

JEZIČNA DJELATNOST PISANJA U OSNOVNOŠKOLSKOJ NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA

Katarina Aladrović Slovaček*
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

U ovome se radu ponajprije teorijski razmatra jezična djelatnost pisanja, a potom su prikazani rezultati istraživanja u njezinu ovladavanju iz različitih aspekata. U prvome dijelu rada analizirani su izvanjezični elementi koji utječu na razvoj jezične djelatnosti pisanja, kao što su: udžbenici, multimodalni tekstovi, mediji te sam učitelj. Potom su analizirani jezični elementi u ovladavanju jezične djelatnosti pisanja, kao što su: utjecaj dijalekta i govora sredine (sociolekta) u kojoj učenik odrasta te ovladavanje pravopisnim, gramatičkim i leksičkim pravilima hrvatskoga jezika. Zaključno su u radu prikazane ideje i načini koji bi učiteljima mogli pomoći u poticanju jezične djelatnosti pisanja i kulture pismenosti s ciljem razvoja komunikacijske kompetencije i funkcionalne pismenosti na hrvatskome jeziku.

Ključne riječi: *jezične djelatnosti, pisanje, udžbenik, učenje hrvatskoga jezika, komunikacijska kompetencija, kultura pisanja*

1. UVOD

Temeljni cilj nastave Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi jest razvoj jezične, a osobito jezično-komunikacijske kompetencije. Važnost razvoja jezičnih kompetencija na materinskome jeziku naglašava i Europska komisija koja je 2005. istaknula *komunikaciju na materinskome jeziku* kao prvu i ključnu kompetenciju među osam kompetencija za cjeloživotno učenje. Pretpostavlja se da dobro poznavanje materinskoga jezika omogućuje brže i lakše ovladavanje drugim (stranim) jezicima, ali i drugim sadržajima. Međutim, istraživanja u okvirima hrvatskoga obrazovnoga sustava (Aladrović Slovaček, 2012; Aladrović, 2009; Pavličević-Franić i Aladrović Slovaček, 2007; Barbaroša-Šikić i Češi, 2007; Visinko, 2007) pokazuju da učenici već u vrlo ranoj dobi (primjerice, prvi razred osnovne škole) jako dobro ovladaju teorijom jezika i pravopisnim pravilima koja se od njih zahtijevaju, ali ne ovladaju njihovom primjenom. Na jezično ovladavanje utječu mnogi čimbenici, ponajprije plan i program u kojemu su navedeni ciljevi i obrazovna postignuća koje učitelji trebaju u određenom razdoblju realizirati,

* kaladrovic@gmail.com

ali i način poučavanja (upotrebljava li učitelj isključivo predavačku nastavu, koliko uključuje učenike, postavlja li pred učenike probleme, koristi li se jezičnim igrama, organizira li grupni rad, rad u paru, koristi li se mogućnosti izvanučioničke i terenske nastave), udžbenici za hrvatski jezik (korištenje rječnika, način oblikovanja teksta, ilustracije, oblikovanje zadataka) te mediji, odnosno okruženje u kojemu se učenik nalazi. Budući da učenici sve više vremena provode za računalom i na društvenim mrežama, stvaraju novi oblik pisanoga jezika razumljiv samo njihovim vršnjacima te i to okruženje uvelike utječe i na jezični razvoj i osobito na jezičnu djelatnost pisanja. Teže ovladavanje gramatičkim i pravopisnim pravilima hrvatskoga jezika vrlo često kod učenika stvara i negativan stav prema nastavnome predmetu, a time i hrvatskome jeziku općenito. Istraživanje (Aladrović Slovaček, 2012) pokazuje da 92 % djece predškolske dobi zna napisati sva slova abecede, a 63 % svoje ime i prezime. Međutim, vrlo brzo se, zbog nesuglasja između razvojnih jezičnih obilježja te slabije motivacije, neprimjerenoga načina poučavanja ili zahtjeva nastavnoga plana i programa, pojavljuju poteškoće u ovladavanju hrvatskim jezikom te učenici vrlo često traže pomoć sa strane u obliku instrukcija. Posljedica svega navedenoga jest i slabija pismenost govornika hrvatskoga jezika i u osnovnoj i u srednjoj školi.

2. JEZIČNE DJELATNOSTI

Nacionalni okvirni kurikulum (2010) cjelokupnu nastavu Hrvatskoga jezika temelji na jezičnim djelatnostima kao temeljnim strukturama u procesu učenja jezika. Poticanje jezičnih djelatnosti u nastavi Hrvatskoga jezika ističu mnogobrojni lingvisti i metodičari, smatrajući ih njezinim temeljnim zadaćama (Pavličević-Franić, 2005, 2011; Bežen, 2009; Alerić i Gazdić-Alerić, 2009; Visinko, 2010). Jezične djelatnosti (slušanje, govorenje, čitanje, pisanje) različite su aktivnosti čijim se sustavnim provođenjem znatno olakšava usvajanje jezičnih sadržaja (Pavličević-Franić, 2005). Prvim dvjema – slušanjem i govorenjem – dijete ovlada spontano, a drugim dvjema djelatnostima – čitanjem i pisanjem – dijete ovlada uz pomoć specifičnoga načina poučavanja.

