

---

Pregledni rad

Rukopis primljen 9. 1. 2024.

Prihvaćen za tisak 19. 3. 2024.

<https://doi.org/10.22210/govor.2024.41.04>

**Tea Luković**

*tealukovic33@gmail.com*

Split, Hrvatska

**Ivana Odža**

*iodza@ffst.hr*

Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu

Hrvatska

# Komunikacijska kompetencija i jezične djelatnosti u udžbenicima i čitankama za Hrvatski jezik

## Sažetak

Komunikacijska kompetencija jedan je od ključnih pojmova u suvremenome obrazovanju. Realizira se u svim nastavnim predmetima, a najzastupljenija je i osobito se poučava u nastavi Hrvatskoga jezika jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. U radu se analizira zastupljenost metodički oblikovanih zadataka vezanih za temeljne jezične djelatnosti u suvremenim udžbenicima i čitankama iz Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi, u odnosu na starije udžbenike i čitanke.

**Ključne riječi:** jezične djelatnosti, komunikacijska kompetencija, nastava Hrvatskoga jezika, čitanke, udžbenici

## 1. UVOD

Komunikacijska je kompetencija predmet znanstvenih i stručnih promišljanja od sredine prošloga stoljeća. U hrvatskom je obrazovnom sustavu aktualizirana posljednjih godina, osobito početkom provođenja Cjelovite kurikularne reforme,<sup>1</sup> u skladu s

---

<sup>1</sup> O Cjelovitoj kurikularnoj reformi detaljno je dostupno na: <http://www.kurikulum.hr/> [posljednji pristup 10. studenoga 2023.]. Cjelovitom kurikularnom reformom započela je realizacija Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije prihvaćene u Hrvatskome saboru

---

kojom su u nastavi Hrvatskoga jezika određena tri nastavna područja. Nekadašnje nastavno područje jezičnoga izražavanja (usmenoga i pisanoga) ne postoji više kao zasebna komponenta, već je sada izraženo četirima jezičnim djelatnostima: slušanjem, govorenjem, čitanjem i pisanjem. Željelo se time ukazati na činjenicu da jezične djelatnosti objedinjuju tri temeljna područja nastavnoga predmeta Hrvatski jezik: hrvatski jezik i komunikaciju, književnost i stvaralaštvo, kulturu i medije te da su od njih neodvojive. Ta je promjena ukazala na temeljni smjer nastave Hrvatskoga jezika prema komunikacijskoj kompetenciji, odnosno prema jezičnome znanju na razini funkcionalne primjene za razliku od lingvističke kompetencije ili znanja o jeziku, odnosno jezičnoga znanja na razini gramatičke normativnosti (usp. Pavličević-Franić, 2002). Valja pri tom podsjetiti da isticanje jezičnoga znanja na razini funkcionalne primjene ne podrazumijeva minoriziranje lingvističkoga znanja na razini gramatičke normativnosti. Znanje o jeziku često je preduvjet njegove ispravne primjene u okviru četiriju jezičnih djelatnosti. Ipak, Pavličević-Franić (2002) nekoliko godina prije službenoga uvođenja suvremenih obrazovnih promjena (pojavom HNOS-a 2006. godine) primjećuje kako je hrvatsko školstvo orijentirano prema lingvističkome znanju znatno više negoli prema komunikacijskoj kompetenciji koja se postiže jačanjem učenika u jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. Autorica takav pristup ne smatra ispravnim, ističući značaj obrnutoga pristupa (“od komunikacije prema gramatici”), osobito na početnim stupnjevima jezičnoga opismenjavanja, što Zrinka Jelaska (2007: 20) objašnjava “poticanjem jezičnoga iskustva”. Jelaska (2007: 11–12) uporište takvome pristupu nalazi u različitim teorijskim pristupima, između ostaloga i u teorijskim određenjima generativne lingvistike, ali priznaje da u praksi ona nisu značajnije implementirana. Promjena paradigme prema jezičnome znanju na razini funkcionalne primjene rezultat je društvenih promjena posljednjih desetljeća, na što se upućuje i u Nacionalnom okvirnom kurikulumu:

današnji život i rad u suvremenom društvu zahtijeva nove kompetencije pojedinca, koje stavljaju naglasak na razvoj inovativnosti, stvaralaštva, rješavanja problema, razvoj kritičkoga mišljenja, poduzetnosti, informatičke pismenosti,

