

Odabir sadržaja poučavanja hrvatskoga jezika u skladu s metodičkim pristupom

UDK: [371.3:811.163.42]:373.32

Izvorni znanstveni članak

Primljeno: 4.10. 2015.



Dr. sc. Martina Kolar Billege¹

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb

martina.kolar@ufzg.hr

Sažetak

Sadržaj je i vertikalna raspoređenost sadržaja poučavanja u nastavnome predmetu Hrvatski jezik u primarnome obrazovanju (od 1. do 4. razreda osnovne škole - ISCED 1) u Republici Hrvatskoj predviđena Nastavnim planom i programom za osnovnu školu (MZOŠ, 2006.). Sadržaj o vrstama riječi obuhvaća poučavanje o imenicama, glagolima i pridjevima te ga treba dopuniti poučavanjem o priložima da bi se mogla strukturirati rečenica kao gramatička jedinica na temelju zahtjeva jezika kao sustava. Učenike je potrebno poučavati o vrstama riječi kako bi mogli pravilno strukturirati rečenične dijelove.

Istraživanje je provedeno na uzorku učitelja mentora i savjetnika u Republici Hrvatskoj (N=387). Rezultati pokazuju da statistički značajno više učitelja

¹ Martina Kolar Billege viša je asistentica na Katedri za hrvatski jezik i književnost, scensku i medijsku kulturu Učiteljskog fakulteta u Zagrebu. Doktorirala je temom iz metodike hrvatskoga jezika. Znanstveni i stručni radovi interdisciplinarno su usmjereni poučavanju i ocjenjivanju hrvatskoga jezika u primarnom obrazovanju. Objavila je više znanstvenih radova i jednu knjigu te je suautorica udžbenika za hrvatski jezik.

misli kako učenici stječu dovoljno znanja za nesmetan prijelaz u peti razred. No, gotovo se jedna trećina učitelja s time ne slaže. Statistički značajno veći broj učitelja misli da učenicima u primarnome obrazovanju treba ponuditi više sadržaja u području jezika (u nastavnome predmetu Hrvatski jezik) nego što im je ponuđeno. U radu opisujemo metodički pristup određivanju sadržaja poučavanja.

Ključne riječi: metodički pristup, sadržaj poučavanja, nastavni predmet Hrvatski jezik, primarno obrazovanje.

Teorijski okvir

Metodički pristup određivanju sadržaja poučavanja podrazumijeva uvažavanje spoznaja matične/matičnih znanosti i odgojno-obrazovnih znanosti (psihologije, filozofije, sociologije, pedagogije s didaktikom) u skladu s epistemološkim određenjem metodike (pa i metodike hrvatskoga jezika). Bežen (2013. i 2013.a) navodi da je zajedničko funkcioniranje matičnih i obrazovnih znanosti u okviru nastavnoga predmeta prepoznatljivo u generičkoj strukturi metodike, a očituje se u teoriji metodičkoga polja (dinamika metodičkoga polja).

Pri strukturiranju i metodičkom transferiranju sadržaja poučavanja (horizontalna i vertikalna raspoređenost sadržaja) potrebno je uvažavati spoznaje o interdisciplinarnosti metodike nastavnoga predmeta Hrvatski jezik, odnosno ulogu matičnih i odgojno-obrazovnih znanosti u generičkoj strukturi metodike. Stoga se može smatrati da je metodika hrvatskoga jezika jedina znanost (interdisciplina) koja sveobuhvatno pristupa nastavnome predmetu.

Procese poučavanja i učenja (Vujčić, 2013.) nemoguće je ostvariti izvan sadržaja i bez određene koncepcije sadržaja ili objektivnih znanja. Kompetencija (pa i komunikacijska jezična kompetencija) jest zapravo konačan cilj koji se može definirati na različitim razinama - ne samo razinama znanja nego i razinama opsežnosti. Sadržaj je ključna sastavnica i potrebno ga je odabirati na temelju spoznaja matičnih znanosti metodike hrvatskoga jezika kako bi učenici dosegli komunikacijsku jezičnu kompetenciju. „Onaj koji nema znanja, artikulira svoje potrebe suženim jezičnim kodom (bez znanja). Misлити ozbiljno o jeziku i uzeti jezik ozbiljno znači svladati jezik u sintaktičkoj diferenciranosti i semantičkoj širini izraza“ (Liessmann, 2008., str. 54).

U izboru postupaka poučavanja važno je povezivanje i nedijeljenje nastavnih sadržaja jezika i jezičnog izražavanja te primjena komunikacijskih postupaka u poučavanju (Turza-Bogdan i Ciglar, 2010.).

Za posredovanje je sadržaja potrebno izabrati prikladne metode, postupke i strategije poučavanja, a to se postiže metodičkim pristupom koji uvažava spoznaje svih supstratnih znanosti opće i pojedinačnih metodika. Rosandić i Silić (1979.) elaboriraju da karakter jezične materije određuje i karakter učenja. „Neke sposobnosti (primjerice, učenja jezika) bit će učenicima urođene i trebat će samo pružiti podršku u njihovu oblikovanju; neka će znanja dokučiti i sami, ali će im trebati dati širi smisao demonstracijom njihova uklapanja u širi korpus znanja. Trebat će im ipak pomoći u bržem razvoju vještina koje suvremeno društvo očekuje od svojih članova, kao i onih koje će im omogućiti pristup širokim prostranstvima znanja, prikupljenih kroz povijest civilizacije“ (Domazet, 2006., str. 81).

Pri odabiru, planiranju i programiranju sadržaja poučavanja, tj. određivanju i strukturiranju segmenata cjelokupnog korpusa jezičnoga znanja, iznimno je važna povezanost supstratnih disciplina metodike hrvatskoga jezika za nastavno područje jezika. Posebno je važno obuhvatiti sadržaje učenja/poučavanja tako da omogućuju stjecanje znanja (ne izostavljati bitne dijelove bez kojih se ne može stjecati cjelovito znanje). Stjecanje je znanja postupno i ne smiju se izostaviti teorijska znanja jer „teoretske spoznaje imaju praktičnu namjenu: naučiti pravilno govoriti, pravilno pisati i pravilno čitati. Jezik se ne uči samo oponašanjem. Pri usvajanju jezičnih pojava važnu ulogu ima pamćenje. Učenik pamti određene strukture i uključuje ih u svoj jezični sustav. Jezične pojave nameću se i kao predmet analitičkog bavljenja i racionalnog spoznavanja“ (Rosandić i Silić, 1979., str. 8).