2.1. O pisanju

Pisanje postoji od kada postoji i ljudska civilizacija. U prapovijesti u kulturama bez pisanog sustava ljudi su se koristili slikama da bi prenijeli informacije. Upravo zato, djeca već u vrlo ranoj dobi započinju pisati. Najprije prolaze kroz etapu šaranja u kojoj se upoznaju s olovkom i načinom na koji se ona drži. U drugoj etapi – linijskom/repetitivnom crtanju, djeca uče povlačiti linije različitih oblika ponavljajući ih nekoliko puta da bi se što bolje uvježbili i da bi njihov crtež postao prepoznatljiviji. Treću etapu karakteriziraju

oblici slični prvim slovima, a u četvrtoj etapi djeca počinju pisati slova koja povezuju s riječju i simbolima. Peta je etapa već mnogo zahtjevnija jer u njoj djeca stvaraju svoj vlastiti pravopis, a u šestoj etapi ovladavaju standardnim pravopisom (Posokhova, 2007).

Pisanje je sustav komunikacije u kojem konvencionalni grafički znakovi predstavljaju različite elemente govornog jezika. Ono predstavlja kompleksnu i kognitivno zahtjevnu aktivnost, dinamički sklop kognitivnih procesa niže i više razine koji se često istodobno i iterativno odvijaju (Posokhova, 2007). Iz toga proizlazi da je pisanje složena produktivna djelatnost koja ponajprije zahtijeva poznavanje slovnoga sustava te usvajanje gramatičko-pravopisnih pravila i normi nekoga jezika (Pavličević-Franić, 2005). Za pisanje je važno poznavati osnovne čimbenike tekstnoga ustrojstva i lingvistike teksta, normativne stilistike te vrste tekstova. Tri su temeljne etape u razvoju opće pismenosti: usvajanje velikih i malih tiskanih i pisanih slova, učenje pravopisnih pravila i zakonitosti pisanoga jezika te razvoj stvaralačkoga pisanja (Pavličević-Franić, 2011). Budući da je pisanje vrlo zahtjevna jezična djelatnost, koja podrazumijeva dobro poznavanje gramatike i pravopisa te funkcionalnih stilova hrvatskoga jezika, važno joj je posvetiti mnogo vremena u nastavi Hrvatskoga jezika.

2.2. O poučavanju pisanja

Poučavanje pisanju ne može biti jednako za sve učenike jer ovisi o dobi i kognitivnim mogućnostima učenika. Također, pisanje podrazumijeva upravljanje većim brojem vještina (McLane i Mc Namee, 1990 u Visinko, 2010) – učenikovo razumijevanje, učenje i uvježbavanje u nizu etapa razvoja procesa pisanja, a to su: razvijanje temeljne misli, planiranje ustroja teksta i prepravljanje napisanoga teksta. U hrvatskoj školi prevladava prezentacijski pristup kao tradicionalni način poučavanja pisanju (učitelj je glavni izvor spoznaje). Njemu suprotan je interakcijski pristup u kojem učenik bez ograničavajućih uputa samostalno i slobodno stvara tekst, a objašnjenja i pomoć traži od učitelja ili ostalih učenika u skladu sa svojim potrebama (Visinko, 2010). Također postoji i instrukcijski pristup poučavanju glavnih faza pisanja, a to su planiranje i organiziranje sadržaja teksta, sastavljanje teksta, prepravljanje napisanoga i objavljivanje. Zanimljivo je da mlađi učenici, svjesni složenosti jezične djelatnosti pisanja, pišu jednostavno služeći se onim što znaju i ne opterećujući se onim što ne znaju. Istraživanjem (Nikčević-Milković, 2008 u Visinko, 2010) su također uočene razlike između uspješnih i neuspješnih učenika, a razlika se mogla povezati s količinom čitanja i pisanja, procesiranjem informacija te rabljenjem strategija planiranja i organiziranja.

Među mnogobrojnim autorima svojom se idejom o poučavanju kritičkoga čitanja i pisanja ističe A. H. Dyson (1992 u Visinko, 2010). U

njezinu je pristupu važno osigurati redovite prigode za pisanje tekstova koji su svrhoviti i upućeni stvarnoj publici. Prema tom modelu može se govoriti o trima fazama u poučavanju pisanju: fazi pripremanja (evokacije), fazi izrade radne inačice i fazi prepravljivanja, s tim da će svi tekstovi koji žele biti objavljeni proći kroz još dvije faze: fazu uređivanja prije objavljivanja i fazu objavljivanja. Većina se hrvatskih metodičara i lingvista (Težak, 1998; Rosandić, 2002; Visinko, 2007; Pavličević-Franić, 2005; Bežen, 2008) slaže s navedenim fazama u procesu ovladavanja pisanjem, s tim da dodaju obavezni ispravak pisanoga uratka ili školske zadaće, ocjenjivanje školske zadaće te predstavljanje najboljih učeničkih radova javnosti.