---

2014. Cjelovita kurikularna reforma rezultirala je nizom dokumenata među kojima je i Nacionalnim okvirnim kurikulumom (2011.) unutar kojega je, među ostalim, izdvojeno jezično-komunikacijsko područje. Značajnijem iskoraku prema suvremenoj nastavi prethodio joj je Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS) pokrenut 2006. godine. (dostupno na: [http://www.os-ksdjalskog-zg.skole.hr/upload/os-ksdjalskog-zg/images/static3/1811/attachment/Nastavni\\_plan\\_i\\_program\\_za\\_osnovnu\\_skolu\\_-\\_MZOS\\_2006\\_.pdf](http://www.os-ksdjalskog-zg.skole.hr/upload/os-ksdjalskog-zg/images/static3/1811/attachment/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf) [posljednji pristup 10. studenoga 2023.].

socijalnih i drugih kompetencija, a njih nije moguće u potpunosti ostvariti u tradicionalnomu odgojno-obrazovnomu sustavu koji djeluje kao sredstvo prenošenja znanja. (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2011: 6)

Znanje koje je nekada bilo stabilno, podrazumijevajući jasno definirano široko humanističko obrazovanje, sekvencioniralo se u niz uskih “specijalnosti” raspršenih u internetske bespuću. Obrazovanje, temeljeno na širokoj čitateljskoj kulturi, uglavnom usmjerenoj na (privilegirano) selektiranu skupinu, nakon Drugog svjetskog rata omasovljuje se, potaknuto zahtjevima industrijskoga društva. Postindustrijsko, tehnokratsko društvo dovelo je do redefiniranja sveučilišta što je najvidljivije u oblikovanju komercijalnoga karaktera znanja gdje sveučilište “od mjesta poučavanja i istraživanja” postaje “samo jedan od aktera u društvu znanja”. Nekada bezinteresno stjecanje znanja sada se nužno integrira u sustav, ispunjavajući njegove zahtjeve (usp. Marčelić, 2015: 41–43). Komunikacijska kompetencija tako postaje “globalna komunikacijska ili društvena vještina” (Riggio, prema Bubaš, 2008: 65). Potaknuti tom činjenicom te navedenim smjernicama u suvremenome obrazovanju, ali i svojevrsnim otvorenim pitanjima<sup>2</sup>, napose u nastavi Hrvatskoga jezika, u istraživačkome dijelu ovoga rada razmatra se broj metodički oblikovanih zadataka koji se odnose na temeljne jezične djelatnosti (slušanje, čitanje, govorenje, pisanje) u udžbenicima i čitankama za Hrvatski jezik od 80-ih godina prošloga stoljeća do danas. Cilj je rada na temelju broja metodički oblikovanih zadataka u udžbenicima i čitankama za Hrvatski jezik u razrednoj nastavi, razmotriti postoji li razlika u pristupu temeljnim jezičnim djelatnostima (slušanju, govorenju, čitanju i pisanju) u čitankama i udžbenicima za Hrvatski jezik u razrednoj nastavi od 80-ih godina 20. stoljeća do danas. U teorijskome dijelu daje se pregled dosadašnjih ključnih spoznaja o komunikacijskoj kompetenciji te se razmatra značaj temeljnih jezičnih djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja u nastavnome procesu.

---

<sup>2</sup> Jedno od takvih pitanja problematizirala je Karol Visinko (2010) kada je uspoređivala stare i nove školske programe. Ona je, problematizirajući jezičnu djelatnost pisanja, uočila kako suvremeni programi imaju znatno manji broj sati Hrvatskoga jezika te kako je, primjerice, broj obveznih školskih zadaća smanjen. Taj se trend značajnije nije promijenio od 2010. godine, kada je ta knjiga napisana, što obuhvaća i vrijeme provedbe Cjelovite kurikularne reforme. U širem, društvenom kontekstu, otvorena pitanja odnose se i na kritiku suvremenih modela sveučilišta od kojih je temeljna usmjerena na činjenicu da je ekonomska misija, odnosno financijska isplativost, ključna dimenzija koja usmjerava razvojni put sveučilišta, dok su drugi društveni segmenti marginalizirani (usp. Marčelić, 2015: 52). U takvim okolnostima kvantiteta često zamjenjuje kvalitetu.