Primjerice, sadržaj poučavanja u Hrvatskome jeziku (područje jezika) trebao bi cjelovito obuhvatiti sadržaj morfologije koji je relevantan za nastavu sintakse. To znači da bi učenike trebalo poučavati o vrstama riječi (imenice, glagole, pridjeve i priloge) kojima se predstavljaju članovi rečenice (subjekt, predikat, objekt i priložne oznake). Uz navedeno, treba napomenuti i da je gramatički red članova rečenice automatiziran ('fiksiran') (Silić, 1999.a) pa stoga učitelj treba o tome voditi računa i dok se još neposredno ne dotiče znanosti o rečenici budući da učenici jezik i usvajaju, a na toj se podlozi o jeziku poučava.

Istraživanje o kompetencijama učenika (N = 385) s obzirom na vrste riječi u pisanome hrvatskom jeziku (Budinski, 2012.) pokazalo je da u pisanim sastavcima (N sastavaka = 1155; N riječi = 49668) učenici gotovo u istoj zastupljenosti upotrebljavaju pridjeve i priloge. Pridjeve/priloge dodaju imenicama/glagolima na imanentnoj razini jer je istraživanje provedeno na kraju prvoga razreda kad se o tome sadržaju još nije poučavalo. Postotni je udio riječi pojedinih vrsta u ukupnome broju riječi (ovisno o temi) ovaj: imenica od 26 do 33%, glagola od 20% do 23%, pridjeva od 4% do 9 %, a priloga od 5% do 6%. Prema Budinski (2011.) u složenijim rečenicama u dječjoj dobi znatno su zastupljene i ostale vrste riječi (glagoli, pridjevi i prilozni).

U tome radu autorica navodi lingvistička istraživanja (Knaflič, 1972.; McCarthy, 1965.; Vuletić, 1991; Vuletić i Kordić, 1978.) iz kojih se može zaključiti da se prilozi u znatnome postotnom udjelu pojavljuju u govorenome i pisanom modalitetu dječjega jezika i prije polaska u školu. Prilozi su u govorenome modalitetu dječjega jezika zastupljeniji od pridjeva, a program Hrvatskoga jezika predviđa poučavanje toga sadržaja tek u petome razredu osnovne škole.

Lingvistika kao matična znanost metodike hrvatskoga jezika

U tumačenju ovladavanja jezikom potrebno je razlikovati jezik kao standard i jezik kao sustav, kako to u svojim radovima navodi Silić (1999., 1999.a). Standardni se jezik temelji na pravilima jezika kao sustava.

Jezik kao sustav u određivanju sadržaja programa mora se uvažiti onoliko koliko jezik kao sustav utječe na jezik kao standard. U praktičnome strukturiranju programa (sadržaja poučavanja) moraju se uvažiti načela cjelovitosti, postupnosti i relevantnosti koja zahtijeva jezik kao sustav.

Da bi se komunikacijska jezična kompetencija stekla, potrebno je metodički pristupiti određivanju sadržaja poučavanja koji će metodičkim postupcima, strategijama i metodama omogućiti stjecanje znanja potrebnih za doseganje kompetencije.

„Nastava jezika pronalazi sadržajna ishodišta u jezikoslovnoj znanosti. Prema teoriji kontinuiteta, jezikoslovno se gradivo programira u neprekinutu slijedu od prvoga do završnoga razreda. Načelo kontinuiteta korespondira, najuže, s načelom vertikalno-spiralnoga slijeda. Prema tome načelu jezikoslovni sadržaj ostvaruje se na različitim spoznajnim razinama, tj. isti pojmovi pojavljuju se na različitim stupnjevima obrazovanja, ali i na različitim spoznajnim razinama i s različitim ciljevima“ (Rosandić, D. i Rosandić, I., 1996., str. 17). Jezikoslovna i metodička polazišta temelj su za strukturiranje sadržaja programa učenja/poučavanja, pa i za određivanje kognitivnih ishoda učenja.

Silić (1999.) navodi da gramatika nije komunikacija i obrnuto (komunikacija nije gramatika), ali da komunikacije ne bi bilo bez gramatike. Upravo zahvaljujući gramatici komunikacija djeluje. Ne komuniciramo gramatikom, nego komunikacijom, ali zahvaljujući gramatici. Kao što u govoru ima pojava koje nisu jezične, tako i u komunikaciji ima pojava koje nisu gramatičke. Te je postavke potrebno uvažavati pri određivanju sadržaja poučavanja. Učenici u primarnome obrazovanju na imanentnoj razini već ostvaruju komunikaciju rečenicom, ali se ne može govoriti o komunikacijskoj jezičnoj kompetenciji jer nedostaje kategorija znanja (primjerenoga lingvističkoga znanja). Poučavanje o vrstama riječi i rečenici treba strukturirati tako da se na temelju učeničkih imanentnih jezičnih spoznaja poučava o modelu (rečenici

kao gramatičkoj jedinici), a zatim o ostvaraju toga modela (rečenici kao komunikacijskoj jedinici - iskazu) (Silić, 1999.a). Sadržaj poučavanja, stoga, treba dopuniti poučavanjem o priložima (u postojećem su programu zastupljene imenice, glagoli i pridjevi) da bi se mogla strukturirati rečenica kao gramatička jedinica na temelju zahtjeva jezika kao sustava. Učenike je potrebno poučavati vrstama riječi kako bi mogli pravilno strukturirati rečenične dijelove. Riječi nisu dijelovi rečenice (dijelovi su rečenice sintaktičke kategorije), ali se s pomoću navedenih vrsta riječi predstavljaju sintaktičke kategorije (subjekt, predikat, objekt, priložna oznaka) (Silić, 1999.a).

Za daljnje je razmatranje važno opisati neke lingvističke činjenice vezane za područje morfologije i sintakse.

Suodnos morfologije i sintakse

Suodnos morfologije i sintakse objašnjavamo prema Gramatici hrvatskoga jezika (Silić i Pranjković, 2007.).

Riječi i oblici promjenjivih riječi kao jedinice sintaktičke razine određuju se s obzirom na to kakva im je služba u pojedinim spojevima riječi, rečenicama ili u tekstu. S obzirom na sintaktička obilježja, te se jedinice dijele u dvije skupine. U prvu idu samoznačne riječi ili samoznačni oblici, a u drugu suznačne riječi ili suznačni oblici.

Među samoznačne riječi ubrajaju se samoznačni glagoli, imenice, pridjevi, brojevi i prilozi. One mogu zauzimati poziciju samostalnih rečeničnih članova (predikat, subjekt, objekt, priložna oznaka) ili nesamostalnih rečeničnih članova (atribut i apozicija). Suznačne riječi (prijedlozi, veznici, čestice i uzvici) ne mogu same zauzimati pozicije ni samostalnih ni nesamostalnih rečeničnih članova.