2.3. *Od pisanja do pismenosti*

U *Hrvatskoj enciklopediji* (<http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=48456>) pismenost se u užem smislu definira kao sposobnost čitanja i pisanja. Međutim, pojam pismenosti višeznačan je i mijenja se u skladu s informacijskim formama koje nameće razina tehnološkog i civilizacijskog razvoja društva. Danas su potrebne različite vrste funkcionalne pismenosti: informacijska, računalna, grafička, pismenost u sferi pisanja znanstvenih izvještaja ili ona potrebna za poslovne prezentacije. Sadržaje pismenosti sve više proširuju i raznovrsna područja struke i znanosti pa se govori o akademskoj pismenosti, zdravstvenoj pismenosti, pismenosti bez granica (poznavanje jezika), pravnoj pismenosti i sl. Različite vrste pismenosti preduvjet su djelotvornosti na radnome mjestu, ali i sudjelovanja u životu zajednice.

U skladu s prvotnim značenjem pri završetku određenoga razdoblja školovanja, npr. u četvrtome, osmome ili završnome razredu srednje škole, učitelji očekuju određeni stupanj zanatske i stvaralačke pismenosti. Zanatska se pismenost može tumačiti kao tehnički i logički aspekt koji se može naučiti i uvježbati, primjerice, da učenik zna koja su obilježja priče, a koja izvještaja ili da zna sastaviti interpretativni, usporedno-raščlambeni ili raspravljajući esej sa svim njihovim obilježjima na kraju srednjoškolskoga obrazovanja. Zanatska se razina pisanja odnosi i na pravopisnu i gramatičku točnost u pisanju, na izgled teksta te na kompozicijsko ustrojstvo. Nasuprot zanatskoj, stvaralačka se razina teksta odnosi na sposobnost i vještinu prerade i obrade podataka (teme i motiva) te na način izražavanja (stilske osobitosti u uporabi riječi i oblikovanju misli). Stvaralačka se razina može razvijati, premda u većoj mjeri ovisi o sklonosti i darovitosti (Visinko, 2010). Međutim, i kada je riječ o darovitim učenicima, potrebno je poučavanje i vođenje u otkrivanju darovitosti i sklonosti te uvježbavanje pisanja koje će osigurati njegovo razvijanje. Upravo to pokazuje i veliki broj radionica za kreativno pisanje koje se pojavljuju u inozemstvu u obliku ljetnih ili zimskih škola te kao tečajevi na fakultetima humanističke orijentacije. Različiti se tečajevi za kreativno pisanje

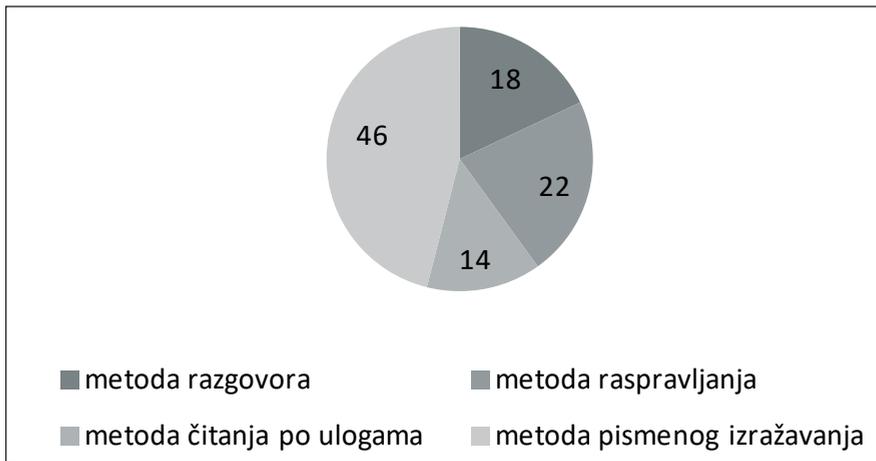
nude i u obliku e-učenja pa se tako može naučiti kako pisati novele, kako pisati poeziju, a kako romane. Isto tako može se naučiti kako izraziti vlastite misli, kako pisati fikciju ili kako napisati dobar novinarski članak. Poticaji su pri tome različiti i uvelike određuju smjer i način pisanja. U novije vrijeme kao poticaj pisanju upotrebljava se multimodalni tekst koji se definira kao tekst koji ima više od jednog moda, što znači da se njegovo značenje stvara kroz sinkronizaciju tih modova (Taylor, 2010: 66). U sebi sadrži govoreni ili pisani jezik, slike, koje mogu biti na papiru ili u elektroničkom obliku, zvukove, boje, te različite oblike. Učenici se često koriste multimodalnim tekstovima u obliku: slikovnih knjiga, informacijskih knjiga, novina, časopisa u verziji koja nije tiskana, a multimodalni su tekstovi također i film, video, e-mail, te internetski i digitalni mediji, kao što su CD-ovi ili DVD-ovi. Sve navedene prakse potiču pisanje, a time i povećavaju razinu opće pismenosti o kojoj se počesto u javnosti govori negativno.