## 2. POJAM KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCIJE

Iako se definicije komunikacijske kompetencije razlikuju, okvirno govoreći pojam podrazumijeva pravilnu uporabu komunikacijskih verbalnih i neverbalnih alata u različitim komunikacijskim situacijama. Vesna Bagarić i Jelena Mihaljević Djigunović (2007) donose pregled teorijskog pristupa pojmu, ističući kompetenciju kao jedan od najspornijih izraza u području lingvistike. Njegovo uvođenje u lingvistički diskurs vezuje se uz Noama Chomskog, koji je ukazao na razliku između kompetencije kao (urođenoga) znanja jezika i nastupa, odnosno stvarne uporabe jezika u konkretnim situacijama. Autorice nadalje navode kako je Widdowson težio boljem razumijevanju pojma komunikacijske kompetencije pa je 70-ih godina prošloga stoljeća ukazao na razliku između kompetencije i sposobnosti. Komunikacijska kompetencija tako bi podrazumijevala znanje o lingvističkim i sociolingvističkim pravilima, a sposobnost bi značila uporabu jezičnih znanja u praksi. Time je Widdowson postao jedan od prvih teoretičara koji su u svojim promišljanjima o odnosu između kompetencije i performanse veću važnost posvetili performansima. Teorijski model komunikacijske kompetencije koji su predložili Canale i Swain (1980, 1981 prema Bagarić i Mihaljević Djigunović, 2007), razlažu autorice, prvotno je sadržavao tri komponente: gramatičku, sociolingvističku i strategijsku kompetenciju, no kasnije je dio elemenata sociolingvističke kompetencije prenesen u dodatnu komponentu koja je nazvana diskursnom kompetencijom (usp. Bagarić i Mihaljević Djigunović, 2007: 84–87). Posjedovanje komunikacijske kompetencije omogućuje uporabu znanja i vještina potrebnih za razumijevanje i komunikaciju. Sociolingvistička kompetencija podrazumijeva poznavanje društvenih pravila i konvencija te sposobnost prikladne jezične uporabe u različitim društvenim situacijama. Diskursna je kompetencija “vladanje načinima povezivanja i tumačenja oblika i značenja radi postizanja smislene cjelovitosti govornih ili pisanih tekstova različitih žanrova” (Bagarić i Mihaljević Djigunović, 2007: 87). Strategijska kompetencija podrazumijeva poznavanje verbalnih i neverbalnih komunikacijskih strategija koje se upotrebljavaju kako bi se nadomjestili prekidi u komunikaciji nastali zbog nedostatka kompetencije u ostalim komponentama komunikacijske kompetencije. Te strategije uključuju parafrazu, okolišanje, ponavljanje, izbjegavanje (riječi, struktura, tema), pogađanje itd., čime se u stranome jeziku, izučavajući fluentni govor, bavila Mirjana Matea Kovač (2020). Strategijska kompetencija, za razliku od ostalih, uključuje i nekognitivne aspekte kao što su samouvjerenost, spremnost na rizik i dr. te omogućuje uspješno komuniciranje bez obzira na nedostatke u preostalim kompetencijama (Bagarić i Mihaljević Djigunović,

---

2007: 88). Sandra Lucija Udier (2018: 163) priklanja se sličnoj klasifikaciji, ističući pragmatičnu komunikacijsku kompetenciju kao pojam nadređen funkcionalnoj i diskurzivnoj kompetenciji:

Jezična kompetencija odnosi se na ovladavanje različitim vidovima jezičnoga sustava (leksikom, gramatikom, semantikom, fonologijom, ortografijom, ortoepijom), sociolingvistička kompetencija uključuje poznavanje društvenih aspekata odvijanja jezičnih djelatnosti, a pragmatička funkcionalnu uporabu jezika, tj. različite jezične uloge i govorne činove. Sastoji se od diskursne i funkcionalne kompetencije, od kojih prva podrazumijeva sposobnost nizanja rečenica s ciljem proizvodnje koherentnih jezičnih cjelina, a druga se bavi korištenjem diskursa radi ostvarivanja različitih funkcionalnih svrha pri davanju i traženju činjeničnih informacija, izražavanju i doznavanju stajališta i slično. (Udier, 2018: 163)

Pavličević-Franić (2002: 118) priklanja se Dell Hymesovoj (1984) definiciji komunikacijske kompetencije ili jezične stručnosti prema kojoj je komunikacijska kompetencija stupanj usvojenosti jezika, odnosno mogućnost njegove “diskurzalne primjene u jezičnoj praksi i sposobnost govornika da od više jezičnih sustava (podsustava) u komunikacijskoj situaciji izabere najprimjereniji”. Pojmu komunikacijske kompetencije Jelaska (2007: 13) daje hrvatski izraz “komunikacijska sposobnost” ili “sposobnost sporazumijevanja”, ističući kako su ta dva pojma suprotstavljena pojmu jezične sposobnosti ili su pak s njime objedinjena u pojam “jezična komunikacijska sposobnost”.