Metodički se pristup određivanju sadržaja jezika za Hrvatski jezik u primarnome obrazovanju temelji na uvažavanju načela sustavnosti i postupnosti koji zahtijevaju lingvistički sadržaji, odnosno na strukturi jezika kao sustava. Potrebno je poučavati o imenicama, glagolima, pridjevima i priložima jer su te vrste riječi nezaobilazne u strukturiranju rečenice kao gramatičke jedinice, tj. modela na temelju kojega će se poučavati o rečenici kao komunikativnome modelu – konkretnome ostvaraju.

Učenici se služe rečenicom već prije polaska u školu. No, važno je znati da je ta rečenica produkt usvajanja jezika u predškolskome periodu. Zadaća je nastave Hrvatskoga jezika približiti učenike standardnome hrvatskom jeziku. Standardni se hrvatski jezik oslanja na hrvatski jezik kao sustav. Stoga je važno zaključiti da učenike treba poučavati rečenici kao modelu (u okviru jezika kao sustava), a onda i ostvaraju toga modela. „Ne govorimo dakle rečenicom kao gramatičkom jedinicom, nego rečenicom kao komunikativnom jedinicom. Ili ovako: Ne govorimo rečenicom

kao gramatičkom jedinicom, nego rečenicom kao komunikativnom jedinicom – (ali) zahvaljujući rečenici kao gramatičkoj jedinici. Rečenica je kao gramatička jedinica model, nacrt, plan, zamisao..., a rečenica kao komunikativna jedinica ostvaraj toga modela, toga nacрта, toga plana, te zamisli... (Pri objašnjavanju jezika kao modela, tj. sustava, i njegova ostvaraja znamo se poslužiti prisposobom: Ne obuvamo se u model po kojemu se prave cipele, nego u cipele koje su napravljene po tome modelu.) Dijalektički: Rečenica kao gramatička jedinica nije rečenica kao komunikativna jedinica, ali nema jedne bez druge“ (Silić, 1999.a).

Iako izbor sadržaja odgoja i obrazovanja nije samo znanstveno determiniran (Bežen, 2008.), nego ovisi o ustroju i vrijednostima društva u kojemu škola djeluje, izbor sadržaja unutar nastavnoga predmeta treba se temeljiti na metodičkome pristupu. To znači da se određivanje sadržaja poučavanja treba temeljiti na logici i zakonitostima matičnih znanosti kako se ne bi narušila stabilna struktura sadržaja (u okviru primjerice jezika kao sustava) i tako onemogućila cjelovitost spoznaje. „Još jedna, prvenstveno u temeljnom školskom obrazovanju uvelike raširena zabluda sastoji se u uvjerenju kako se nepotreban balast znanja može odbaciti jednostavno se ograničujući na učenje učenja, kako bi se kasnije moglo naučiti sve moguće. Ne postoji, međutim, učenje bez sadržaja“ (Liessmann, 2008., str. 30).

U izboru je sadržaja nastave hrvatskoga jezika potrebno uvažavati algoritam jezika koji daje točan opis jezičnoga procesa. Ako se izostavljaju koraci, dolazi do nemogućnosti sustavnoga učenja/spoznavanja. Takvi postupci narušavaju interiorizaciju jezičnih pojmova.

Metodički pristup određivanju sadržaja poučavanja uvjetovan je kontekstom poučavanja koji mora obuhvatiti prethodna znanja učenika i uključiti nove informacije s ciljem ovladavanja jezičnim znanjem koje omogućuje stjecanje komunikacijske jezične kompetencije. Iz metodičkoga pristupa određivanju sadržaja poučavanja proizlazi metodički pristup određivanju (kognitivnih) ishoda učenja. U tim ishodima trebaju se identificirati potrebni sadržaji i razine ovladanosti tim sadržajima kako bi se ostvario navedeni cilj.

Cilj, problemi i hipoteze istraživanja

Cilj je dijela istraživanja koje ovdje opisujemo bio odrediti sadržaj poučavanja u nastavnome predmetu Hrvatski jezik za primarno obrazovanje utvrđivanjem mišljenja učitelja o sadržaju poučavanja.

1. problem

Ispitati misle li učitelji da učenici na kraju primarnoga obrazovanja (4. razred osnovne škole) stječu dovoljno znanja s obzirom na leksička i gramatička svojstva imenica, pridjeva i glagola za nesmetan prijelaz na sljedeći stupanj obrazovanja (5. razred).

Hipoteza

Ispitanici misle da učenici ne stječu dovoljno znanja s obzirom na leksička i gramatička svojstva imenica, pridjeva i glagola za nesmetan prijelaz na sljedeći stupanj obrazovanja.

2. problem

Ispitati mišljenja učitelja o tome treba li učenicima ponuditi više ili manje sadržaja iz jezika (gramatike) nego što je predviđeno Nastavnim planom i programom za osnovnu školu (MZOS, 2006.) do kraja 4. razreda ili im je ponuđeno dovoljno sadržaja te koje bi još sadržaje trebalo ponuditi učenicima i zašto. Mišljenja učitelja diferenciramo s obzirom na godine radnoga staža i stručnu spremu ispitanika.

Hipoteza

Ispitanici s više godina radnoga staža i ispitanici s visokom stručnom spremom više nego oni s manje godina radnoga staža i višom stručnom spremom misle da učenicima treba ponuditi više sadržaja iz jezika (gramatike), nego što je predviđeno Nastavnim planom i programom za osnovnu školu do kraja 4. razreda jer učenici dodatne sadržaje, uz primjerenu pouku, mogu naučiti s obzirom na kognitivne sposobnosti većine učenika. Ispitanici s više godina radnoga staža i ispitanici s visokom stručnom spremom više nego oni s manje godina radnoga staža i višom stručnom spremom misle da učenike u primarnom obrazovanju treba poučiti priložima kao vrsti riječi, pomoćnim glagolima biti i htjeti te sintaktičkim dijelovima (subjektu i predikatu).

Metodologija istraživanja

Ispitanici

U istraživanju su sudjelovali učitelji razredne nastave u zvanju mentora i savjetnika u Republici Hrvatskoj (N = 387). U uzorku učitelja pretežno su učiteljice (98,4 %) s ponajviše od 11 do 30 godina staža (75,2 %). Oko polovine ispitanika ima višu, a polovina visoku stručnu spremu. Većina je ispitanika (80,6 %) u statusu učitelja mentora, a ostali su u statusu učitelja savjetnika.

Instrument i postupak istraživanja

U svrhu istraživanja provedenoga u okviru doktorskoga rada (Kolar Billege, 2014.) konstruiran je poseban upitnik kojim smo ispitali mišljenje učitelja mentora i savjetnika.

