirom na to da učenici u prvom razredu tek uče čitati, poželjno je koristiti se slikom, crtežom ili stripom kao predloškom da bi učenici mogli lakše shvatiti i primijeniti jezična znanja. Ukoliko učitelj procijeni da se predlošci u udžbenicima ili instrumentariju ne uklapaju u njegovu nastavu, ima potpunu slobodu sastaviti samostalno lingvometodički predložak koji će biti individualiziran za njegov razred, a pratit će načela nastave Hrvatskoga jezika. Poželjno je da su tekstovi za učenike njima motivirajući, bliski i zanimljivi, ali valja izbjegavati tekstove koji će uzbuditi učenike na način da više neće moći pratiti nastavu. Visinko (2010) smatra da je svaki lingvometodički predložak funkcionalan ako je strateški dobro uporabljen.

Predlošci mogu biti: stripovi, filmovi, serije, učenički sastavci, televizijske i radijske emisije, književno-umjetnički tekstovi, razredna rasprava, obavijesti, poruke, pisma, znanstveni radovi i tako dalje. Književno-umjetnički tekst poželjno je koristiti jedino ako su učenici već upoznati s tekstom. Ukoliko se na satu jezika učenici prvi put susreću s takvom vrstom teksta, potrebna je barem kratka interpretacija. Predložak mora biti zasićen pojavom u optimalnom obimu. Poželjno je da se jezična pojava pojavljuje u najmanje tri, optimalno pet ili šest, a najviše deset primjera. Točnije, predložak mora biti zasićen onoliko koliko je potrebno da bude funkcionalan. Osim toga, predložak mora biti jezično-stilski korektan. Stilovi kojima mogu biti pisani lingvometodički predlošci su: znanstveni stil, administrativno-poslovni stil, novinarsko-publicistički stil, književno-umjetnički stil, razgovorni stil.

Znanstveni stil najviše karakterizira objektivnost te jezik znanstvenog stila mora biti strogo u skladu sa sadržajem znanstvenog stila (Silić 2006). U nastavi s učenicima najčešće će se koristiti tekstovi iz znanstveno-popularnih časopisa ili mrežnih izvora, no važno je izabrati tekst koji je primjeren učeničkim sposobnostima.

Administrativno-poslovni stil ne pojavljuje se u radu s učenicima razredne nastave. Ovaj stil je složen i neprilagođen za školsku uporabu jer nedostaju stilske figure, frazemi, sinonimi i dr. (Frančić i sur. 2005).

Novinarsko-publicistički stil najsloženiji je stil hrvatskoga standardnog jezika. Prema Siliću (2006) novinarstvo je pisanje i izdavanje novina, a publicistika je tiskani materijal aktualnog kulturnog, društveno-političkog i književnog života u časopisima ili novinama. Zadaća im je „da obavješćuju o suvremenim zbivanjima, da šire učenja o društvu, kulturi, politici, vjeri i dr., da rade na pridobivanju ljudi za kakvu djelatnost, da prosvjećuju i poučavaju, da odgajaju i zabavljaju” (Silić 2006: 77). Predlošci ovoga stila rijetko se koriste u nastavi (osim vijesti i obavijesti) u svrhu lingvometodičkog predloška iako ne postoji razlog za izbjegavanjem ovoga stila.

Književno-umjetnički stil jedini je funkcionalni stil hrvatskoga jezika u kojemu se pojavljuju dijalektizmi i žargonizmi. Ujedno, to je i stil koji se najčešće pojavljuje u lingvometodičkim predlošcima što nije u skladu s načelom stilske raznovrsnosti. U udžbenicima za nastavu Hrvatskoga jezika najčešće se pojavljuju književno-umjetnički tekstovi koji su pisani za djecu, a ulomci nekih od njih nalaze se i na popisu za lektiru. Tekstovi koji se najčešće pojavljuju kao lingvometodički predlošci su prozni tekstovi, poetski tekstovi, dramski tekstovi te stripovi. Prozni tekstovi koriste se u najvećoj mjeri, a potiču samostalno izražavanje doživljaja i misli o tekstu što pozitivno utječe na razvoj sposobnosti izražavanja i komuniciranja. Poetski tekstovi koji se koriste kao lingvometodički predlošci često su jednostavne strukture te su lako pamtljivi zbog svoje rime i ritma, a uz tekst se često pojavi i ilustracija povezana s tekстом. Poetski tekst funkcionalan je za poučavanje jezičnih pojava u onoj mjeri u kojoj je zasićen jezičnim pojavama. U usporedbi s prozom i poezijom, dramski tekstovi slabije su zastupljeni u funkciji lingvometodičkog predloška. Za interpretaciju dramskoga teksta važno je imati dobro razvijene čitalačke i interpretacijske sposobnosti. Upravo iz tog razloga valjalo bi češće upotrebljavati dramske tekstove kao lingvometodički predložak jer

se oslanja na iskustvo učenika, njegov jezični iskaz te upoznaje učenika s apstraktnim gramatičkim pojavama (Gligorić 2014). U razrednoj nastavi, prema načelu blizine, najbolje je koristiti dramske tekstove kao što su igrokazi jer ih učenici vole, djeluju poticajno te se suzbija strah od učenja jezika. U igrokazima učenici ne razmišljaju o jezičnim normama kao teoriji, već gramatiku koriste intuitivno i nemaju strah od izražavanja. Autorica Turza-Bogdan (2009) prema autoru Gligorić (2014) zaključuje da je dramski tekst zahvalno koristiti pri upoznavanju učenika sa zavičajnim idiomima hrvatskoga jezika. Isto tako, Težak (1998) preporučuje strip kao lingvometodički predložak za obradu zavičajnoga idioma. Strip se smatra izrazito privlačnim predloškom za učeničku dob, često je duhovit, sadrži onomatopeju te se ilustracije u stripu pojavljuju u skladu s načelom zornosti. Lazzarich (2013) ističe da je strip univerzalno sredstvo koje je gotovo nezamjenjivo u komunikaciji s najmlađim učenicima. Strip se može koristiti kao lingvometodički predložak u bilo kojem dijelu sata obrade jezičnih pojava, od motivacije do provjere naučenoga i ostvarivanja kontinuiteta u radu. Ukoliko strip ne sadrži nikakav tekst, on služi u svrhu poticanja učenika na vlastito izražavanje, a u nastavi Hrvatskoga jezika takvu vrstu izražavanja nazivamo *pripovijedanje prema poticaju*. U izražavanju prema poticaju učenici razvijaju svoje kreativno i stvaralačko mišljenje, promatranjem stvaraju vokabular koji će koristiti pri opisivanju te su uključeni misaono, a potom i verbalno. Na taj način bogati se učenički rječnik, razvijaju se vještine promatranja, jezičnog izražavanja te stvaralaštva. „Strip pomaže pri razvijanju čitateljskih i jezičnih vještina i sposobnosti, medijske pismenosti, kao i čitateljskog samopouzdanja kod djece” (Cerić 2012: 11).

Razgovorni stil očituje se u svakodnevnome govoru, a služi uspostavljanju komunikacije i sporazumijevanju skupine koja ga upotrebljava. Korisnici razgovornog stila komunikaciju nadopunjuju gestikulacijom i mimikom, a koriste se i jednostavnim strukturama rečenica, žargonizmima, poštapalicama, kolokvijalizmima i lokalizmima. Poštapalice i žargonizmi osobina su lošeg

govornog stila te se ne smatraju poželjnima u hrvatskome standardnom jeziku (Bijelić 2009). Autor Udović (2018) primjećuje da se u pisanim radovima učenika posebno ističe primjena žargonizama i dijalektizama. Iako je razgovorni stil najviše sličan stilu komunikacije učenika, lingvometodički predlošci rijetko su pisani njime, a u nastavi jezičnog izražavanja koristi se rijetko.