3. PREGLED ISTRAŽIVANJA O OVLAĐAVANJU JEZIČNOM DJELATNOŠĆU PISANJA U OSNOVNOJ ŠKOLI

Jezična je djelatnost pisanja, kako je već rečeno, složena aktivnost i na njezino ovladavanje utječu različiti jezični i izvanjezični elementi. Stoga se u ovome dijelu rada prikazuju segmenti nekoliko istraživanja o jezičnoj djelatnosti pisanja: Istraživanje stavova učitelja i profesora hrvatskoga jezika (Pavličević-Franić i Aladrović Slovaček, 2011), Istraživanje o utjecaju multimodalnoga teksta na jezičnu djelatnost pisanja (Aladrović Slovaček, 2013), Analiza sadržaja udžbenika za hrvatski jezik od drugoga do osmoga razreda (Aladrović, 2009). Ponajprije će biti prikazan utjecaj izvanjezičnih elemenata, kao što su: udžbenici, mediji, multimodalni tekstovi te sama uloga učitelja. Potom će biti prikazani i jezični elementi koji utječu na razvoj jezične djelatnosti pisanja, kao što su: dijalekt u kojemu učenik odrasta te stvaranje sociolekata posredstvom okoline ili medija. Naravno, i ovladavanje jezičnim zakonitostima, kao i dob učenika, odnosno, razvojna jezična obilježja, uvelike utječu na ovladavanje jezičnom djelatnošću pisanja.

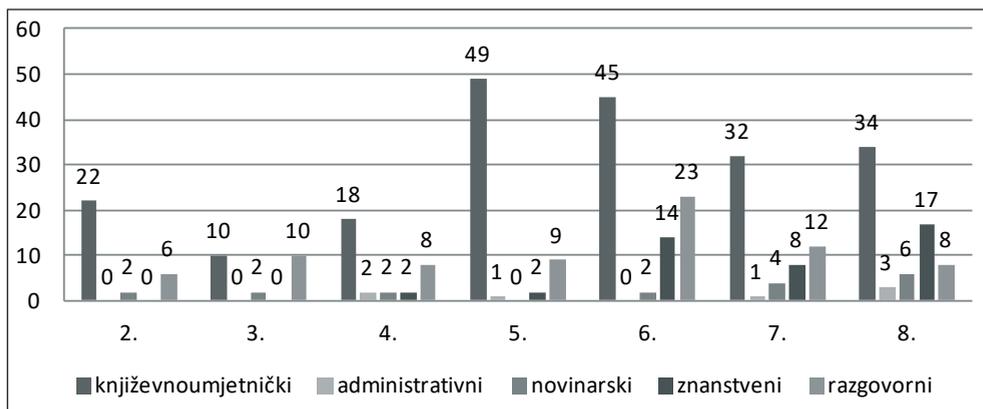
3.1. Analiza utjecaja izvanjezičnih elemenata

Na Trećem simpoziju učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika u Primoštenu 2010. godine napravljeno je istraživanje o stavovima učitelja – *Anketni upitnik za učitelje hrvatskoga jezika* – koje je obuhvatilo 137 učitelja osnovnih i srednjih škola (N = 137). Rezultati su pokazali da više od 90 % učitelja često potiče ili potiče svoje učenike na stvaralačko pisanje. Također, učitelji vrlo često, kao najčešće upotrebljavanu metodu rada na satima hrvatskoga jezika, uz metodu rada na tekstu, dodaju poticanje pismenoga izražavanja. U nastavi jezičnoga izražavanja, uz metodu čitanja teksta po ulogama, metodu raspravljanja, učitelji najviše primjenjuju metodu pismenoga izražavanja (46 %) (grafikon 1).



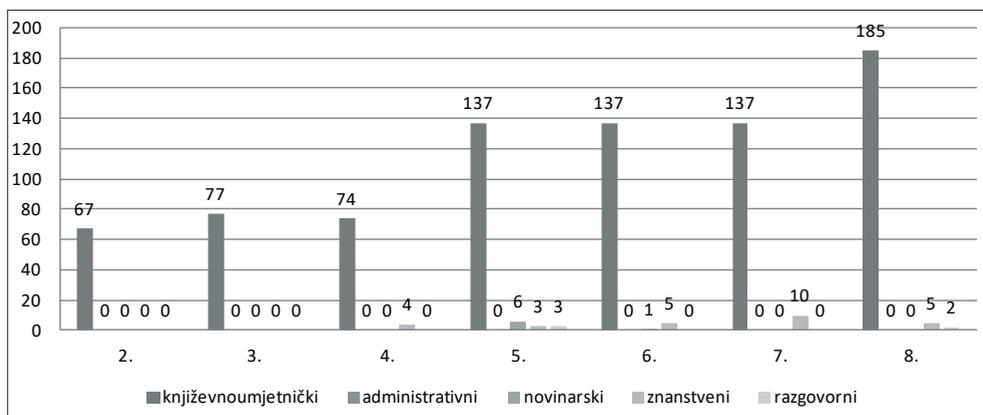
Grafikon 1. Uporaba metoda rada u nastavi jezičnoga izražavanja