Rezultati istraživanja

Percepcija učitelja o tome stječu li učenici dovoljno znanja na kraju četvrtoga razreda osnovne škole za prijelaz na sljedeći stupanj obrazovanja (1. problem)

Prvi je problem opisanoga dijela istraživanja bio ispitati misle li učitelji da učenici na kraju primarnoga obrazovanja (4. razred osnovne škole) stječu dovoljno znanja s obzirom na leksička i gramatička svojstva imenica, pridjeva i glagola za nesmetan prijelaz na sljedeći stupanj obrazovanja (5. razred).

Razliku u mišljenju učitelja o tome stječu li učenici dovoljno znanja s obzirom na leksička i gramatička svojstva imenica, pridjeva i glagola za nesmetan prijelaz na sljedeći stupanj obrazovanja računali smo hi-kvadrat testom, a rezultate smo prikazali u Tablici 1.

Tablica 1. Rezultati χ^2 testa pri ispitivanju percepcije učitelja o znanju učenika na kraju četvrtoga razreda osnovne škole (N = 387)

Ponuđeni odgovori	f	%
DA	269	69,5
NE	118	30,5
$\chi^2 = 58,92; p < 0,01$		

Rezultati pokazuju kako 69,5 % ispitanika misli da učenici stječu dovoljno znanja s obzirom na leksička i gramatička svojstva imenica, pridjeva i glagola za nesme-

tan prijelaz na sljedeći stupanj obrazovanja (5. razred), a 30,5 % ispitanika misli da ne stječu. Hi-kvadrat testom smo pokazali da je razlika statistički značajna u korist ispitanika koji misle da učenici stječu dovoljno znanja ($\chi^2 = 58,92$; $df = 1$; $p < 0,01$). Hipoteza da učitelji misle kako učenici ne stječu dovoljno znanja nije potvrđena.

Percepcija učitelja o sadržaju iz jezika (gramatike) predviđenom Nastavnim planom i programom za osnovnu školu (MZOŠ, 2006.) do kraja 4. razreda (2. problem)

U drugom smo problemu istraživanja ispitali mišljenja učitelja o tome (1) treba li učenicima ponuditi više ili manje sadržaja iz jezika (gramatike) nego što je predviđeno Nastavnim planom i programom za osnovnu školu (MZOŠ, 2006.) do kraja 4. razreda ili im je ponuđeno dovoljno sadržaja te (2) koje bi još sadržaje trebalo ponuditi učenicima i (3) zašto. Mišljenja učitelja diferencirana su s obzirom na godine radnoga staža i stručnu spremu ispitanika.

Rezultate smo uz drugi problem iskazali u frekvencijama i postotcima, a razlike u mišljenjima učitelja provjerene su hi-kvadrat testom.

Prilikom računanja rezultata drugoga problema ispitanici su grupirani tako da su zbog premaloga broja u uzorku ispitanici s više od 41 godine staža uključeni su u skupinu 31 godina ili više; ispitanici koji imaju stručni ili znanstveni magisterij ili doktorat uključeni su u skupinu visoka stručna sprema (vss) ili više.

(1) Rezultati vezani uz ponudu više ili manje sadržaja (odgovori a i b) nalaze se u Tablici 2.

Tablica 2. Frekvencije odgovora pri ispitivanju percepcije vezane uz ponudu više ili manje sadržaja (N = 387)

Ponuđeni odgovori	f	%
a) treba ponuditi više sadržaja	229	59,2
b) treba ponuditi manje sadržaja	2	0,5
c) ponuđeno je dovoljno sadržaja	156	40,3
χ^2 ac.b = 208,20; $df = 2$; $p < 0,01$		
χ^2 a.c = 13,84; $df = 1$; $p < 0,01$		

Učitelji su statistički značajno više birali odgovore a (treba ponuditi više sadržaja) i c (ponuđeno je dovoljno sadržaja) nego odgovor b (treba ponuditi manje sadržaja). Razlika je u izboru odgovora a i c također statistički značajna) u korist odgovora a (treba ponuditi više sadržaja).

Može se zaključiti da statistički značajno više učitelja misli da je do kraja 4. razreda u nastavi Hrvatskoga jezika učenicima potrebno ponuditi više sadržaja iz

gramatike nego što je predviđeno Nastavnim planom i programom za osnovnu školu (MZOS, 2006.).

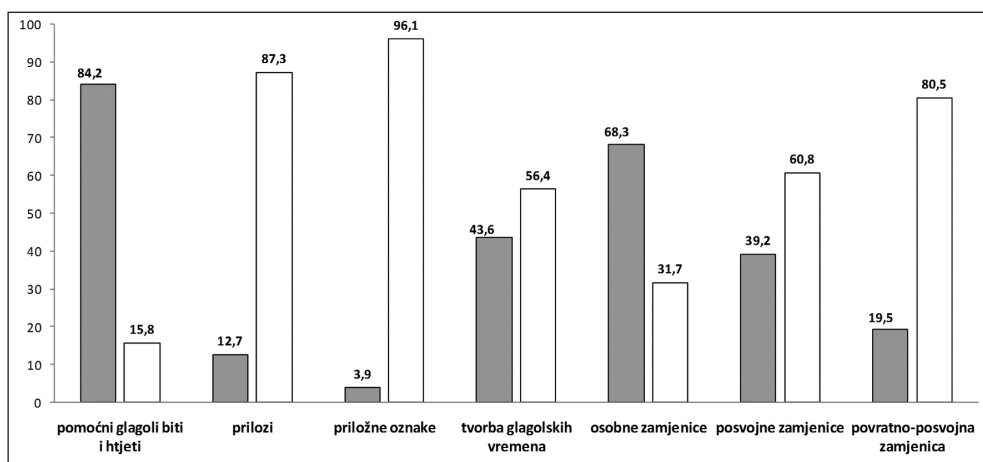
Nema statistički značajne razlike u mišljenju ispitanika o ponudi manje ili više sadržaja s obzirom na godine radnoga staža ($\chi^2 = 6,46$; $df = 6$; $p > 0,01$) ili stručnu spremu ($\chi^2 = 2,97$; $df = 2$; $p > 0,01$).

(2) Učitelji su u pitanju Upitnika za učitelje Kojim bi sadržajima trebalo poučiti učenike do kraja 4. razreda, a nisu predviđeni Nastavnim planom i programom za osnovnu školu? mogli zaokružiti više ponuđenih odgovora. Ponuđeni su odgovori bili: pomoćni glagoli biti i htjeti, prilozi, priložne oznake, tvorba glagolskih vremena (prezent, perfekt, futur), osobne zamjenice, posvojne zamjenice, povratna zamjenica (sebe, se), subjekt, predikat, nešto drugo.