4.1. Kriteriji za odabir lingvometodičkog predloška

Vodeći se načelom standardnog jezika i zavičajnosti, obavijesne i estetske funkcionalnosti, načelom teksta, načelom sadržajne, tekstovne i stilske raznovrsnosti te načelima sadržajne kompetencije, zornosti i zanimljivosti autorica Hadžić (2019) utvrđuje sljedeće kriterije pri odabiru lingvometodičkog predloška u nastavi jezika i jezičnog izražavanja:

1. „ Tekst treba biti cjelovit i u skladu s obilježjima oblika izražavanja koji poučavamo u skladu s načelom teksta i komunikacijske i estetske funkcionalnosti.
2. Tekstovi zasićeni činjenicama koje se uče jer se na nizu istovjetnih primjera lakše dolazi do pravila i definicija.
3. Tekst mora biti prilagođen svakom učeniku s obzirom na njegovu dob, jezičnu i socijalnu pripadnost, vrijeme i kraj u kojem živi, znanje, specifične sposobnosti itd., u skladu s načelom teksta i načelom primjerenosti i akceleracije.
4. Kraći tekst omogućuje interpretaciju u kraćem vremenskom roku, provjeru razumijevanja sadržaja te pronalaženje planiranih jezičnih činjenica.
5. Tekst mora omogućiti prohodnu komunikaciju, biti razumljiv kako bi se moglo o njemu razgovarati, u skladu s načelom komunikacijske i estetske funkcionalnosti.

6. Tekstovi moraju biti različitih vrsta u skladu s načelom sadržajne, tekstovne i stilske raznovrsnosti.
7. Tekstovi moraju biti različitih sadržaja i tema u skladu s načelom raznovrsnosti.
8. Tekstovi moraju pripadati različitim funkcionalnim stilovima, a ne samo književnoumjetničkom (u skladu s načelom cjelokupnosti i komunikacije jezične prakse/ načelo sadržajne, tekstovne i stilske raznovrsnosti).
9. Tekstovi učenicima moraju biti sadržajem zanimljivi, bliski, aktualni, korisni i poticajni za razmišljanje te vlastito pismeno i usmeno izražavanje u skladu s načelom zanimljivosti i sadržajne kompetencije.
10. Tekst svojim sadržajem treba obuhvatiti auditivnu i vizualnu stvarnost prema načelu zornosti.”

Vodeći se ovim kriterijima, autorica Hadžić (2019) provela je analizu školskih udžbenika, a isti kriteriji korišteni su i u ovome radu u istu svrhu.

4.2. Analiza usklađenosti lingvometodičkih predložaka s načelima komunikacijsko-funkcionalnog pristupa

Udžbenik je nastavno sredstvo, obrazovni materijal te jedan od izvora spoznavanja u svakom školskom predmetu. Udžbenik je najčešće tiskan u fizičkom obliku, a može biti i elektronički. U hrvatskim školama prednost se daje fizički tiskanim udžbenicima. Da bi udžbenik ušao u funkciju i postao redovnim obrazovnim materijalom mora zadovoljavati zahtjeve izrade koje zovemo *udžbenički standard*. Prema udžbeničkom standardu, udžbenik mora biti znanstveno, pedagoški, psihološki, didaktičko-metodički, etički, jezično, likovno-grafički i tehnički primjeren za školsku primjenu (Zakon o udžbenicima i drugim obrazovnim materijalima za osnovnu i srednju školu 2018). Osim toga, udžbenik prije uvrštavanja u katalog odobrenih udžbenika mora proći metodičku, jezičnu i grafičku

recenziju, a odobrava ga stručno povjerenstvo. Osim udžbenika, kao sredstvo u nastavi mogu se koristiti i tzv. *drugi obrazovni materijali* koje odobrava stručno povjerenstvo Agencije za odgoj i obrazovanje. Takvi obrazovni materijali podrazumijevaju didaktičke koncrete, radne bilježnice, interaktivne didaktičke postere, nastavne listiće, priručnike, pisanke, didaktičke igre, zbirke zadataka, vježbenice, multimedijske priručnike itd.

Osim obrazovne funkcije, udžbenik bi trebao imati i odgojnu ulogu u nastavi. Autori udžbenika često zanemaruju potrebe učenika te bi se više pažnje moralo posvetiti odgojnom i obrazovnom načelu nastave te načelu didaktičko-metodičke oblikovanosti (Benjak, Požgaj-Hadži 2008). Česta kritika današnjim udžbenicima je pretrpanost gradivom i inzistiranje na razumijevanju te količine gradiva. Autori Žužul i Vican (2005) ističu kvalitetu nastavnih priprema, ispisanih ciljeva i zadataka te izrađenih nastavnih materijala učitelja s kojima su se u praksi susretali te ih uspoređuju s prenatrpanim udžbenicima kojima se gubi svrhovitost. Isto tako, učitelji često izgube vlastiti identitet i stručnost prateći strukturu i sadržaj udžbenika te se odmiču od mogućnosti vlastitog utjecaja na oblikovanje i strukturiranje nastavnog procesa. Iz tog razloga autori Žužul i Vican (2005) potiču propitivanje kvalitete i funkcionalnosti udžbenika, a sve u korist učenika i učeničkog iskustva. Autori Pavličević-Franić i Kovačević (2003) također ističu da su udžbenici koji su prezasićeni podacima, definicijama i informacijama nefunkcionalni za učenika i učenikovo usvajanje sadržaja nastave.

Za potrebe ovoga rada provedena je kratka analiza aktualnih udžbenika Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi.

Cilj analize udžbeničkih kompleta bio je istražiti ispunjavaju li udžbenički lingvometodički predlošci *kriterije za odabir lingvometodičkih predložaka* te usporediti vlastite zaključke sa zaključcima autorice Hadžić (2019) koja je provela detaljno istraživanje analizirajući udžbenike prema istim kriterijima. Udžbenici koje je koristila autorica Hadžić (2019) u svojoj analizi bili su tada aktualni udžbenici za nastavu Hrvatskoga jezika nakladnika Profil Klett (2016) i Školska knjiga (2014).

4.2.1. Uzorak

Analiza udžbenika provedena je na udžbenicima izdavača Školska knjiga te izdavača Alfa. Analizirani su sljedeći udžbenici za nastavu Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi:

- Španić, A., Jurić, J., Zokić, T., Vladušić, B. (2020). *Svijet riječi 1, 1.dio*, integrirana radna početnica hrvatskog jezika u prvom razredu osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.
- Španić, A., Jurić, J., Zokić, T., Vladušić, B. (2020). *Svijet riječi 1, 2.dio*, integrirana radna početnica hrvatskog jezika u prvom razredu osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.
- Španić, A., Jurić, J., Zokić, T., Vladušić, B. (2020). *Svijet riječi 2, 1.dio*, integrirana radna početnica hrvatskog jezika u drugom razredu osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.
- Španić, A., Jurić, J., Zokić, T., Vladušić, B. (2020). *Svijet riječi 2, 2.dio*, integrirana radna početnica hrvatskog jezika u drugom razredu osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.
- Španić, A., Jurić, J., Zokić, T., Vladušić, B. (2020). *Svijet riječi 3, 1.dio*, integrirana radna početnica hrvatskog jezika u trećem razredu osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.
- Španić, A., Jurić, J., Zokić, T., Vladušić, B. (2020). *Svijet riječi 3, 2.dio*, integrirana radna početnica hrvatskog jezika u trećem razredu osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.
- Španić, A., Jurić, J., Zokić, T., Vladušić, B. (2020). *Svijet riječi 4, 1.dio*, integrirana radna početnica hrvatskog jezika u četvrtom razredu osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.
- Španić, A., Jurić, J., Zokić, T., Vladušić, B. (2020). *Svijet riječi 4, 2.dio*, integrirana radna početnica hrvatskog jezika u četvrtom razredu osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.