Rezultati *Anketnoga upitnika za učitelje hrvatskoga jezika* (N = 137) pokazuju da učitelji u svojoj praksi najviše vole poučavati sadržaje književnosti, a najmanje sadržaje jezičnoga izražavanja. Upravo zato većina učitelja potiče učenike na pisanje na temelju uzoraka u udžbenicima, koji su najčešće književnoumjetnički tekstovi, pa tako učenici najčešće pišu baš u tome funkcionalnome stilu, zanemarujući druge koji su izrazito važni za razvoj njihove vještine pisanja. Upravo zato napravljena je analiza sadržaja dvadeset i osam udžbenika: četrnaest udžbenika iz jezika i četrnaest udžbenika iz književnosti od drugog do osmoga razreda osnovne škole (Aladrović, 2009). Prvi razred nije uključen u istraživanje jer su udžbenici za prvi razred specifični zbog učenja početnoga čitanja i pisanja. Analizirani su udžbenici koji su usklađeni s HNOS-om i u upotrebi su bili u školskoj godini 2006./2007. te 2007./2008. (nakladnici: Alfa, Profil, Školska knjiga). Rezultati analize pokazali su da u udžbenicima kao polazni tekstovi (uzorci) prevladavaju tekstovi književnoumjetničkoga stila pisanja. Uz književnoumjetnički stil, pojavljuju se i tekstovi pisani razgovornim stilom (najčešće stripovi) te samo poneki tekst pisan novinarskim ili znanstvenim stilom. Najmanji broj tekstova pripada administrativno-poslovnome stilu pisanja (grafikon 2).



Grafikon 2. Raspodjela funkcionalnih stilova u osnovnoškolskim udžbenicima hrvatskoga jezika

U analizi osnovnoškolskih čitanki može se zamijetiti mnogo veća razlika jer više od 80 % tekstova pripada književnoumjetničkom stilu (grafikon 3). Broj drugih vrsta tekstova raste s dobi učenika, ali je taj rast gotovo zanemariv. Budući da su sati interpretacije književnih tekstova neizmjerljivo važni i za poticanje stvaralačkoga pisanja, raznovrsnost polaznih tekstova uvelike bi pomogla učenicima upoznavati raznolikost pisanoga stvaralaštva te bi im omogućila upoznavanje različitih uzoraka na temelju kojih i sami mogu razvijati vještinu pisanja.



Grafikon 3. Raspodjela funkcionalnih stilova u osnovnoškolskim čitankama

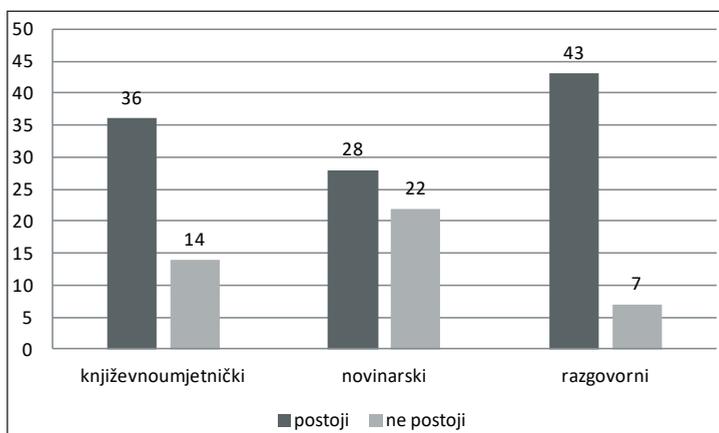
Većina zadataka u udžbenicima, uz razgovor, čitanje, tumačenje i istraživanje književnih i jezičnih pojava, potiče pismeno izražavanje u obliku odgovora na pitanja ili stvaranja pismenoga uratka. I dodatni zadatci u udžbenicima najčešće potiču stvaranje pismenoga sastavka.

Danas se u nastavi sve češće pojavljuju različiti oblici tekstova koje nazivamo multimodalnima. Budući da su danas učenici okruženi

multimodalnim tekstovima, napravljeno je istraživanje u kojemu se propitao njihov utjecaj na pisani izraz učenika/studenata (Aladrović Slovaček, 2013). U istraživanje su bili uključeni i studenti te učenici osnovne i srednje škole. Rezultati su pokazali da multimodalni tekstovi kod učenika/studenata potiču i afirmativne i negativne stavove te da se učenici/studenti s lakoćom izražavaju argumentirajući multimodalni poticaj s nekoliko rečenica. Broj rečenica, kao i njihova složenost, raste s dobi učenika/studenata. Istraživanje je također pokazalo da su za pisanje, potaknuto multimodalnim tekstom, više inspirirane osobe ženskoga nego osobe muškoga spola te značajno više studenti nego učenici osnovne i srednje škole.

3.2. Analiza jezičnih elementa

2010. godine napravljeno je istraživanje u trima osnovnim školama središnje Hrvatske: OŠ Mladost, Zagreb; OŠ S. S. Kranjčevića, Zagreb i Osnovna škola Rugvica u Rugvici. Statistički uzorak činili su učenici od drugoga do šestoga razreda osnovne škole (N = 150). Kako bi se ispitala i testirala diskursna kompetencija, analizirana su tri pisana rada učenika napravljena u trima različitim funkcionalnim stilovima (književnoumjetnički, novinski i razgovorni). Teme su oblikovane prema *Nastavnom planu i programu* te su prilagođene kognitivnom razvoju učenika. Rezultati pokazuju da se učenici najlakše pismeno izražavaju u razgovornome stilu, potom u književnoumjetničkome, a najlošije u novinarskome (grafikon 4). Uporaba modifikatora i konektora u pisanim uradcima raste s učeničkom dobi. Učenici također najčešće upotrebljavaju paralelnu tekstnu vezu koja podrazumijeva koncentraciju rečenica oko zadane teme.