Prema Srećku Listešu i Lindi Grubišić Belina (2016: 71) kompetenciju najjednostavnije možemo predočiti kao skup vještina i znanja što ih pojedinac stječe učenjem. Kada kažemo za nekoga da je kompetentan govornik hrvatskoga jezika podrazumijevamo da posjeduje znanje o određenim pojmovima iz jezikoslovlja, da poznaje pravila te da ih vješto rabi u pisanim i govornim oblicima. Također, komunikacijski kompetentna osoba svjesna je svojih nedostataka te teži cjeloživotnom učenju i usavršavanju kako bi postigla višu razinu svoje kompetencije.

Kako pospješiti vlastitu komunikacijsku kompetenciju, koja je uloga i koje su mogućnosti nastavnika u postizanju komunikacijske kompetencije učenika razrađuje u svom članku Goran Bubaš, izlažući niz poticajnih primjera koji se mogu primijeniti u nastavnoj praksi (usp. 2008: 66–79).

Listeš i Grubišić Belina (usp. 2016: 72) nadalje smatraju da komunikacijska kompetencija obuhvaća nekoliko komponenti: lingvističku, sociolingvističku i praktičnu. Lingvistička komponenta podrazumijeva poznavanje jezičnih pravila

---

– gramatike, pravopisa, pravogovora. Sociolingvistička komponenta povezana je sa znanjima i vještinama potrebnima za društvenu uporabu jezika što obuhvaća prikladnu uporabu odgovarajućeg dijalekta, izraza, intonacije, naglasaka itd. Praktična komponenta odnosi se na oblikovanje teksta i uporabu jezika u komunikacijske svrhe. Temeljna je svrha nastave Hrvatskoga jezika razviti komunikacijsku kompetenciju kod učenika, što podrazumijeva učenje norme standardnoga jezika te funkcionalnu primjenu usvojenih znanja. Pavličević-Franić (2002: 117) postavlja pitanje odnosa ovih dviju razina komunikacijske kompetencije u ranojezičnome razvoju, odnosno pita se “hoćemo li u ranojezičnome diskursu afirmirati učenje tzv. deklarativnoga gramatičkoga znanja ili ćemo ponajprije razvijati metajezične i metakognitivne sposobnosti koje uključuju kondicionalno znanje i potiču opće komunikacijske sposobnosti?”. Ističe da se od sudionika obrazovnog procesa očekuje određeni stupanj usvojenosti obiju kompetencijskih razina. Primjećuje, međutim, da je nastavna praksa orijentirana ponajviše na usvajanje lingvističkoga znanja na razini gramatičke normativnosti (lingvistička kompetencija ili znanje o jeziku), a u manjem opsegu na razvoj komunikacijske stručnosti na razini funkcionalne primjene (komunikacijska kompetencija ili jezično znanje). Kada je riječ o materinskome idiomu, smatra da bi trebalo biti obrnuto, odnosno “važnim preduvjetom jezičnoga razvoja, trebale bi postati ne samo lingvističke nego i komunikacijske i psihosocijalne sposobnosti govornika. Riječ je o jezičnim i izvanjezičnim elementima koji obuhvaćaju individualne potrebe, individualne osobine te individualno jezično iskustvo i predznanje govorne osobe” (usp. Pavličević-Franić, 2002: 118). Navedeno, odnosno komunikacijsko-funkcionalni pristup u učenju/poučavanju jezika (Pavličević-Franić, 2002: 120), prepoznat je kao jedna od temeljnih promjena koje se uvode u nastavu Hrvatskoga jezika od HNOS-a do Cjelovite kurikularne reforme. Pri tom Pavličević-Franić (2002: 122) osobito ističe jezične djelatnosti govorenja i pisanja smatrajući govor i pismo oblicima jezičnoga ostvaraja koji imaju važnu ulogu u procesu učenja općenito. U teorijskome smislu, Jelaska (2007: 14) smatra da je u Hrvatskoj najproširenija i najistraženija spoznajna ili kognitivna lingvistička teorija prema kojoj jezik prikazuje svijet na poseban način te se bitno razlikuje od generativne teorije. Dok se u generativnoj lingvistici struktura jezičnoga izraza određuje sustavom pravila uglavnom neovisnih o značenju, u kognitivnoj je lingvistici jezična struktura odraz spoznaje, tj. ljudskoga iskustva koje proizlazi iz njegova kontakta sa stvarnim svijetom. Predmetni kurikulum komunikacijsku jezičnu kompetenciju prepoznaje kao osnovnu svrhu nastave Hrvatskoga jezika: “Učeći hrvatski jezik, učenici ovladavaju komunikacijskom jezičnom kompetencijom povezujući organski idiom i hrvatski

standardni jezik te stječu osnove čitalačke, medijske, informacijske i međukulturne pismenosti” (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Listeš i Grubišić Belina (2016: 72) navode da su prihvaćene komunikacijske kompetencije slušanje, čitanje, govorenje i pisanje te da je svrha nastave Hrvatskoga jezika upravo ovladavanje jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja i pisanja, što se ostvaruju različitim oblicima i vrstama tekstova i zadataka. Prema Kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik (2019: 5), učenicima se na svim razinama omogućuje razvoj i stjecanje komunikacijske jezične kompetencije, jezičnih znanja i višestruke pismenosti nužne za dalje školovanje te za život i rad. U skladu je to i sa Zajedničkim europskim referentnim okvirom za jezike koji kao temeljni kriterij vrednovanja preporučuje postizanje određene razine jezične kompetencije:

Bit je Okvira u postavci da se usvajanje znanja jezika odvija u pet jezičnih djelatnosti koje su sve jednako važne: jezične strukture (ili gramatika i vokabular), čitanje, pisanje, slušanje i govor. S tom bi pretpostavkom trebalo početi svako poučavanje kao i ispitivanje stranoga jezika. (usp. Bergovec, 2007: 330–331)

Iz pregleda je razvidno da u definiranju pojma komunikacijske kompetencije ne postoji apsolutna podudarnost teoretičara, neki je shvaćaju kao nadređen pojam koji podrazumijeva različite oblike komunikacijske kompetencije, drugi je pak definiraju kao pojam podređen jezičnoj komunikacijskoj sposobnosti. Bez obzira na dvojbe, ono u čemu postoji suglasnost jest razlikovanje znanja o jeziku i uporabe toga znanja u oblikovanju teksta u svrhu komunikacije. Iako drugo podrazumijeva prvo, suvremena nastava orijentirana je prema jačanju drugoga, posredstvom jezičnih djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja.

### 3. JEZIČNE DJELATNOSTI

Četiri su osnovne jezične djelatnosti kojima se potiče komunikacijska kompetencija: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje. Terezija Zokić i Benita Vladušić (2022) navode da je izraz “sposobnosti” bolji naziv za primarne jezične djelatnosti slušanja i govorenja jer su to urođene jezične vještine. Njima se služimo od početka života te ih usavršavamo spontano ponavljanjem, recepcijom, razumijevanjem, dok sekundarne jezične djelatnosti, čitanje i pisanje, razvijamo vježbanjem i učenjem pa ih je stoga prikladnije nazivati vještinama. Kombiniranje jezičnih djelatnosti u nastavi jezika znatno olakšava usvajanje jezičnih sadržaja i samog jezika: “Najbolja se obrazovna postignuća ostvaruju jezičnim međudjelovanjem, odnosno uspješnim kombiniranjem vježbi jezičnoga primanja (slušanje, čitanje) i vježbi jezične proizvodnje (govorenje,

pisanje)” (Pavličević-Franić, 2018: 302). Kako bi pojedinac mogao uspješno komunicirati i sporazumijevati se, treba vladati svim četirima jezičnim djelatnostima. S obzirom na to da se jezične djelatnosti međusobno isprepliću, nije moguće izdvojiti jednu kao najvažniju, no može se zaključiti da se jezična djelatnost pisanja u nastavnoj praksi najviše vrednuje (Visinko, 2010: 20).

### 3.1. Slušanje

Slušanje je prva jezična djelatnost koju čovjek razvija. Bez slušanja nema uspješne komunikacije, no često mu se pridaje najmanje pozornosti. Mnogi smatraju kako je govorenje najvažnija jezična djelatnost, ali činjenica je da bez slušanja nema ni govorenja. Kada govorimo o slušanju, nije važno samo čuti ono što govornik govori, već razumjeti značenje te poruke kako ne bi došlo do nesporazuma u komunikaciji. U razrednoj nastavi naglasak bi se trebao stavljati na aktivno slušanje koje zahtijeva pozornost kako bi učenici što bolje usavršili tu djelatnost. Razvijena sposobnost aktivnog, svjesnog slušanja omogućava učeniku da tijekom nastave usvoji što više nastavnog sadržaja (Pavličević-Franić, 2018: 303). U nastavnom području književnosti i stvaralaštva aktivno se sluša čitanje određenog teksta prije same interpretacije te se razvija i poetski sluh. Takvim slušanjem razvija se potpuni doživljaj zvuka i značenja te se ulazi u prostor mašte. Potrebno je više slušanja i čitanja nekog teksta kako bi se u potpunosti spoznalo poruku koju tekst prenosi. Jezična djelatnost slušanja ključna je u nastavi jer se na nju nadovezuju sve ostale. Zadatci vezani za slušanje mogu se odnositi na slušanje za (estetski) užitek, kritičko slušanje, slušanje s razumijevanjem i empatično (suosjećajno) slušanje. Estetsko slušanje ostvaruje se većinom prilikom slušanja nekog književnog teksta. Metodički oblikovani zadatci najčešće traže slušanje s razumijevanjem, dok su zadatci koji zahtijevaju kritičko slušanje najzanimljiviji jer traže od učenika opredijeljenost, argumentiranu odluku o nekom problemu i sl. (Visinko, 2010: 21–22).