- Težak, D., Gabelica, M., Marjanović, V., Škribulja Horvat, A. (2021). *Škrinjica slova i riječi 1, 1.dio*, integrirani radni udžbenik iz hrvatskoga jezika za prvi razred osnovne škole. Zagreb: Alfa d.d.
- Težak, D., Gabelica, M., Marjanović, V., Škribulja Horvat, A. (2021). *Škrinjica slova i riječi 1, 2.dio*, integrirani radni udžbenik iz hrvatskoga jezika za prvi razred osnovne škole. Zagreb: Alfa d.d.
- Težak, D., Gabelica, M., Marjanović, V., Škribulja Horvat, A. (2021). *Škrinjica slova i riječi 2, 1.dio*, integrirani radni udžbenik iz hrvatskoga jezika za drugi razred osnovne škole. Zagreb: Alfa d.d.
- Težak, D., Gabelica, M., Marjanović, V., Škribulja Horvat, A. (2021). *Škrinjica slova i riječi 2, 2.dio*, integrirani radni udžbenik iz hrvatskoga jezika za drugi razred osnovne škole. Zagreb: Alfa d.d.
- Težak, D., Gabelica, M., Marjanović, V., Škribulja Horvat, A. (2021). *Škrinjica slova i riječi 3, 1.dio*, integrirani radni udžbenik iz hrvatskoga jezika za treći razred osnovne škole. Zagreb: Alfa d.d.
- Težak, D., Gabelica, M., Marjanović, V., Škribulja Horvat, A. (2021). *Škrinjica slova i riječi 3, 2.dio*, integrirani radni udžbenik iz hrvatskoga jezika za treći razred osnovne škole. Zagreb: Alfa d.d.
- Težak, D., Gabelica, M., Marjanović, V., Škribulja Horvat, A. (2021). *Škrinjica slova i riječi 4, 1.dio*, integrirani radni udžbenik iz hrvatskoga jezika za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Alfa d.d.
- Težak, D., Gabelica, M., Marjanović, V., Škribulja Horvat, A. (2021). *Škrinjica slova i riječi 4, 2.dio*, integrirani radni udžbenik iz hrvatskoga jezika za četvrti razred osnovne škole. Zagreb: Alfa d.d.

4.2.2. Metodologija

Istraživanje je provedeno metodom kvalitativne analize lingvometodičkih predložaka u navedenim udžbeničkim kompletima. Pri analiziranju istih bilo je

važno usporediti predloške s kriterijima za odabir lingvometodičkih predložaka te s rezultatima istraživanja autorice Hadžić (2019). Osim toga, lingvometodički predlošci u udžbenicima proučavani su kroz usporedbu s propisanim ishodima učenja u Kurikulumu školskog predmeta Hrvatski jezik navedenima u poglavlju *Jezik i jezično izražavanje u Kurikulumu nastavnog jezika Hrvatski jezik (2019)*.

4.2.3. Prikaz rezultata

4.2.3.1. Prvi razred

U prvom razredu nastava jezika i jezičnog izražavanja manje je zahtjevna od istih sadržaja u ostalim razredima razredne nastave. U radnim udžbenicima za prvi razred prevladavaju lingvometodički predlošci u obliku stripa bez teksta ili s vrlo malo teksta.

U udžbeniku *Svijet riječi 1, 1.dio* uz predloške se primjenjuju i međupredmetne korelacije s Glazbenom i Likovnom kulturom te se ističe jezično izražavanje prema poticaju. Od učenika se očekuje da opisuju što vide, prepričaju priču na temelju stripa bez teksta te da opišu svoje osjećaje na temelju odslušane pjesme i ilustracije u udžbeniku. U istom udžbeniku, ali u drugom dijelu počinju prevladavati književno-umjetnički tekstovi kao lingvometodički predlošci. Najzastupljeniji tekstovi književno-umjetničkog stila u ovom udžbeničkom kompletu su prozni tekstovi. Ovaj udžbenički komplet ne slijedi načelo sadržajne, tekstovne i stilske raznovrsnosti jer je prezasićen tekstovima književno-umjetničkog stila u drugom dijelu udžbeničkog kompleta.

U udžbeniku *Škrinjica slova i riječi 1, 1.dio* za pripovijedanje prema poticaju koriste se ilustracije koje uključuju fotografije učenika prvih razreda. Odabir takvih ilustracija slijede načelo bliskosti i zornosti jer se učenici mogu povezati s ilustracijama u udžbeniku koje nisu apstraktne. Osim toga, ovaj radni udžbenik

ističe se po odabiru tema za obradu sadržaja u domeni *Hrvatski jezik i komunikacija*. U temama je naglašena odgojna, a manje obrazovna komponenta što ukazuje na funkcionalnost tih lingvometodičkih predložaka. Kao i u prethodnom radnom udžbeniku, tekstovi koji se pojavljuju u ovom radnom udžbeniku većinom su književno-umjetnički prozni tekstovi. Tekstovi su bliski učenicima, lako razumljivi, kratki, cjeloviti, ali nisu stilski raznovrsni.

U radnim udžbenicima oba nakladnika u nastavnim jedinicama poučavanja slovnice ne koriste se lingvometodički predlošci, osim u učenju pisanja slova *F, f* u radnom udžbeniku *Škrinjica slova i riječi 1, 2.dio*. Jezični sadržaji zastupljeni su prema kurikularnoj regulativi (60 % ± 10 %).

Autorica Hadžić (2019) nije analizira udžbenike za prvi razred zbog jednostavnosti jezičnih sadržaja.

4.2.3.2. Drugi razred

U radnom udžbeniku *Svijet riječi 2* ističu se lingvometodički predlošci *Pismo i Priča o otvornicima* koji su u skladu s obilježjima pisane komunikacije, ali su dužinom teksta prezahtjevni za učenike drugoga razreda. Oba teksta zauzimaju cijelu jednu udžbeničku stranicu te sadrže apstraktne sintagme. Također, lingvometodički predložak *Domaća zadaća* koji služi učenju rastavljanja riječi na kraju retka i korištenja spojnice najviše je u skladu s načelom zornosti te s načelom sadržajne kompetencije jer je prikazan konkretni predložak pisan učenikovim rukopisom, sadrži moguće učeničke greške te izaziva učenike da kritički pristupe predlošku i uoče nepravilnosti u toj „domaćoj zadaći”. Osim toga, radni udžbenik *Svijet riječi 2* obiluje književno-umjetničkim tekstovima, ali i stripovima bez teksta i s tekstom.

U radnom udžbeniku *Škrinjica slova i riječi 2* najviše su zastupljeni stripovi koji služe kao predlošci za jezično izražavanje. Predložak *Gospođica neću* ističe se u unutarpredmetnoj povezanost interpretativnog čitanja, pisanja niječnica i

imenovanja, ali je dužinom prezahtjevan za učenike drugog razreda. Osim toga, monotonija pojavljivanja književno-umjetničkih tekstova razbijena je dijaloškim predlošcima koji su cjeloviti, kratki i funkcionalni u smislu razumijevanja učenicima drugoga razreda, a učenici na temelju takvih tekstova ostvaruju prohodnu komunikaciju.

U udžbenicima oba nakladnika pojavljuju se lingvometodički predlošci u nastavnim jedinicama poučavanja rukopisnog pisma, a svi predlošci su književno-umjetničkog stila te su tiskani formalnim pismom. Svi takvi predlošci nisu u skladu s načelom sadržajne kompetencije, načelom teksta, načelom stilske raznovrsnosti te načelom zornosti.

Jezični sadržaji u oba udžbenika zastupljeni su prema kurikularnoj regulativi (60 % ± 10 %).

Autorica Hadžić (2019) analizirala je udžbenike te zaključila da „pojedini lingvometodički predlošci nisu pomno odabrani te ne zadovoljavaju kriterije odabira lingvometodičkog predloška.” Takvi predlošci ne mogu zadovoljavati ni načela nastave jezika i jezičnog izražavanja. Fotografije, slike i ilustracije zastupljene su u zadovoljavajućoj mjeri, u skladu s kognitivnom i emocionalnom sposobnošću učenika. Učenički radovi nisu dovoljno zastupljeni, kao ni tekstovi razgovornog stila koji se pojavljuju samo u nastavnim jedinicama jezičnog izražavanja.