Grafikon 4. Ostvarenje pisanih tekstova u različitim funkcionalnim stilovima

U analizi pisanih uradaka utvrđeno je da učenici prosječno u sastavku upotrijebe od 45 do 72 riječi, što rasporede u 5 do 8 rečenica. Usporede li

se učenici mlađih razreda osnovne škole i učenici petoga i šestoga razreda, može se primijetiti da u drugom obrazovnom razdoblju, odnosno u petom i šestom razredu, raste broj riječi, time i broj rečenica, osobito složenih rečenica, koje se najčešće povezuju sastavnim veznikom *i* ili suprotnim veznikom *ali* (Aladrović Slovaček, 2011).

U pisanim uradcima također su se željela utvrditi odstupanja na pravopisnoj, gramatičkoj i leksičkoj razini. Učenici najviše odstupanja čine u bilježenju razgodaka, osobito u bilježenju navodnih znakova, uskličnika i zareza. Također, učenici dosta često griješe u pisanju refleksa staroslavenskoga jata, ali se broj pogrešaka s dobi smanjuje. S dobi se smanjuje i broj pogrešaka u bilježenju velikoga i maloga slova (tablica 1). Zanimljivo je primijetiti da se u petome razredu vrlo često broj pogrešaka povećava u odnosu na prethodne razrede. Pretpostavlja se da je to zbog činjenice što su učenici u petome razredu kognitivno bliži učenicima mlađih razreda osnovne škole jer se nalaze u fazi konkretnih misaonih operacija (Piaget i Inhelder, 1978), a suprotno tome, u nastavi se susreću sa zahtjevnim jezičnim sadržajima, što im često stvara poteškoće u ovladavanju hrvatskim jezikom.

Tablica 1. Odstupanja na pravopisnoj razini (broj pogrešaka)

	2.r. (f)	3.r. (f)	4.r. (f)	5.r. (f)	6.r. (f)
razgodci	17	17	22	15	21
ije/je	5	10	3	6	3
č/ć	6	7	4	8	4
dž/đ	1	0	0	1	0
v i m	11	7	6	5	5
sastavljeno/ rastavljeno pisanje riječi	1	8	12	8	7
pogrešno pisanje slova	6	4	5	11	6

Na gramatičkoj razini može se zamijetiti veći broj pogrešaka na morfološkoj, nego na sintaktičkoj razini (tablica 2 i 3). Na morfološkoj razini učenici vrlo često griješe u tvorbi glagolskih vremena (prezent – *dobijamo, kupan se*, perfekt – *radio san*), osobito u upotrebi futura prvog i drugog (*Ako ću moći, onda ću ići*), u upotrebi kondicionala prvog (*Mi bi vam to dopustili*) te u pisanju infinitiva (*radit, učit*) i negacije (*nemogu*). U uporabi imenica učenici griješe u zamjeni G i A (*dajem mu jela*) te pogrešnoj uporabi vokativa (*Dragi Damir*). Nenaglašene oblike zamjenica često upotrebljavaju na pogrešnom mjestu (*se, je, ću*) te neki pišu prijedlog *s/sa* zajedno sa zamjenicom (*samnom*). Pogreške u uporabi pridjeva najrjeđe su, a pojavljuju se vezano uz uporabu određenoga vida pridjeva kao dijela imenskoga predikata (*on je veliki*) ili kao pogrešna uporaba komparativa ili superlativa, najčešće nepravilnih pridjeva (*najbolješe, najdobriji*) ili pridjeva u kojima se provode glasovne promjene.

Tablica 2. Odstupanja na morfološkoj razini

MORFOLOŠKE	2.r. (f)	3.r. (f)	4.r. (f)	5.r. (f)	6.r. (f)
Glagoli	5	4	10	10	2
Imenice	6	8	4	4	4
Pridjevi	0	0	0	1	0
Brojevi	0	2	2	2	1
Zamjenice	0	2	1	0	1

Učenici na sintaktičkoj razini najčešće pogreške čine u nepoštivanju reda riječi u rečenici te u sročnosti. Neki učenici također ponekad ponavljaju određeni rečenični dio, najčešće subjekt ili objekt (tablica 3).

Tablica 3. Odstupanja na sintaktičkoj razini

SINTAKTIČKE	2.r. (f)	3.r. (f)	4.r. (f)	5.r. (f)	6.r. (f)
Sročnost	2	0	1	0	3
Red riječi	1	3	5	1	13
Ponavlanje dijelova	1	0	0	0	1

Leksička odstupanja obuhvaćaju uporabu tuđica, najčešće anglicizama (*shopping, kompjutor*), ali i germanizama (*familija, super*). Uz tuđice, ispitanici upotrebljavaju i dijalektne riječi (*deda*). Neke tuđice su na fonološkoj razini prilagođene hrvatskome jeziku (*kompjuter*), dok su druge zadržale svoj izvorni oblik (*shopping*). Na morfološkoj razini tuđice dobivaju nastavke hrvatskoga jezika (*luftić – umanjenica, kruzer – imenica s nultim morfemom u N, fale mi – nastavak za 3. osobu množine prezenta*).