### 3.2. Govorenje

Govorenje je urođena sposobnost koja se nadovezuje na slušanje. To je osnovna jezična djelatnost koja omogućava jezičnu komunikaciju između ljudi. U ranoj dobi govor se kod djece potiče u svakodnevnim situacijama postavljanjem pitanja te poučavanjem osnovnim pravilima ponašanja, zahvaljivanju, pozdravljanju i sl. Pletikos (2008) svojim člankom ukazuje na tradicionalno nezavidan položaj govora u okviru nastave Hrvatskoga jezika te na vrlo jasne kriterije procjenjivanja javnoga govora koji učiteljima mogu olakšati poticanje učenika na govor i usmjeravanje



na važne pojedinosti govornog čina. U školskoj dobi djecu se potiče na govorenje pomoću različitih vježbi za govorno izražavanje poput pripovijedanja, opisivanja, kreativnog promišljanja i odgovaranja (Marić, 2015: 6). Prema Visinko (2010: 24), lingvisti koji proučavaju govor učenika smatraju da su učenici na početku školovanja sposobni savršeno usvojiti naglaske, glasove i ostala izgovorna obilježja jezika. Mirjana Matea Kovač (2020) u kontekstu komunikacijske kompetencije posebnu pozornost posvećuje fluentnom govoru koji uključuje niz parametara poput brzine, stanki, poštapalica i sl. Za uspješnost nastave ključna je i govorna osposobljenost učitelja koja će utjecati na sveukupnu uspješnost ostvarivanja ishoda Hrvatskoga jezika. U nastavi često znaju nastati nesporazumi između primanja govorne poruke i odgovaranja na istu. Uspješnost toga procesa ovisi i o komunikacijskoj kompetenciji govornika i primatelja, u ovom slučaju učitelja i učenika. Nesporazum u komunikaciji može nastati i zbog komunikacijske kompetencije učitelja koja se susreće s komunikacijskom kompetencijom učenika koja nije na istoj razini. Visinko (2010: 26) ističe da “stupanj razvijenosti učiteljeve komunikacijske kompetencije može pospješiti, ali i otežati učenikovo sudjelovanje u procesu poučavanja”, što posebno do izražaja dolazi kod jezične djelatnosti govorenja.

### 3.3. Čitanje

Čitanje je složena jezična djelatnost koja se razvija učenjem i vježbanjem. Početno čitanje i pisanje formalno započinje u prvom razredu osnovne škole, no neka djeca nauče čitati i prije dolaska u školu. Prema Branki Marić (2015: 15), u vrtićkoj dobi potiču se želja i interes za čitanjem na način da se djeci čitaju priče, pjesme u rimi, pokazuju enciklopedije, slikovnice pomoću kojih će opisivati ono što vide na slici, pogađati ili oblikovati nastavak priče i sl.

Prije samog čitanja potrebno je vladati predčitačkim vještinama kao što su rastavljanje riječi na glasove, razvijanje govora, razvoj glasovne osjetljivosti, usvajanje pisanih znakova, prijenos govora u pisani tekst. Prema Visinko (2010: 30–31), vrlo je važno ne brzati s uvježbavanjem jezične djelatnosti čitanja u nastavi te joj posvetiti potrebnu pozornost. Prilikom vježbanja čitanja nekoga teksta trebalo bi uključiti čitanje u sebi, čitanje naglas, zborna čitanje, poluglasno, naizmjenice itd. Visinko smatra da se tom dijelu nastavnoga sata ne pridaje dovoljno pozornosti te da se većina učitelja koncentrira na cjelovitu interpretaciju teksta pri čemu zanemare čitanje s razumijevanjem koje je preduvjet za provedbu kvalitetne interpretacije. Autorica nadalje podsjeća da je “na nastavi potrebno osjetiti čitanje naglas radi točnog,

preciznog, jasnog izgovaranja riječi, brzine i intonacije rečenica, treba višekratno čitati isti tekst” (Visinko, 2010: 31). Iz čitanja proizlazi prepričavanje pročitanoga, razgovor o pročitanome čime se nadalje potiče govorenje. U nastavi Hrvatskoga jezika teži se produktivnome čitanju koje podrazumijeva više razina čitanja (Visinko, 2010: 32):

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

S obzirom na kompleksnost jezične djelatnosti čitanja, Visinko (usp. 2014: 27) upozorava na dosadašnje nastavne programe koji su čitanju pristupali kao samorazumljivoj jezičnoj djelatnosti, razvijenoj vještini učenika. Autorica ističe (usp. Visinko, 2014: 51–52) da čitanje podrazumijeva određeni razvojni put koji prati razvoj pojedinca te da je tu činjenicu nužno imati na umu u pristupu poučavanju čitanju.