4.2.3.3. Treći razred

Tekstovi koji se pojavljuju u radnom udžbeniku *Svijet riječi 3* kao lingvometodički predlošci većinom su književno-umjetnički tekstovi pisaca dječje književnosti. Tekstovi su zasićeni jezičnim pojavama te su bliski učenicima, međutim, nedostaje stilske raznovrsnosti. Posebno se ističe predložak *Pliva patka preko Save, nosi*

pismo navrh glave koji se nalazi u nastavnoj jedinici sporazumijevanja e-porukama. E-poruke su moderan način komunikacije te su učenicima bliske i poznate. Predložak je iznimno težak za čitanje jer je tiskan na dvije i pol udžbeničke stranice, a osim toga obiluje informacijama koje se čine zaista zahtjevnima za učenike trećeg razreda. Radi se o apstraktnim opisima kako se e-poruke prenose te kako stižu s računala na računalo, a količina informacija čini se, također, zahtjevna. Odabir geografske karte kao predložka pojavljuje se nekoliko puta u spomenutom udžbeniku u svrhu međupredmetnog povezivanja sadržaja Prirode i društva te pisanja početnog slova u imenima naseljenih mjesta, voda, gora i sličnih sadržaja Hrvatskog jezika.

U radnom udžbeniku *Škrinjica slova i riječi 3* najviše se pojavljuju stripovi s tekстом ili bez teksta kao predložci za nastavu jezika i jezičnog izražavanja. Stripovi i ilustracije s tekstovima pojavljuju se u nastavnim jedinicama učenja gramatičkih i pravopisnih normi, a stripovi i ilustracije bez teksta najzastupljeniji su u nastavnim jedinicama jezičnog izražavanja. Lingvometodički predložci u ovom radnom udžbeniku zastupljeni su isključivo kao polazni tekstovi, uz četiri iznimke gdje se pojavljuju kao vježbeni tekstovi.

Jezični sadržaji u oba udžbenika zastupljeni su prema kurikularnoj regulativi (60 % \pm 10 %).

Čitajući analizu autorice Hadžić (2019), jasno je da i u udžbenicima za treći razred prevladavaju tekstovi književno-umjetničkog teksta. U analizi autorice Hadžić (2019) najviše se pojavljuju dramski tekstovi, a u ovoj analizi najviše se pojavljuju stripovi te prozni tekstovi autora dječje književnosti.

4.2.3.4. Četvrti razred

Lingvometodički predložci u udžbeniku *Svijet riječi 4* podjednako se pojavljuju kao polazni i provjerbeni tekstovi za razliku od udžbenika za treći razred. Većina predložaka zasićena je jezičnom pojavom osim predložka *Slatke vode* koji se nalazi

kao polazni tekst u nastavnoj jedinici učenja služenja dvotočkom i zarezom u nabranju. Tekst u kojem se samo jednom pojavljuje jezična pojava nije u skladu s načelom teksta, a ujedno je i jedini predložak u toj nastavnoj jedinici. U suprotnosti tome ističe se nastavna jedinica učenja glagolskih oblika vremena u kojoj se nalaze čak četiri lingvometodička predložka književno-umjetničkog stila. Predlošci *Slatke vode* i četiri predložka u nastavnoj jedinici učenja glagolskih oblika vremena dvije su krajnosti korištenja lingvometodičkih predložaka te je funkcionalnost takvih predložaka upitna.

Udžbenički komplet *Škrinjica slova i riječi 4* posebno se ističe po međupredmetnoj povezanosti sadržaja Prirode i društva i Hrvatskoga jezika. Većina jezičnih sadržaja poučavana je na temama koje se uče u nastavi Prirode i društva, a vezana su za povijest našega naroda i identiteta.

Jezični sadržaji u oba udžbenika zastupljeni su prema kurikularnoj regulativi (50 % ± 10 %).

Kao i u ovoj analizi, tako i u analizi autorice Hadžić (2019) evidentno je da se količina književno-umjetničkih tekstova kao lingvometodičkih predložaka smanjila, ali je još uvijek najzastupljeniji tekst književno-umjetnički.

U oba udžbenička kompleta korišteni su lingvometodički predlošci za poučavanje zavičajnog idioma koji su duhoviti i bliski učenicima. Osim toga, u oba udžbenička kompleta u svim razredima ističe se važnost usvajanja jezičnih pojava i uvježbavanje istih, a manje se ističu metajezične norme. Norme koje su i pisane u obliku definicija pojednostavljene su te se čine kognitivno pristupačnima učenicima razredne nastave.

5. ISTRAŽIVANJE

Da bi se utvrdilo vode li se učitelji razredne nastave načelima komunikacijsko-funkcionalnog pristupa u odabiru lingvometodičkih predložaka, tijekom svibnja 2022. godine provedeno je anketno istraživanje. Zbog neizvjesne Covid-19 epidemiološke situacije, anketno istraživanje provedeno je *online* putem. Anketni upitnik poslan je upravama škola i ravnateljima elektroničkom poštom koja je, osim poveznice na upitnik sadržavala i *Potvrdu o istraživanju za potrebe izrade diplomskog rada* odobrenu od mentorice rada doc. dr. sc. Maje Opašić i dekanice prof. dr. sc. Lidije Vujičić.

5.1. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je utvrditi stavove učitelja o važnosti korištenja lingvometodičkih predložaka u nastavi jezika i jezičnog izražavanja te učestalost korištenja lingvometodičkih predložaka u aktualnim udžbenicima i stvaranja vlastitih predložaka. Osim toga, cilj istraživanja bio je utvrditi slijede li učitelji načela komunikacijsko-funkcionalnog pristupa pri odabiru lingvometodičkih predložaka za nastavu jezika i jezičnog izražavanja.

5.2. Hipoteze, ispitanici i materijali

Prije izrade anketnog upitnika i odabira uzorka, formulirane su hipoteze koje će se testirati:

H1: Učitelji se u velikoj mjeri služe predlošcima iz aktualnih udžbenika u nastavi jezika.

H2: Učitelji rijetko stvaraju vlastite lingvometodičke predloške za nastavu jezika.

H3: Učitelji se vode načelima komunikacijsko-funkcionalnog pristupa pri odabiru predloška.

H4: Učitelji koji smatraju da je važno koristiti lingvometodičke predloške u nastavi jezika često stvaraju vlastite predloške.

U provedenom istraživanju sudjelovalo je 70 škola Primorsko-goranske i Istarske županije. Za potrebe istraživanja isključene su dvojezične škole u kojima se nastava odvija na talijanskom jeziku. U anketnom upitniku sudjelovalo je 50 učitelja razredne nastave. Mali uzorak ispitanika te njihova iskrenost ograničavajući su faktori u statističkoj analizi rezultata.

Instrument istraživanja anketni je upitnik koji čine dva dijela. Prvi dio upitnika čini niz od devet pitanja, a drugi dio čini niz od osam pitanja. Odgovori na anketni upitnik bili su anonimni te su se koristili isključivo u svrhu izrade ovoga diplomskoga rada. U oba dijela upitnika korištena je Likertova ljestvica od 1 do 5. Opis Likertove ljestvice za oba dijela upitnika nalazit će se u nastavku rada. Statistička analiza provedena je u programu IBM SPSS. Statistička značajnost govori o povezanosti dvije tvrdnje, odnosno o povezanosti odgovora učitelja na dvije tvrdnje. Ona se iskazuje p vrijednošću.³ Statističke značajnosti nema kada p vrijednost iznosi više od 0,05. Kada p vrijednost iznosi manje od 0,05 ili manje od 0,01 tada postoji statistička značajnost i moguće je komentirati povezanost dvije tvrdnje

Za prvi dio upitnika korištena je Likertova ljestvica u obliku: 1 – u potpunosti se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – niti se slažem niti se ne slažem, 4 – slažem se, 5 – u potpunosti se slažem. Učitelji su odgovarali na devet tvrdnji odabirući samo jedan odgovor za svaku tvrdnju. Odgovor se označavao ispunjavanjem oblačića koji odgovara željenom odgovoru. Odgovorom na anketu, učitelji su iskazivali intenzitet slaganja sa sljedećim tvrdnjama:

³ Detaljnije o p vrijednosti moguće je pročitati u Udovčić, Baždarić, Bilić-Zulle, Petrovečki 2007.