Gramatička i leksička odstupanja vrlo su često povezana s obilježjima dijalekta, odnosno, učenici u pisanim uradcima ponekad rabe dijalektne riječi ili prenose gramatičke osobitosti govorenoga jezika u pisani oblik. Iako se pretpostavlja da će učenici u sredinama, čiji mjesni govori značajnije odstupaju od standardnoga jezika (Međimurje, Istra), činiti više pogrešaka, to nije posve točno. Naime, istraživanje (Aladrović Slovaček, 2012) pokazuje da učenici iz štokavskih sredina (Lika i Slavonija) postižu slabije rezultate u jezičnome ostvarenju pisanoga rada nego učenici iz sredina u kojima se dijalektni govor značajno razlikuje od standardnoga jezika (Međimurje, Hrvatsko zagorje, Istra).

Pisana se komunikacija među učenicima danas događa i u drugim sferama. Prije dvadesetak godina osnovno sredstvo komunikacije među osnovnoškolcima bili su leksikon, spomenar ili poneko pismo, dok danas pripadnici tzv. „M“ generacije,¹ kojoj pripada adolescentska komunikacija, komuniciraju različitim oblicima medija: Facebookom, Twitterom, SMS-om, LinkedInom, raznim oblicima chatova ili e-mailom. Takvu komunikaciju

¹ Generacija „M“ – tinejdžerska generacija koja se ne odjava od svojih mobilnih (M *phone*) telefona.

karakterizira zasićenost posuđenicama (osobito anglizmima: *shooping, like, frend, tagati, lajkati, surfati, yes, no*), funkcionalna nepismenost (svjesno kršenje gramatičko-pravopisnih normi radi brže i jednostavnije komunikacije – *posjetit ću frenda, lajkat ću tu stranicu*), kondezirana komunikacija (sažimanje iskaza zbog ograničenosti jezičnoga koda – *vtppp, BTB, FYI, awwwww*) te semiotički međujezik (korištenje znakovlja i simbola – x:d J L) (Pavličević-Franić i Aladrović, 2012). Budući da pripadnici M generacije dnevno provode barem sat ili dva, pa čak i više, komunicirajući različitim oblicima virtualne komunikacije, i ta vrsta komunikacije i jezika, koji ondje stvaraju, utječe na razvoj njihove vještine pisanja i oblikovanja pisanih uradaka.

4. ZAKLJUČAK

Cjelokupni proces učenja pismenoga izražavanja teži razvijanju pisanja i povećanju pismenosti koja se očituje kroz: oblikovan grafemski sustav, stupanj usvojenosti pravopisne norme u cjelini, stupanj usvojenosti gramatičke norme standardnoga jezika na morfološkoj, sintaktičkoj i leksičkoj razini, stupanj usvojenosti stilističke norme, stupanj usvojenosti znanja o tekstu, stupanj kritičkoga odnosa prema vlastitom i tuđem radu, sposobnost uočavanja i vrednovanja značajki teksta te sposobnost uočavanja pogrešaka u tekstu. Važno je u razvoju jezične djelatnosti pisanja voditi računa o učeničkim interesima i njihovoj kognitivnoj zrelosti. Budući da pisanje podrazumijeva i zanatsku i stvaralačku vještinu, učenike valja poticati pisanome izrazu što više i na što zanimljiviji način. Sadržaje gramatike i pravopisa važno je primjereno prenositi učenicima da bi njihova uporaba u pisanome radu već postala automatizirana. Također, važno je učenike poticati na čitanje jer čitanjem bogate rječnik koji im je glavno oruđe u oblikovanju misli u bilo kojem pisanome izrazu. Kako je već i rečeno, učenike treba poticati na jezičnu djelatnost pisanja u svim funkcionalnim stilovima te stoga i uzorci trebaju biti što raznolikiji. Ukoliko učitelj bude stvorio poticajnu okolinu te pronade što veći broj raznolikih načina kojima će učenike poticati na pisanje, to će njegov rad biti uspješniji, a njegovi će učenici biti pismeniji i u tome stvaralački kreativniji. Također, ne treba zaboraviti da na cjelokupni proces ovladavanja jezičnom djelatnošću pisanja uvelike utječu i mnogi izvanjezični (udžbenik, mediji, multimodalni tekstovi), kao i jezični (pravopisna i gramatička pravila, leksik, dijalekt, sociolekt) čimbenici, o kojima učitelj u oblikovanju svoga rada svakako treba voditi računa.