### 3.4. Pisanje

Prema Inji Gudić (2020: 14), pisanje je složen proces koji se ostvaruje uporabom pisanih znakova, a obuhvaća pisanje slova, riječi te slaganje rečenica i tekstova. Pisanje prije svega zahtijeva savladanu sposobnost slušanja i govorenja. Preduvjet za pisanje je poznavanje sustava slova. Učenje pravilnog načina pisanja počinje već u predškolskoj dobi kada se vježbaju motoričke sposobnosti i pravilno držanje olovke. Pojedinac treba zadovoljiti osnovne kriterije kako bi se dosegla viša razina pismenosti, a oni se odnose na pravilnu tehniku pisanja, poznavanje malih i velikih tiskanih i pisanih slova te poznavanje pravopisnih pravila (Aladrović Slovaček, 2017: 61). Cilj je procesa pisanja poticati kreativno i samostalno stvaralaštvo te stvoriti kompetentnog učenika koji će moći sastaviti kvalitetan, ali i kreativan tekst. Razne su mogućnosti poticanja pisanja u razrednoj nastavi. Neke su od njih opisivanje, osmišljavanje kraja teksta, smišljanje priče na temelju slika, osmišljavanje pozivnice, pisma itd. S obzirom na to da je pisanje najzahtjevnija jezična djelatnost, treba joj posvetiti mnogo vremena. Visinko (2010: 73) ističe da su u prethodnim desetljećima vježbe pisanja bile više reproduktivnog karaktera te da se ponajprije vodilo računa o pravopisnoj i gramatičkoj

točnosti. Kasnije su se ti stavovi mijenjali pa se tako ukazivalo na posebnost i složenost razvijanja jezične djelatnosti pisanja. Učeniku je potrebno puno više sati uvježbavanja jezične djelatnosti pisanja nego što može ostvariti u nastavi. Pisanje je složen proces te zahtijeva višekratno čitanje i vraćanje na vlastiti tekst radi usavršavanja sadržaja te provjere napisanih rečenica koje će predstavljati smislenu te gramatički i pravopisno točno cjelinu (Visinko, 2010: 74). Visinko (2010: 76) navodi tri temeljne faze procesa pisanja:

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

Većina vještina vezanih za pisanje kod učenika svodi se na razumijevanje, učenje i uvježbavanje. Cilj je da učenik s vremenom ostvari napredak u jezičnoj djelatnosti pisanja te da osvijesti ono što zna i ono što ne zna kako bi što svjesnije i zrelije razvijao tu vještinu (Visinko, 2010: 76). Visinko nadalje (2010: 77) smatra da u sadašnjem obrazovanju još uvijek prevladava prezentacijski pristup prilikom poučavanja pisanja u kojemu je učitelj glavni izvor informacije i motivacije. On daje sve potrebne upute za pisanje teksta te ga, nakon što učenici napišu, temeljito ispravlja. Autorica znatno uspješnijim smatra interakcijski pristup podučavanju pisanja koji zahtijeva veći stupanj samostalnosti učenika, uz pomoć ili objašnjenja učitelja ili ostalih učenika.

## 4. ISTRAŽIVANJE

### 4.1. Metodološki postupci

U radu<sup>3</sup> se kvantitativno analizira zastupljenost zadataka vezanih za temeljne jezične djelatnosti (slušanje, govorenje, čitanje, pisanje) u starijim i u suvremenim udžbenicima i čitankama<sup>4</sup> iz Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi. U svrhu istraživanja korištene su čitanke i udžbenici za treći i četvrti razred osnovne škole, kao

---

<sup>3</sup> Ovaj rad nastao je na temelju diplomskoga rada Tee Luković *Komunikacijska kompetencija u udžbenicima i čitankama Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi*, izrađeno pod mentorstvom suautorice ovoga rada i obranjenome na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Splitu u prosincu 2023. godine.