1. Lingvometodički predložak neizostavan je dio nastave jezika i jezičnog izražavanja.
2. Lingvometodički predlošci pomažu u osposobljavanju učenika za svakodnevnu jezičnu praksu.
3. Lingvometodički predlošci ne moraju nužno biti zasićeni jezičnom pojavom da bi bili funkcionalni.
4. Tekst koji služi kao lingvometodički predložak mora obuhvaćati auditivnu i vizualnu stvarnost učenika.
5. Poželjno je da su lingvometodički tekstovi dužine barem jedne udžbeničke stranice.
6. Lingvometodički predložak svojim sadržajem mora biti blizak životu učenika kao i njihovim interesima i sposobnostima.
7. Lingvometodički predložak ne mora nužno biti zanimljiv učenicima da bi bio funkcionalan za nastavu jezika i/ili jezičnog izražavanja.
8. Lingvometodički predlošci u aktualnim udžbenicima funkcionalni su za nastavu jezika i/ili jezičnog izražavanja.
9. Poželjno je držati se iste vrste teksta koji se koristi kao lingvometodički predložak.

Za drugi dio upitnika korištena je Likertova ljestvica u obliku: 1 – nikad ili vrlo rijetko, 2 – rijetko, 3 – povremeno, 4 – često, 5 – vrlo često ili uvijek. Kao i u prvom dijelu upitnika, bilo je potrebno odabrati samo jedan odgovor za svaku tvrdnju ispunjavanjem odgovarajućeg oblačića. Odgovorom na drugi dio ankete učitelji su iskazivali učestalost osobnih odabira u sljedećim tvrdnjama:

1. Lingvometodički predložak koristim kao polazni tekst u nastavi jezika i/ili jezičnog izražavanja.
2. Lingvometodički predložak koristim za ponavljanje i uvježbavanje jezičnih pojava u nastavi jezika i/ili jezičnog izražavanja.

3. Lingvometodički predložak koristim za provjeru učeničkog znanja u nastavi jezika i/ili jezičnog izražavanja.
4. Koristim lingvometodičke predloške koji su ponuđeni u udžbeniku.
5. Stvaram vlastite lingvometodičke predloške za nastavu jezika i/ili jezičnog izražavanja.
6. Koristim književno-umjetničke tekstove kao lingvometodičke predloške.
7. Koristim druge vrste tekstova (npr. znanstveno-popularne, novinarske, učeničke radove, * stripove) kao lingvometodičke predloške.
8. Osim pisanih, koristim i govorne tekstove (npr. radijske i televizijske emisije, živu riječ učenika i učitelja, audio snimke različitih tekstova i sl.) kao lingvometodičke predloške.

Učitelji su ispunjavali anketni upitnik u periodu od dva tjedna. Po završetku istraživanja izvedeni su stupčasti dijagrami s odgovorima ispitanika te je provedena bivarijatna statistika.

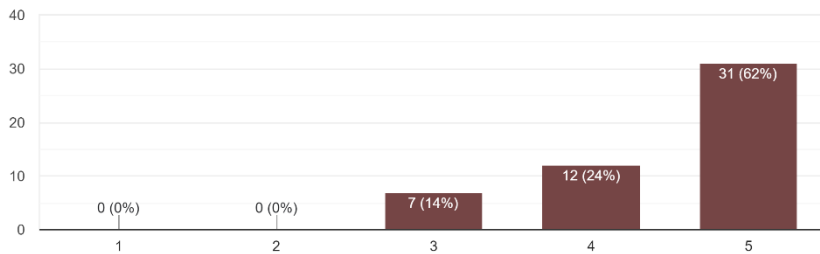
5.3. Rezultati

U prvom dijelu upitnika učitelji su iskazivali intenzitet slaganja s prije navedenim tvrdnjama. Od 50 ispitanika, čak 31 (62 %) učitelj u potpunosti se slaže da je lingvometodički predložak neizostavan dio nastave jezika i jezičnog istraživanja (Slika 1). Ostali odgovori raspodijeljeni su u odgovoru 3 (niti se slažem niti se ne slažem) (14 %) te u odgovoru 4 (slažem se) (24 %). Ni jedan učitelj nije odgovorio da se ne slaže ili da se u potpunosti ne slaže s navedenom tvrdnjom. Osim toga, u sličnim postocima, učitelji se slažu da lingvometodički predlošci pomažu u osposobljavanju učenika za svakodnevnu jezičnu praksu: 64 % ispitanika u potpunosti se slaže, 24 % ispitanika se slaže, a 12 % niti se slaže niti se ne slaže (Slika 2). S obzirom na to da su u prve dvije tvrdnje učitelji pokazali naklonjenost korištenju lingvometodičkih predložaka i smatraju ga važnim sredstvom u nastavi,

začuđuju odgovori na iduću tvrdnju. Čak 48 % učitelja slaže se s tvrdnjom da lingvometodički predlošci ne moraju nužno biti zasićeni jezičnom pojavom da bi bili funkcionalni. Tek jedan ispitanik, koji čini 2 %, ne slaže se s navedenom tvrdnjom (Slika 3).

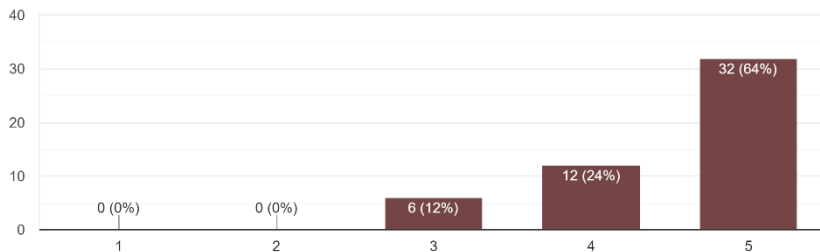
Slika 1: Lingvometodički predložak neizostavan je dio nastave jezika i jezičnog izražavanja.

Lingvometodički predložak neizostavan je dio nastave jezika i jezičnog izražavanja.
50 responses

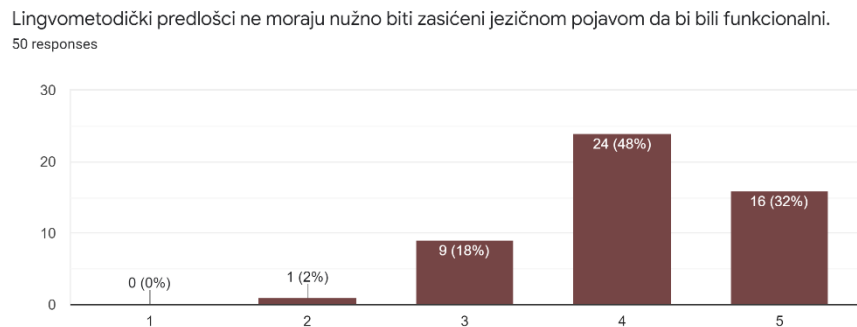


Slika 2: Lingvometodički predlošci pomažu u osposobljavanju učenika za svakodnevnu jezičnu praksu.

Lingvometodički predlošci pomažu u osposobljavanju učenika za svakodnevnu jezičnu praksu.
50 responses



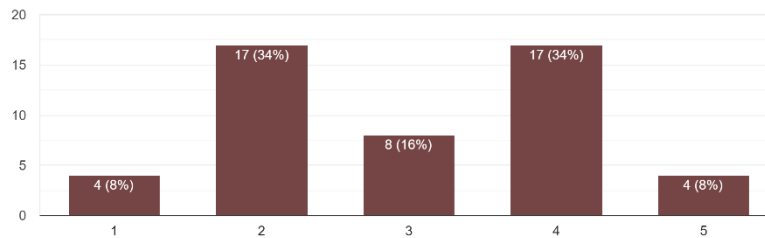
Slika 3: Lingvometodički predlošci ne moraju nužno biti zasićeni jezičnom pojavom da bi bili funkcionalni.