Rezultati dobiveni ovim mjerenjem prikazani su u Tablici 3.

Tablica 3. Vrijednosti χ^2 testova i značajnost dobivenih razlika pri ispitivanju percepcije vezane uz vrstu sadržaja koje bi trebalo ponuditi

Sadržaj	Odgovori ispitanika (N = 385)				Vrijednosti χ^2 testa Značajnost
	Treba ponuditi		Ne treba ponuditi		
	f	%	f	%	
pomoćni glagoli biti i htjeti	324	84,2	61	15,8	$\chi^2 = 179,66$; $df = 1$; $p < 0,01$
prilozi	49	12,7	336	87,3	$\chi^2 = 213,95$; $df = 1$; $p < 0,01$
priložne oznake	15	3,9	370	96,1	$\chi^2 = 327,34$; $df = 1$; $p < 0,01$
tvorba glagolskih vremena	168	43,6	217	56,4	$\chi^2 = 6,24$; $df = 1$; $p < 0,05$
osobne zamjenice	263	68,3	122	31,7	$\chi^2 = 51,64$; $df = 1$; $p < 0,01$
posvojne zamjenice	151	39,2	234	60,8	$\chi^2 = 17,89$; $df = 1$; $p < 0,01$
povratna zamjenica	75	19,5	310	80,5	$\chi^2 = 143,44$; $df = 1$; $p < 0,01$
subjekt	193	50,1	192	49,9	$\chi^2 = 0,03$; $df = 1$; $p > 0,01$
predikat	193	50,1	192	49,9	$\chi^2 = 0,03$; $df = 1$; $p > 0,01$
nešto drugo	12	3,1	373	96,9	$\chi^2 = 338,50$; $df = 1$; $p < 0,01$



Slika 1. Grafički prikaz postotka učitelja koji misle da pojedine sadržaje treba dodati u Nastavni plan i program za one sadržaje kod kojih postoji statistički značajna razlika među učiteljima (tamni stupci prikazuju odgovor **treba**, a bijeli stupci odgovor **ne treba**)

Rezultati pokazuju da statistički značajno više učitelja misli da učenike do kraja 4. razreda osnovne škole treba poučiti pomoćnim glagolima biti i htjeti ($\chi^2 = 179,66$; $df = 1$; $p < 0,01$) te osobnim zamjenicama ($\chi^2 = 51,64$; $df = 1$; $p < 0,01$). Statistički značajno više učitelja misli da učenike do kraja 4. razreda osnovne škole ne treba poučiti priložima ($\chi^2 = 213,95$; $df = 1$; $p < 0,01$), priložnim oznakama ($\chi^2 = 327,34$; $df = 1$; $p < 0,01$), tvorbi glagolskih vremena ($\chi^2 = 6,24$; $df = 1$; $p < 0,05$), posvojnim zamjenicama ($\chi^2 = 17,89$; $df = 1$; $p < 0,01$) ni povratnoj zamjenici ($\chi^2 = 143,44$; $df = 1$; $p < 0,01$). Statistički značajno više učitelja nije predložilo neke druge dodatne sadržaje poučavanja ($\chi^2 = 338,50$; $df = 1$; $p < 0,01$).

Nema statistički značajne razlike u opredjeljenju učitelja o poučavanju subjekta i predikata do kraja 4. razreda osnovne škole.

Na Slici 1. prikazani su postotci učitelja koji smatraju da pojedine sadržaje treba ili ne treba dodatno ponuditi kod onih sadržaja u kojima postoji statistički značajna razlika.

Na temelju rezultata o postotku učitelja koji žele dodatno ponuditi pojedine sadržaje (Slika 1.) možemo zaključiti da ipak znatan udio učitelja smatra kako treba dodatno ponuditi: pomoćni glagoli biti i htjeti (84,2 %), tvorbu glagolskih vremena (43,6 %), osobne zamjenice (68,3 %), posvojne zamjenice (39,2 %), subjekt (50,1 %) i predikat (50,1 %).

Također se pokazalo da znatan udio učitelja ne smatra važnim poučavati o: priložima, priložnim oznakama, tvorbi glagolskih vremena, posvojnim zamjenicama i povratnoj zamjenici.

Tablica 4. Hi kvadrat test odgovora pri ispitivanju percepcije vezane uz vrstu sadržaja koje bi trebalo ponuditi ovisno o radnom stažu učitelja – za onaj odgovor u kojem postoji statistički značajna razlika

Radni staž ispitanika u ukupnom uzorku (N = 385)	Prilozi	
	Značajniji odgovor učitelja: ne treba ponuditi (N = 336)	
	f	%
do 10 godina (N = 51)	35	68,6
11-20 godina (N = 136)	122	89,7
21-30 godina (N = 154)	141	91,6
31godina i više (N = 44)	38	86,4
Vrijednost χ^2 testa	$\chi^2 = 19,27$	
Značajnost	p < 0,01	

Statistički značajna razlika ovisno o radnome stažu pronađena je samo kod ispitivanja mišljenja o tome je li potrebno ponuditi priloge do kraja 4. razreda. Učitelji s radnim stažem do 10 godina (68,6 %) manje u odnosu na ostale misle da učenike do kraja četvrtoga razreda ne treba poučavati priložima. Kod pomoćnog glagola biti i htjeti, priložnih oznaka, tvorbe glagolskih vremena, osobnih i posvojnih zamjenica, povratno-posvojne zamjenice, subjekta i predikata nema statistički značajnih razlika s obzirom na duljinu radnoga staža učitelja.

Slijede razlike s obzirom na stručnu spremu učitelja. (Tablica 5)

Više od 90% učitelja s višom stručnom spremom u odnosu na 82,7% onih s visokom stručnom spremom i više misli da učenike do kraja četvrtoga razreda ne treba poučavati priložima. Isti rezultat pronalazimo i za povratno-posvojnu zamjenicu (84,7% naspram 76,5%). Kod pomoćnih glagola biti i htjeti, priložnih oznaka, tvorbe glagolskih vremena, osobnih i posvojnih zamjenica, subjekta i predikata nema statistički značajnih razlika s obzirom na duljinu radnoga staža učitelja.

Učitelji su u 8. pitanju Upitnika za učitelje odgovarali na pitanje zašto bi učenike do kraja 4. razreda trebalo poučavati sadržajima za koje su se opredijelili u 6. pitanju. Ponuđeni odgovori te broj i postotak onih koji su se za njih odlučili prikazani su u Tablici 6.