LITERATURA

- Aladrović Slovaček, K. (2013) Multimodalni tekst kao poticaj razvoja jezično-komunikacijske kompetencije. U Vučo, J. i Polovina, V. (ur.) *Suvremeni tokovi filoloških istraživanja, Knjiga 2*. Beograd: Filološki fakultet, 197–210.
- Aladrović Slovaček, K. (2012) *Razvojna obilježja dječjega jezika u ovladavanju hrvatskim standardnim jezikom do razdoblja jezične automatizacije*. Neobjavljeni doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.

- Aladrović Slovaček, K. (2011) Razvoj diskursne kompetencije u ranome učenju hrvatskoga jezika. U Karabalić, V., Varga Aleksa, M. i Pon, L. (ur.) *Diskurs i dijalog: teorije, metode i primjene*. Osijek: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku i Filozofski fakultet u Osijeku, 323–338.
- Aladrović, K. (2009) Udžbenici hrvatskoga jezika i čitanke za osnovnu školu – izvor i poticaj poučavanja komunikacijske kompetencije. U Brdar, M. i sur. (ur.) *Komunikacija u nastavi i komunikacijska gramatika*. Osijek: HDPL i Filozofski fakultet u Osijeku, 45–55.
- Alerić, M. i Gazdić-Alerić, M. Pozitivan stav prema hrvatskome standardnom jeziku kao uvjet njegova uspješnijega ovladavanja. *Lahor 7 – časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 5–23.
- Barbaroša-Šikić, M. i Češi, M. (2007) *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika*. Jastrebarsko: Slap.
- Bežen, A. (2009) Rano učenje i poučavanje (hrvatskoga) jezika – posebno znanstveno područje. U Pavličević-Franić, D. i Bežen, A. (ur.) *Zbornik Rano učenje hrvatskoga jezika 2*. Zagreb: Učiteljski fakultet i ECNSI.
- Bežen, A. (2008) *Metodika: znanost o poučavanju nastavnog predmeta: epistemologija metodike u odnosu na pedagogiju i edukologiju – s primjerima iz metodike hrvatskoga jezika*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Profil International.
- Nacionalni okvirni kurikulum* (2010) Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. www.mzo.hr (25. 7. 2018.)
- Nastavni plan i program za osnovnu školu u Republici Hrvatskoj* (2006) Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, Zagreb. www.mzos.hr (12. 7. 2011.)
- Pavličević-Franić, D. (2005) *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
- Pavličević-Franić, D. i Aladrović, K. (2007) Jezične kompetencije učenika na početku školovanja: normativnost nasuprot pragmatičnosti. U Šimović, V. (ur.) *Zbornik RUHF-1*. Zagreb: ECNSI i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Pavličević-Franić, D. (2011) *Jezičopisnice*. Zagreb: Alfa.
- Pavličević-Franić, D. i Aladrović Slovaček, K. (2011) Utjecaj načina poučavanja na motivaciju i stav učenika prema hrvatskome jeziku kao nastavnome predmetu. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 2, 171–188.
- Pavličević-Franić, D. i Aladrović Slovaček, K. (2012) The phenomena of language change in the age-related sociolects. U Jarzabek, K., Ruttar, A. i Sojdy, S. (ur.) *Spotkania Miedzykulturowe tom II: Językoznawstwo glottodydaktyka*. Katowice: Uniwersytet Slaski w Katowicach. 138–150.
- Piaget, J. i Inhelder, B. (1978) *Intelektualni razvoj djeteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Poskhova, I. (2007) *Kako pomoći djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju: praktični priručnik*. Zagreb: Ostvarenje.
- Rosandić, D. (2002) *Od slova do teksta i metateksta*. Zagreb: Profil.
- Taylor, Ch (2010) *Audiovisual Translation: an evolving discipline*. U Taylor, C. i Ventola, E. (ur.) *Summer School – Systematic Functional Linguistic*. Koper: Filozofska fakulteta. 65–78.
- Težak, S. (1998) *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1 i 2*. Zagreb: Školska knjiga.
- The European Framework of References for Lifetime Learning, Teaching Goals and Methods: Communicative Competence*. European Commission. (2005) www.ucrlc.org/essentials/goalsmethods/goal.htm (10.5. 2010)
- Visinko, K. (2007) *Proces stjecanja pismenosti*. U Barbaroša Šikić, M. i Češi, M. (ur.) *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Visinko, K. (2010) *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika – Pisanje*. Zagreb: Profil.
- Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje* (2005) Zagreb – Strasbourg: Školska knjiga – Council of Europe.

WRITING AS A LANGUAGE SKILL IN TEACHING THE CROATIAN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOLS

This paper primarily investigates writing skills from the theoretical point of view and then presents the results of the research of writing skill acquisition from several aspects. The first part of the paper analyses the extra-linguistic factors influencing the development of writing skills, such as textbooks, multimodal texts, media and the teacher. Subsequently, the linguistic elements influencing the acquisition of writing skills were analysed such as the influence of dialect and the language of the environment where the pupil is growing up (sociolect) and the acquisition of orthographic, grammatical and lexical rules of the Croatian language. Finally, the paper presents ideas and methods which could help teachers to stimulate the writing skills and the culture of literacy with the aim to develop communicative competence and functional literacy in the Croatian language.

Keywords: *language skills, writing, textbook, Croatian language learning, communicative competence, culture of literacy*