U nastavku prvoga dijela, 58 % učitelja istaknulo je da se slaže da tekst koji služi kao lingvometodički predložak mora obuhvaćati auditivnu i vizualnu stvarnost učenika. Ostali učitelji odgovorili su da se niti slažu niti ne slažu (16 %) te da se slažu u potpunosti (26 %). Na tvrdnju o dužini lingvometodičkog predloška, tek se 12 % učitelja u potpunosti ne slaže da bi lingvometodički tekst trebao biti dužine barem jedne udžbeničke stranice. Polovina učitelja (50 %) niti se slaže niti se ne slaže s navedenom tvrdnjom. Većina učitelja (60 %) u potpunosti se slaže da lingvometodički predložak mora biti blizak životu učenika, a tek jedan učitelj (2 %) ne slaže se s navedenom tvrdnjom. U tvrdnji o zanimljivosti lingvometodičkih predložaka, odgovori učitelja bitno se razlikuju (Slika 4). U obje krajnosti, u potpunosti se slaže i u potpunosti se ne slaže 8 % učitelja. Simetrično se pojavljuju i odgovori učitelja koji se slažu i koji se ne slažu s navedenom tvrdnjom (34 %).

Slika 4: Lingvometodički predložak ne mora nužno biti zanimljiv učenicima da bi bio funkcionalan za nastavu jezika i/ili jezičnog izražavanja.

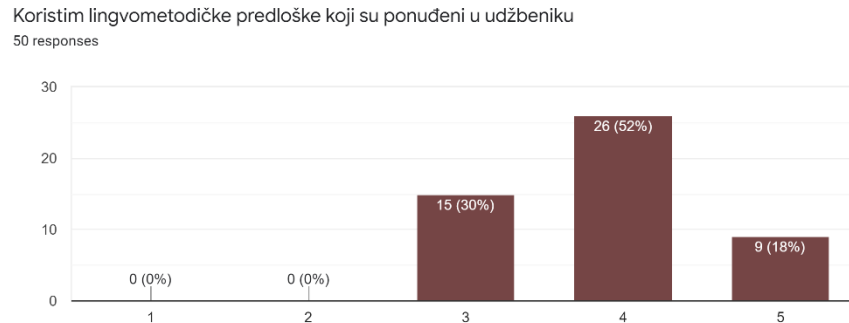
Lingvometodički predložak ne mora nužno biti zanimljiv učenicima da bi bio funkcionalan za nastavu jezika i/ili jezičnog izražavanja.
50 responses



Što se tiče lingvometodičkih predložaka u udžbenicima, 52 % učitelja slaže se da su takvi predlošci funkcionalni, a 12 % slaže se u potpunosti s navedenom tvrdnjom. U zadnjoj tvrdnji prvoga dijela upitnika ni jedan učitelj nije izrazio potpuno slaganje s tvrdnjom da je poželjno držati se iste vrste teksta. Simetrično se pojavljuju odgovori učitelja koji se slažu i koji se ne slažu s navedenom tvrdnjom (18 %), a 48 % učitelja niti se slaže niti se ne slaže.

Drugi dio upitnika čini niz od osam tvrdnji. U tim tvrdnjama učitelji su iskazivali učestalost korištenja lingvometodičkih predložaka te učestalost stvaranja vlastitih lingvometodičkih predložaka. Od 50 učitelja, njih 33 (64 %) često ili vrlo često koriste lingvometodičke predloške kao polazne tekstove u nastavi jezika i jezičnog izražavanja. Tek 6 % učitelja izjasnilo se da rijetko koristi lingvometodičke predloške kao polazne tekstove. Za ponavljanje i uvježbavanje jezičnih pojava 70 % učitelja koristi lingvometodičke predloške često ili vrlo često, a samo jedan učitelj rijetko. Za provjeru učeničkoga znanja u nastavi jezika i jezičnog izražavanja 58 % učitelja koristi lingvometodičke predloške često ili vrlo često. Svi učitelji koriste lingvometodičke predloške koji su ponuđeni u udžbeniku ponekad, često ili vrlo često (Slika 5). Osim toga, učitelji ponekad, često i vrlo često stvaraju vlastite lingvometodičke predloške, a tek 10 % ih to čini rijetko (Slika 6).

Slika 5: Koristim lingvometodičke predloške koji su ponuđeni u udžbeniku.



Slika 6: Stvaram vlastite lingvometodičke predloške za nastavi jezika i/ili jezičnog izražavanja.



Većina učitelja, njih 66 %, koristi književno-umjetničke tekstove kao lingvometodičke predloške često ili vrlo često. Isto tako, učitelji (72 %) su se izjasnili da često ili vrlo često koriste i druge vrste tekstova (npr. znanstveno-popularne, novinarske, učeničke radove...). Govorne tekstove učitelji koriste u manjoj mjeri pa se tek 48 % izjasnilo da ih koristi često ili vrlo često, a njih 52 % koriste ih rijetko ili ponekad.

5.4.Rasprava

Prioritet u analizi odgovora bio je potvrđivanje ili odbacivanje formuliranih hipoteza. Od 50 učitelja, njih 26 često koristi lingvometodičke predloške koji su ponuđeni u udžbeniku, a njih 9 ih koristi vrlo često ili uvijek. Odgovori „često” i „vrlo često ili uvijek” čine 70 % odgovora. Prva hipoteza (H1) je potvrđena te zaključujemo da se ispitanici učitelji u velikoj mjeri služe predlošcima iz aktualnih udžbenika.

Na tvrdnju „Stvaram vlastite lingvometodičke predloške za nastavu jezika i/ili jezičnog izražavanja.” 62 % učitelja odgovorilo je da to čine često, vrlo često ili uvijek. Druga hipoteza (H2) je odbačena, odnosno ne vrijedi tvrdnja da učitelji rijetko stvaraju vlastite lingvometodičke predloške.

Za potvrđivanje ili odbacivanje treće hipoteze (H3) potrebno je osvrnuti se na načela komunikacijsko-funkcionalnog pristupa. Prema načelima, lingvometodički predložak mora biti zanimljiv, blizak životu i interesima učenika, treba obuhvaćati auditivnu i vizualnu stvarnost učenika te se pri odabiru predloška učitelj mora voditi načelima nastave Hrvatskoga jezika. Načela nastave govore o zasićenosti lingvometodičkih predložaka jezičnom pojavom, o raznolikosti vrsta tekstova koji se koriste kao lingvometodički predlošci, o dužini tekstova u udžbenicima te, također, o zanimljivosti i bliskosti tekstova učenicima. Da bi se utvrdilo vode li se učitelji načelima komunikacijsko-funkcionalnog pristupa u anketnom upitniku postavljeno je 6 tvrdnji. Za svaku tvrdnju provjeren je medijan (vrijednost koja govori prema kojem odgovoru ispitanici najviše „naginju”), odnosno „Median” (Slika 7).