Zaključno bi se na temelju rezultata u Tablici 6. moglo reći da većina učitelja (57,1%) smatra da bi poučavanje o dodatnim sadržajima olakšalo učenicima prijelaz u 5. razred. U Tablici 7. su prikazane razlike s obzirom na radni staž ispitanih učitelja

Tablica 5. Hi kvadrat testovi odgovora pri ispitivanju percepcije vezane uz vrstu sadržaja koje (ne) bi trebalo ponuditi ovisno o stručnoj spremi učitelja – za one odgovore u kojima postoji statistički značajna razlika

Stručna sprema ispitanika u ukupnom uzorku (N = 385)	Prilozi		Povratno-posvojna zamjenica	
	Značajniji odgovor učitelja: ne treba ponuditi (N = 336)		Značajniji odgovor učitelja: ne treba ponuditi (N = 310)	
	f	%	f	%
VŠS (N=189)	174	92,1	160	84,7
VSS i više (N=196)	162	82,7	150	76,5
Vrijednosti χ^2 testa	$\chi^2 = 7,67$		$\chi^2 = 4,05$	
Značajnost	p < 0,01		p < 0,05	

Tablica 6. Hi kvadrat testovi odgovora pri ispitivanju percepcije vezane uz razloge za nudenje dodatnih sadržaja

Ponuđeni odgovor	Odabir odgovora (N = 385)				Vrijednosti χ^2 Značajnost razlike
	Da		Ne		
	f	%	f	%	
a) Uz primjerenu pouku i s obzirom na kognitivne sposobnosti većine učenika mogu naučiti navedene sadržaje	155	40,3	230	59,7	$\chi^2 = 14,61$; p < 0,01
b) Učenje tih sadržaja olakšat će učenicima prijelaz u 5. razred	220	57,1	165	42,9	$\chi^2 = 7,86$; p < 0,01
c) To znanje potrebno je za jezično izražavanje (uporabu jezika), govorno i pismeno izražavanje i stvaranje	156	40,5	229	59,5	$\chi^2 = 13,84$; p < 0,01
d) Nešto drugo	36	9,4	349	90,6	$\chi^2 = 254,47$; p < 0,01

Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika u postotku učitelja koji odabiru razlog olakšat će učenicima prijelaz u 5. razred ovisno o radnom stažu učitelja. S porastom broja godina radnoga staža smanjuje se odabir ovoga razloga kao značajnoga. Nema statistički značajne razlike u odabiru razloga učenici mogu naučiti izabrane sadržaje te razloga to je znanje potrebno za uporabu jezika s obzirom na radni staž učitelja.

Tablica 7. Hi kvadrat testovi odabira razloga za ponudu dodatnih sadržaja ovisno o radnom stažu ispitanika

Radni staž ispitanika u ukupnom uzorku (N = 385)	a) Učenici mogu naučiti izabrane sadržaje		b) Olakšat će učenicima prijelaz u 5. razred		c) To je znanje potrebno za uporabu jezika	
	Ne (N = 230)		Da (N = 220)		Ne (N = 229)	
	f	%	f	%	f	%
do 10 godina (N = 51)	35	68,6	35	68,6	28	54,9
11-20 godina (N = 136)	85	62,5	88	64,7	82	60,3
21-30 godina (N = 154)	84	54,5	78	50,6	97	63,0
31godina i više (N = 44)	26	59,1	19	43,2	22	50,0
Vrijednosti χ^2 testa	$\chi^2 = 3,84$		$\chi^2 = 12,08$		$\chi^2 = 2,91$	
Značajnost	p > 0,05		p < 0,01		p > 0,05	

Tablica 8. Hi kvadrat testovi odabira razloga za ponudu dodatnih sadržaja ovisno o stručnoj spremi učitelja

Stručna sprema ispitanika u ukupnom uzorku (N = 385)	a) Učenici mogu naučiti izabrane sadržaje		b) Olakšat će učenicima prijelaz u 5. razred		c) To je znanje potrebno za uporabu jezika	
	Ne (N = 230)		Da (N = 220)		Ne (N = 229)	
	f	%	f	%	f	%
VŠS (N = 189)	114	60,3	110	58,2	111	58,7
VSS i više (N = 196)	116	59,2	110	56,1	118	60,2
Vrijednosti χ^2 testa	$\chi^2 = 0,05$		$\chi^2 = 0,17$		$\chi^2 = 0,09$	
Značajnost	p > 0,01		p > 0,01		p > 0,01	

Kao što se vidi u Tablici 8., nema nikakvih razlika u odgovorima na ovo pitanje s obzirom na stručnu spremu učitelja.

Interpretacija rezultata i rasprava

Mišljenje učitelja o tome stječu li učenici na kraju 4. razreda osnovne škole dovoljno znanja s obzirom na leksička i gramatička svojstva imenica, pridjeva i glagola za nesmetan prijelaz na sljedeći stupanj obrazovanja (5. razred). Rezultati su pokazali da statistički značajno više učitelja misli da učenici stječu dovoljno znanja za nesmetan prijelaz u 5. razred ($\chi^2 = 58,92$; $df = 1$; $p < 0,01$). Iako hipoteza da učitelji misle kako učenici ne stječu dovoljno znanja nije potvrđena, ipak prilično velik postotak učitelja (približno jedna trećina) smatra da učenici ne stječu dovoljno znanja s obzirom na leksička i gramatička svojstva imenica, pridjeva i glagola za nesmetan prijelaz na sljedeći stupanj obrazovanja (5. razred). Unatoč tome, daljnje je istraživanje pokazalo da učitelji misle kako u poučavanje treba uključiti dodatne sadržaje.

Istraživanje smo 2. problemom usmjerili na ispitivanje mišljenja učitelja o tome (1) treba li učenicima ponuditi više ili manje sadržaja iz jezika (gramatike) nego što je predviđeno Nastavnim planom i programom za osnovnu školu (MZOŠ, 2006.) do kraja 4. razreda ili im je ponuđeno dovoljno sadržaja te (2) koje bi još sadržaje trebalo ponuditi učenicima i (3) zašto.

Rezultati (1) pokazuju da učitelji (59,2 %; $N = 387$) statistički značajno više misle kako učenicima do kraja primarnoga obrazovanja treba ponuditi više sadržaja u nastavi Hrvatskoga jezika no što im je ponuđeno nego što misle da im je ponuđeno dovoljno sadržaja (40,3 %; $N = 387$). Samo 0,5 % učitelja ($N = 387$) misli da učenicima treba ponuditi manje sadržaja. Nema statistički značajne razlike u mišljenju učitelja s obzirom na godine radnoga staža ili stručnu spremu.