Slika 7: Medijan

		Lingvometodički predlošci ne moraju nužno biti zasićeni jezičnom pojavom da bi bili funkcionalni.	Tekst koji služi kao lingvometodički predložak mora obuhvaćati auditivnu i vizualnu stvarnost učenika.	Poželjno je da su lingvometodički tekstovi dužine barem jedne udžbeničke stranice.	Lingvometodički predložak svojim sadržajem mora biti blizak životu učenika kao i njihovim interesima i sposobnostima.	Lingvometodički predložak ne mora nužno biti zanimljiv učenicima da bi bio funkcionalan za nastavu jezika i/ili jezičnog izražavanja.	Poželjno je držati se iste vrste teksta koji se koristi kao lingvometodički predložak.
N	Valid	50	50	50	50	50	50
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		4.10	4.10	2.70	4.46	3.00	2.68
Median		4.00	4.00	3.00	5.00	3.00	3.00

Medijan za tvrdnju o zasićenosti predložaka jezičnom pojavom iznosi 4,00. Učitelji su najviše odgovorili „slažem se” s navedenom tvrdnjom. S obzirom na to da lingvometodički predložak mora biti zasićen jezičnom pojavom da bi bio funkcionalan za nastavu jezika, učitelji odgovorom na ovu tvrdnju ne slijede načela komunikacijsko-funkcionalnog pristupa. Isto tako, učitelji su se u najvećoj mjeri slagali s tvrdnjom da tekstovi moraju obuhvaćati auditivnu i vizualnu stvarnost učenika što je u skladu s komunikacijsko-funkcionalnim pristupom. Za tvrdnje: „Poželjno je da su lingvometodički tekstovi dužine barem jedne udžbeničke stranice.”, „Lingvometodički predložak ne mora nužno biti zanimljiv da bi bio funkcionalan za nastavu jezika i/ili jezičnog izražavanja.” te „Poželjno je držati se iste vrste teksta koji se koristi kao lingvometodički predložak.” medijan iznosi 3,00, odnosno učitelji se u najvećoj mjeri niti slažu niti ne slažu s navedenim tvrdnjama. Medijan za tvrdnju „Lingvometodički predložak svojim sadržajem mora biti blizak životu učenika kao i njihovim interesima i sposobnostima.” iznosi 5,00, odnosno učitelji se u najvećoj mjeri u potpunosti slažu s navedenom tvrdnjom što je u skladu s načelima komunikacijsko-funkcionalnog pristupa. S obzirom na to da učitelji iskazuju neutralan stav u tri od šest tvrdnji, odnosno niti se slažu niti ne slažu s tvrdnjama, a u dvije tvrdnje iskazuju oprečne odgovore prema komunikacijsko-funkcionalnom pristupu, treću hipotezu (H3) nemoguće je odbaciti ili prihvatiti.

Za potvrđivanje ili odbacivanje četvrte hipoteze (H4) proveden je test statističke značajnosti u programu IBM SPSS. S obzirom na to da četvrta hipoteza glasi „Učitelji koji smatraju da je važno koristiti lingvometodički predložak u nastavi jezika često stvaraju vlastite predloške.” provjereno je postoji li statistički značajna povezanost između tvrdnje „Lingvometodički predložak neizostavan je dio nastave jezika i jezičnog izražavanja.” i „Stvaram vlastite lingvometodičke predloške za nastavu jezika i/ili jezičnog izražavanja.” Rezultat provjere statističke značajnosti je 0,119, odnosno nema statističke značajnosti (Slika 8).

Slika 8: Statistička značajnost (H4)

		Stvaram vlastite lingvometodičke predloške za nastavu jezika i/ili jezičnog izražavanja.	Lingvometodički predložak neizostavan je dio nastave jezika i jezičnog izražavanja.
Stvaram vlastite lingvometodičke predloške za nastavu jezika i/ili jezičnog izražavanja.	Pearson Correlation	1	-.223
	Sig. (2-tailed)		.119
	N	50	50
Lingvometodički predložak neizostavan je dio nastave jezika i jezičnog izražavanja.	Pearson Correlation	-.223	1
	Sig. (2-tailed)	.119	
	N	50	50

Zaključujemo da ne postoji povezanost između navedenih tvrdnji te je četvrta hipoteza odbacena (H4).

Osim odbacivanja i prihvaćanja hipoteza, zanimljivo je osvrnuti se na neke statistički značajne rezultate. S obzirom na to da se 62 % učitelja u potpunosti slaže s tvrdnjom da je lingvometodički predložak neizostavan dio nastave jezika i jezičnog izražavanja te ih se 64 % u potpunosti slaže da predlošci pomažu u osposobljavanju učenika za svakodnevnu jezičnu praksu, lako je za pretpostaviti da učitelji slijede načela kojima će omogućiti učenicima funkcionalne lingvometodičke predloške. Međutim, stavljajući u odnos odgovore na tvrdnje „Lingvometodički predložak neizostavan je dio nastave jezika i jezičnog izražavanja.” i „Lingvometodički predlošci ne moraju nužno biti zasićeni jezičnom pojavom da bi

bili funkcionalni.” dobivena je p vrijednost u iznosu 0,01 (Slika 9). Na temelju dobivenih vrijednosti zaključujemo da što se više učitelji slažu s tvrdnjom „Lingvometodički predložak neizostavan je dio nastave jezika i jezičnog izražavanja.” to se više slažu s tvrdnjom „Lingvometodički predlošci ne moraju nužno biti zasićeni jezičnom pojavom da bi bili funkcionalni.”

Slika 9: Zasićenost predložaka jezičnom pojavom

Correlations

		Lingvometodički predložak neizostavan je dio nastave jezika i jezičnog izražavanja.	Lingvometodički predlošci ne moraju nužno biti zasićeni jezičnom pojavom da bi bili funkcionalni.
Lingvometodički predložak neizostavan je dio nastave jezika i jezičnog izražavanja.	Pearson Correlation	1	.786**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	50	50
Lingvometodički predlošci ne moraju nužno biti zasićeni jezičnom pojavom da bi bili funkcionalni.	Pearson Correlation	.786**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	50	50

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). ←

Isto tako, statistički su značajni odgovori na tvrdnje „Lingvometodički predložak neizostavan je dio nastave jezika i jezičnog izražavanja.” i „Lingvometodički predložak svojim sadržajem mora biti blizak životu učenika kao i njihovim interesima i sposobnostima.” (Slika 10). Dakle, što više učitelji slažu s prvom tvrdnjom, to se više slažu s drugom tvrdnjom.

Slika 10: Bliskost sadržaja predložaka životu, interesima i sposobnostima učenika

		Correlations	
		Lingvometodički predložak neizostavan je dio nastave jezika i jezičnog izražavanja.	Lingvometodički predložak svojim sadržajem mora biti blizak životu učenika kao i njihovim interesima i sposobnostima.
Lingvometodički predložak neizostavan je dio nastave jezika i jezičnog izražavanja.	Pearson Correlation	1	.946**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	50	50
Lingvometodički predložak svojim sadržajem mora biti blizak životu učenika kao i njihovim interesima i sposobnostima.	Pearson Correlation	.946**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	50	50

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Nadalje, što se više učitelji slažu s tvrdnjom „Lingvometodički predložak neizostavan je dio nastave jezika i jezičnog izražavanja.” to se više slažu s tvrdnjom „Lingvometodički predložak ne mora nužno biti zanimljiv učenicima da bi bio funkcionalan za nastavu jezika i/ili jezičnog izražavanja.” (Slika 11).

Slika 11: Zanimljivost predloška

		Correlations	
		Lingvometodički predložak neizostavan je dio nastave jezika i jezičnog izražavanja.	Lingvometodički predložak ne mora nužno biti zanimljiv učenicima da bi bio funkcionalan za nastavu jezika i/ili jezičnog izražavanja.
Lingvometodički predložak neizostavan je dio nastave jezika i jezičnog izražavanja.	Pearson Correlation	1	.526**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	50	50
Lingvometodički predložak ne mora nužno biti zanimljiv učenicima da bi bio funkcionalan za nastavu jezika i/ili jezičnog izražavanja.	Pearson Correlation	.526**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	50	50

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Analizirajući dobivene statističke podatke te nemogućnost potvrđivanja četvrte hipoteze (H4) dovode se u pitanje kriteriji po kojima učitelji odabiru lingvometodičke predloške za nastavu jezika i jezičnog izražavanja. Iako učitelji

često koriste i druge vrste tekstova (npr. znanstveno-popularne, novinarske, učeničke radove, stripove) kao lingvometodičke predloške (njih 60 %) još uvijek se u velikoj mjeri, često ili uvijek, koriste lingvometodičkim predlošcima ponuđenima u udžbeniku (njih 70 %). S obzirom na to da je kvalitativnom analizom udžbenika utvrđeno da se u njima u najvećoj mjeri pojavljuju tekstovi književno-umjetničkog stila, dovodi se u pitanje iskrenost učitelja te njihova kritičnost prema predlošcima ponuđenima u udžbenicima.