U drugome smo dijelu drugoga problema (2) ispitali koje je sadržaje prema mišljenju učitelja potrebno ponuditi učenicima do kraja primarnoga obrazovanja. Ponuđeni su odgovori bili: pomoćni glagoli biti i htjeti, prilozi, priložne oznake, tvorba glagolskih vremena (prezent, perfekt, futur), osobne zamjenice, posvojne zamjenice, povratno-posvojna zamjenica (sebe, se), subjekt, predikat, nešto drugo.

Rezultati (2), vezani uz sadržaj poučavanja koji bi učenicima trebalo ponuditi, pokazuju da statistički značajno više učitelja misli da učenike do kraja 4. razreda osnovne škole treba poučiti pomoćnim glagolima biti i htjeti te osobnim zamjenicama.

Statistički značajno više učitelja misli da učenike do kraja 4. razreda osnovne škole ne treba poučiti priložima, priložnim oznakama, tvorbi glagolskih vremena, posvojnim zamjenicama ni povratno-posvojnoj zamjenici.

Nema statistički značajne razlike između učitelja koji misle da učenike treba poučavati subjektu i predikatu i onih koji misle da učenike ne treba poučavati tome

sadržaju. To ukazuje na činjenicu da se učitelji ne slažu u mišljenju treba li učenike poučavati o subjektu i predikatu.

Bez obzira na statističku značajnost razlike možemo zaključiti da ipak znatan udio učitelja smatra kako treba dodatno ponuditi: pomoćne glagole biti i htjeti (84,2 %), tvorbu glagolskih vremena (43,6 %), osobne zamjenice (68,3 %), posvojne zamjenice (39,2 %), subjekt (50,1 %) i predikat (50,1 %).

Također se pokazalo da znatan udio učitelja ne smatra važnim poučavati o: priložima, priložnim oznakama, tvorbi glagolskih vremena, posvojnim zamjenicama i povratno-posvojnoj zamjenici te subjektu i predikatu do kraja 4. razreda osnovne škole.

Statistički značajno više učitelja nije predložilo neke druge dodatne sadržaje poučavanja.

Učitelji se u mišljenju s obzirom na godine radnoga staža i stručnu spremu (u segmentima gdje su se statistički značajnije opredijelili da neki sadržaj treba ili ne treba poučavati do kraja 4. razreda) razlikuju u tome što najmlađi učitelji manje (65,4 %) od ostalih ispitanika misle da učenike treba poučavati pomoćnim glagolima biti i htjeti te da učenike ne treba poučavati priložima (61,5 %); među učiteljima koji misle da učenike ne treba poučavati priložnim oznakama najviše je onih iz dobne skupine 41-50 godina (93,5%).

Učitelji s radnim stažem do 10 godina (68,6 %) manje u odnosu na ostale misle da učenike do kraja četvrtoga razreda ne treba poučavati priložima.

Učitelji s višom stručnom spremom (91,1 %) u odnosu na one s visokom stručnom spremom i više (82,7 %) više misle da učenike do kraja četvrtoga razreda ne treba poučavati priložima. Pretpostavljamo da učitelji s visokom stručnom spremom imaju više saznanja iz matične znanosti (lingvistike) pa stoga uočavaju važnost poučavanja o priložima u okviru poučavanja o vrstama riječi u primarnome obrazovanju.

U trećem smo dijelu drugoga problema (3) ispitali mišljenje učitelja o tome zašto bi učenike do kraja 4. razreda trebalo poučavati sadržajima za koje su se opredijelili u prethodnome pitanju.

Rezultati (3) pokazuju da je statistički značajno više učitelja (N = 385):

- koji odgovor (a) – učenici mogu naučiti izabrane sadržaje ne smatraju razlogom za uvrštavanje novih sadržaja;
- koji odgovor (b) – učenicima bi odabrani sadržaji olakšali prijelaz u 5. razred smatraju razlogom za uvrštavanje novih sadržaja;
- koji odgovor (c) – to je znanje potrebno za uporabu jezika ne smatraju razlogom za uvrštavanje novih sadržaja.

Na temelju opisanih rezultata možemo zaključiti da većina učitelja (57,1 %) smatra kako bi poučavanje o dodatnim sadržajima olakšalo učenicima prijelaz u 5. ra-

zred. Tako uglavnom misle ispitanici s manje godina radnoga staža. S porastom godina radnoga staža smanjuje se odabir toga razloga. S obzirom na stručnu spremu ispitanika, nema statistički značajne razlike u odabiru ovoga razloga.

Zaključak

Na temelju teorijskoga razmatranja o cjelovitosti sadržaja poučavanja i provedenoga istraživanja potrebno je predložiti sadržaj koji će optimalizirati poučavanje. Stoga u ovome radu predlažemo uključivanje priloga kao vrste riječi u sadržaj poučavanja u primarnome obrazovanju. Za razvoj gramatičke kompetencije² potrebno je sustavno pristupiti poučavanju sadržaja o vrstama riječi, tj. u primarnome obrazovanju poučavati učenike o imenicama, glagolima, pridjevima i priložima da bi se kasnije moglo poučavati o sintaksi.

Navedene vrste riječi imaju samostalno značenje, pa mogu stajati samostalno, bez dodira s drugim vrstama riječi. Morfologija je radi sintakse i morfologije ne treba ako nema sintakse. Sintaksa se utemeljuje na morfologiji. „Sintaktička analiza rečenice obuhvaća osobitosti leksičkih jedinica koje tvore rečenicu, strukturno i smisleno jedinstvo rečenice. Pri takvoj analizi ostvaruje se načelo povezivanja sintakse i morfologije. Naime, morfološke kategorije dobivaju svoje puno značenje u sintaktičkim vezama“ (Rosandić, D. i Rosandić, I., 1996., str. 309).

Učitelji u provedenome istraživanju ovoga rada nisu procijenili priloge kao potreban sadržaj poučavanja do kraja 4. razreda, ali smatramo da se radi o nedovoljnoj informiranosti učitelja o elementima morfologije i njihovoj povezanosti sa sintaksom.

U dosadašnjim programima zapažamo kontinuirano rasterećivanje učenika bez promišljanja o znanstvenim pokazateljima o preopterećenosti, prekomjernoj rasterećenosti, odnosno optimalnoj opterećenosti učenika. Takav nekritički pristup određivanju sadržaja ne omogućuje stjecanje cjelovitoga znanja. Istraživanje je u ovome radu pokazalo da samo 0,5 % učitelja (N = 387) misli da učenicima treba ponuditi manje sadržaja, nego što im je sada ponuđeno, dok gotovo 60 % ispitanika misli da im treba ponuditi više sadržaja. Nacionalni okvirni kurikulum (MZOS, 2011.)

² „Gramatička kompetencija, sposobnost organiziranja rečenica tako da one prenose značenje najbitnije je, naravno, za komunikacijsku kompetenciju i većina onih (iako ne svi) koji se bave planiranjem jezika, poučavanjem i ispitivanjem izrazito mnogo pažnje posvećuju upravljanju procesom učenja kako bi to postigli... Od učenika se može očekivati/traziti da razviju svoju gramatičku kompetenciju: a) induktivno, izlaganjem novim gramatičkim materijalima u autentičnim tekstovima; b) induktivno, ugrađivanjem novih gramatičkih elemenata, kategorija, razreda, struktura, pravila itd. u tekstove posebno sastavljene da pokažu njihov oblik, funkciju i značenje“ (ZEROJ, 2005., str. 153, 154).

u okviru Jezično-komunikacijskog odgojno-obrazovnog područja određuje temeljne kompetencije učenika koje su izražene očekivanim učeničkim postignućima po obrazovnim ciklusima. Iako su predviđena postignuća konzistentno strukturirana i može se pretpostaviti da poštuju zahtjeve vertikalno-spiralnoga programiranja sadržaja, taj dokument ne predviđa sadržaj poučavanja koji bi omogućio stjecanje znanja potrebnoga za stjecanje jezične kompetencije.

Metodički pristup određivanju sadržaja poučavanja uvažava spoznaje supstratnih znanosti metodike (hrvatskoga jezika), a to znači da uspostavlja vezu između strukture sadržaja (s obzirom na spoznaje iz matične znanosti) i didaktičkog prijenosa sadržaja (uvažavajući spoznaje odgojno-obrazovnih znanosti).

Gramatičko se znanje (McKay, 2006.; Purpura, 2004.) uključuje u ispitivanje razumijevanja i jezičnoga izražavanja koje zahtijeva gramatičku preciznost i kontekstualnu smislenost. Gramatičko se znanje zapravo prepoznaje u ostvaraju (rečenici i tekstu). Na uporabnoj se razini (Jelaska, 2007.) gramatičko znanje prepoznaje u jezičnome ustroju i prilagodbi poruke kontekstu, a time se zahvaća i društveno-jezična uporabna razina.

Literatura

- Bežen, A. (2008.). Metodika - znanost o poučavanju nastavnog predmeta. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Profil.
- Bežen, A. (2013.). Metodike u suvremenom odgojno-obrazovnom i znanstvenom sustavu. U: D. Milanović, A. Bežen i V. Domović (ur.) Metodike u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu (str. 26-74). Zagreb: Akademija odgojno-obrazovnih znanosti Hrvatske.
- Bežen, A. (2013.a). Stara i nova paradigma metodike hrvatskoga jezika. U: D. Milanović, A. Bežen i V. Domović (ur.) Metodike u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu (str. 77-93). Zagreb: Akademija odgojno-obrazovnih znanosti Hrvatske.
- Bežen, A., Budinski, V. i Kolar Billege, M. (2012.). Što, zašto, kako u poučavanju hrvatskoga jezika. Metodički praktikum nastave hrvatskoga jezika u nižim razredima osnovne škole. Zagreb: Profil i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Budinski, V. (2011.). Jezične kompetencije učenika na kraju prvoga razreda osnovne škole s obzirom na uporabu vrsta riječi u pisanome hrvatskom jeziku. (Magistarski rad, Sveučilište u Zagrebu) Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Budinski, V. (2012.). Jezične kompetencije učenika na kraju prvoga razreda osnovne škole s obzirom na uporabu vrsta riječi u pisanome hrvatskom jeziku. *Napredak* 153(3-4), 327-353.
- Čeliković, V. (Ur.) (2005.). Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje. Zagreb: Vijeće Europe i Školska knjiga.
- Domazet, M. (2006.). Znanje i kurikulum. U: B. Baranović (ur.) Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive (str. 45-84). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Jelaska, Z. (2007.). Pojedinač i jezik. U: L. Cvikić (ur.) *Drugi jezik hrvatski* (str. 34-39). Zagreb: Profil.

- Liessmann, P. K. (2008.). Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- McKay, P. (2006.). *Assessing Young Language Learners*. New York: Cambridge University Press.
- Nacionalni okvirni kurikulum (2011.). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske. Preuzeto 15. srpnja 2015. s <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>
- Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006.). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske.
- Purpura, J. (2004.). *Assessing Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosandić, D i Silić, J. (1979.). *Osnove fonetike i fonologije hrvatskog književnog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, D. i Rosandić, I. (1996.). *Hrvatski jezik u srednjoškolskoj nastavi*. Zagreb: Školske novine.
- Silić, J. (1999.). Gramatički i komunikacijski red riječi u suodnosu. *Kolo*, 3, 449-455.
- Silić, J. (1999.a). Gramatički red riječi u hrvatskom jeziku. *Kolo*, 1, 440-447.
- Silić, J. (2006.). *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Disput.
- Silić, J. i Pranjaković, I. (2007.). *Gramatika hrvatskoga jezika - za gimnazije i visoka učilišta*. Zagreb: Školska knjiga.
- Turza-Bogdan, T. i Ciglar, V. (2010.). Leksičko-semantičke kompetencije učenika mladih razreda u određivanju pridjevskih sinonima. U A. Bežen i D. Pavličević-Franić (ur.) *Društvo i jezik – višejezičnost i višekulturalnost* (str. 283-292). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i ECNSI.
- Vujčić, V. (2013.). *Opća pedagogija. Novi pristup znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Selection of the contents for teaching Croatian language in accordance with the methodological approach

Summary

The content and vertical distribution of the content of teaching the school subject Croatian language in primary education (from the first to the fourth form of primary school – ISCED 1) in the Republic of Croatia has been scheduled by the Curriculum and Syllabus (Cro. Nastavni plan i program za osnovnu školu) (MZOŠ, 2006).

The content relating to the parts of speech encompasses the study of nouns, verbs and adjectives and it should be supplemented with teaching about adverbs in order to structure a sentence as a grammatical unit in accordance with the requirements of the language system. Pupils should be taught about the parts of speech in order to be able to structure sentence elements correctly.

The research has been conducted on the sample of teacher mentors and advisors in the Republic of Croatia (N=387). The research results have shown that statistically significantly more teachers believe that pupils acquire sufficient knowledge for a smooth transition into the fifth form. However, almost one third of the teachers from the sample disagree with this statement. Statistically, significantly greater number of teachers believe that pupils in primary education should be offered more content in the field of language (for the school subject Croatian language) than they have been offered at present. In this paper the methodological approach in determining the teaching content has been described.

Key words: methodological approach, content of teaching, school subject Croatian Language, primary education.