6. ZAKLJUČAK

Lingvometodički predložak jedno je od najvažnijih metodičkih sredstava za poučavanje sadržaja jezika i jezičnog izražavanja. S obzirom na to da je nastava jezika i jezičnog izražavanja učenicima često zahtjevna, važno je da učitelj odabere prigodne lingvometodičke predloške kojima će jezične sadržaje približiti učenicima na jednostavan i zanimljiv, njima blizak način. Svrha, a i cilj poučavanja jezičnih sadržaja primarno je osposobljavanje učenika za samostalnu komunikacijsku praksu, ali i suzbijanje straha od jezika. Hrvatski jezik učenicima je materinski jezik te prema njemu valja razvijati ljubav i potrebu za komunikacijskim rastom i razvojem. Učenicima je potrebno dozvoliti i omogućiti da razvijaju komunikacijske kompetencije u skladu s njihovim sposobnostima, a oni će s vremenom početi usvajati i lingvističku kompetenciju.

Analizom udžbenika te usporedbom s prethodnim istraživanjem vidi se napredak u funkcionalnosti lingvometodičkih predložaka koji sve više prate načela komunikacijsko-funkcionalnog pristupa te načela nastave Hrvatskoga jezika. Iako je napredak vidljiv, još uvijek ima prostora za unaprjeđivanje i prilagođavanje predložaka učeničkim potrebama. Napredak je potreban posebno u uključivanju drugih vrsta tekstova osim književno-umjetničkih. Primjeri dobre prakse u aktualnim udžbenicima su stripovi s tekstem i bez teksta koji su najzastupljeniji u prvom razredu jer učenici još uče čitati i pisati. Bez obzira na stupanj čitalačke sposobnosti učenika, strip je učenicima zanimljiv, blizak te ih posebno motivira za rad na jezičnim sadržajima. Osim stripa, primjer dobre prakse je i učenička zadaća koja je učenicima svakodnevnica.

Kvantitativnom analizom i statističkom obradom rezultata dobivenih anketnim upitnikom vidljivo je da kod učitelja ima još prostora za rad na vlastitim kompetencijama te na kritičnosti prema ponuđenim lingvometodičkim predloškima. Učitelji vide potrebu i važnost korištenja predložka u nastavi jezika i jezičnog

izražavanja, ali odskaču od pojedinih važnih načela. Pozitivno iznenađuju rezultati u kojima je vidljivo da učitelji stvaraju vlastite lingvometodičke predloške, koriste i druge vrste tekstova te koriste govorenu riječ učenika kao predložak. Osim toga, učitelji teže korištenju lingvometodičkih predložaka kao polaznih tekstova, tekstova za ponavljanje i uvježbavanje te u svrhu provjere učeničkog znanja. Dakle, učitelji se djelomično vode načelima komunikacijsko-funkcionalnog pristupa.

Rezultati kvalitativne analize udžbenika te rezultati anketnog upitnika ukazuju na potrebu za unaprjeđivanjem prakse u nastavi jezika i jezičnog izražavanja te otvaraju prostor za daljnja istraživanja na temu lingvometodičkih predložaka i nastave jezika općenito.

7. LITERATURA

1. Alerić, M. (2006). Imanentna gramatika u ovladavanju standardnojezičnom morfologijom. *Lahor*, 2 (2), 190-206. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/10914>
2. Benjak, M., Požgaj-Hadži, V. (2008). Sprečavanje komunikacijskih smetnji u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 1(5), 53 - 65.
3. Bežen, A., Reberski, S. (2014). Početno pisanje na hrvatskom jeziku: Osnovne jezične (komunikacijske) djelatnosti u nastavi hrvatskoga jezika u prvom razredu osnovne škole
4. Bežen, A., Budinski, V. i Kolar Billege, M. (2018). Što, zašto, kako u poučavanju hrvatskoga jezika. Zagreb: Profil Klett.
5. Bijelić, A. (2009). Razgovorni stil. *Hrvatistika: studentski jezikoslovni časopis*, 3(3), 57 - 66.
6. Cerić, H. (2012). Percepcija nastave uz primjenu stripa u odnosu na klasičnu nastavu iz predmeta Filozofija s logikom. *Sarajevski žurnal za društvena pitanja*, (jesen/zima), 9.
7. Čudina-Obradović, M. (1992). Kognitivna znanost i pedagoška praksa – primjena spoznaja iz područja školske motivacije. *Život i škola*, br.3, 275-281.
8. Frančić, A., Hudeček, L., Mihaljević, M. (2005). Normativnost i višefunkcionalnost u hrvatskome standardnom jeziku. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada
9. Gligorić, I. M. (2014). Dramski tekst u nastavi hrvatskoga jezika. *Hrvatski: časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture*, 12(1), 27 – 36.
10. Hadžić, S. (2019). Lingvometodički predložak u nastavi jezika i jezičnog izražavanja. Rijeka: Sveučilište u Rijeci. Preuzeto s: <https://repository.ufri.uniri.hr/islandora/object/ufri:578>

11. Hržica, G. i Peretić, M. (2015). Što je jezik? Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 9-23 Preuzeto s http://bib.irb.hr/datoteka/764990.to_je_jezik-HrzicaPeretic.pdf
12. Jurčić, M. (2012.). Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja. Zagreb: Reccedo.
13. Lazzarich, M. (2013). Humor i empatija stripa kao metodološki instrumentarij u poučavanju. Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 15(1), 153 - 190.
14. Lazzarich, M. (2017). Metodika Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi. Rijeka: UFRI.
15. Mendeš, B. (2009). Početna nastava čitanja i pisanja. Magistra ladertina, 4(1), 115 – 129.
16. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik: Škola za život. Ministarstvo znanosti i obrazovanja
17. Pavličević-Franić, D. (2002). Lingvistička kompetencija nasuprot komunikacijskoj kompetenciji u ranojezičnome diskursu. Suvremena lingvistika, 53-54 (1-2), 117-126. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/16339>
18. Pavličević-Franić, D. (2005). Komunikacijom do gramatike. Zagreb: Alfa
19. Pavličević-Franić, D., Kovačević, M. (ur). (2003). Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini 2.: teorijska razmatranja, primjena. Jastrebarsko: Naklada Slap.
20. Rosandić, D. (1990). Pismene vježbe u nastavi hrvatskoga ili srpskoga jezika. Zagreb: Školska knjiga
21. Silić, J. (2006). Funkcionalni stilovi u nastavi hrvatskoga jezika. Zagreb: Disput
22. Šego, J. (2005). Kako postati uspješan govornik. Zagreb: Profil
23. Težak, S. (1984). Gramatika u osnovnoj školi. Zagreb: Školska knjiga.
24. Težak, S. (1996). Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1. Zagreb: Školska knjiga.

25. Udovičić, M., Baždarić, K., Bilić-Zulle, L., Petrovečki, M. (2007) Što treba znati kada izračunavamo koeficijent korelacije? *Biochemia Medica*, 17 (1) . 10-15.
26. Udović, T. (2018). Razgovorni stil u učeničkim školskim zadaćama. *Hrvatski jezik: znanstveno-popularni časopis za kulturu hrvatskoga jezika*, 5(3), 12 - 15.
27. Vignjević, J. (2020). Upute za dobar govor u odgajanju i obrazovanju - Nadahnute Kvintilijanovim i Marulićevim mislima. *Nova prisutnost*, XVIII (2), 325-338. <https://doi.org/10.31192/np.18.2.7>
28. Visinko, K. (2010). Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika: Pisanje. Zagreb: Školska knjiga
29. Zakon o udžbenicima i drugim obrazovnim materijalima za osnovnu i srednju školu, 2018
30. Žužul, A. i Vican, D. (2005). Udžbenik u novoj školi. *Život i škola*, LI (13), 50-55. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/25159>