<sup>4</sup> Metodička teorija i praksa razlikuju udžbenik i čitanku. O tome vidjeti više u: Nemeth-Jajić (2007), Rosandić (2005), Vican i Žužul (2005). Za potrebe ovoga istraživanja termin čitanka odnosi se na priručnik s književnim tekstovima i popratnim zadacima, a termin udžbenik obuhvaća jezične sadržaje. Pod pojmom starijih udžbenika misli se na one nastale 80-ih i 90-ih godina prošloga stoljeća, a pod pojmom suvremenih udžbenika i čitanke misli se na čitanke i udžbenike objavljene od 2019. godine, od kada se Cjelovita kurikularna reforma provodi u svim školama.

najbolji pokazatelji sveobuhvatnosti metodički oblikovanih zadataka koji se odnose na sve jezične djelatnosti, s obzirom na činjenicu da je riječ o završnim razredima razredne nastave kada učenici posjeduju najviši stupanj znanja u tom obrazovnom ciklusu. Temeljni kriterij odabira bilo je vrijeme nastanka udžbenika i čitanke, a 80-e godine prošloga stoljeća uzete su kao prekretnica prema, u kontekstu povijesnoga razvoja obrazovanja, suvremenim obrazovnim konceptima na hrvatskim prostorima.<sup>5</sup> Analizirano je ukupno šesnaest udžbenika/čitanaka: dvije čitanke i dva udžbenika iz osamdesetih godina, dva udžbenika i dvije čitanke iz devedesetih godina 20. stoljeća, dva udžbenika i dvije čitanke koji su rađeni u vrijeme provedbe HNOS-a te dva udžbenika i dvije čitanke rađene prema suvremenoj Cjelovitoj kurikularnoj reformi. Istraživanjem se nastojalo utvrditi postoji li kvantitativna razlika u metodički oblikovanim zadacima u suvremenim udžbenicima u odnosu na udžbenike iz prethodnih desetljeća koji su usmjereni prema jezičnoj komunikacijskoj kompetenciji ostvarenoj temeljnim jezičnim djelatnostima: slušanjem, govorenjem, čitanjem i pisanjem. Rezultati su iskazani grafički, u postotcima, a temeljeni su na broju zadataka koji se odnose na svaku pojedinu jezičnu djelatnost. Ovako oblikovan cilj istraživanja potaknut je analizom nekolicine suvremenih udžbenika koja je ukazala na mjestimično vrlo zahtjevne metodički oblikovane zadatke, ponekad neprimjerene dobi<sup>6</sup>. Kompleksnost takvih zadataka otvorila je pitanje njihove učinkovitosti, osobito u razvoju jezične djelatnosti govorenja. Naime, postavlja se pitanje koliko su zadatci koji nadilaze učeničke mogućnosti poticajni za govornu komunikaciju. S druge strane, tako oblikovani zadatci ukazuju na svijest autora čitanaka o potrebi kompleksnijega pristupa u poticanju jezične djelatnosti govorenja. Zanimalo nas je, stoga, ukazuju li udžbenici i čitanke za Hrvatski jezik u posljednjih nekoliko desetljeća u razrednoj nastavi, brojem zadataka posvećenih pojedinim jezičnim djelatnostima, promjenu u odnosu prema četirima jezičnim djelatnostima: slušanju, govorenju, čitanju i pisanju.

<sup>5</sup> Iz Rosandićeve kratkoga pregleda (2005: 695–701), moguće je zaključiti da su 80-e godine 20. stoljeća okvirno vrijeme u kojem je moguće prepoznati začetak suvremenih metodičkih pristupa (integrirani programi, međupredmetna korelacija, timski metodički sustav).

<sup>6</sup> Navodimo nekoliko primjera zadataka koje smatramo kompleksnima za dob, iz čitanke za 1. razred: Imaš li ponekad osjećaj da te učitelj/učiteljica ne vidi i ne čuje? Što tad činiš? Kako privlačiš pozornost? / Što znači hrvatska poslovice: “Zrno do zrna pogača, kamen do kamena palača”? / Što znači poslovice “Žuti žutuju, a crveni putuju”? / Što misliš, što bi moglo značiti da svijetle “titranjem svojim prošli život pišu”? Što nam svijetle mogu govoriti? / Što znači biti ohol? / Po čemu su slične riječi dođe i prođe? / Zamisli da si mjesec i da kružiš nebom. Ispričaj što vidiš i koga sve susrećeš na svom putu. / Što čovjeka čini lijepim? Kako srce možemo ispuniti ljubavlju? Zamisli more u svom srcu. Koje je boje? (usp. Pavličević-Franić, Velički, Aladrović Slovaček i Domišljanović, 2020).

## 4.2. Hipoteza istraživanja

Temeljem metodologije oblikovana je sljedeća hipoteza:

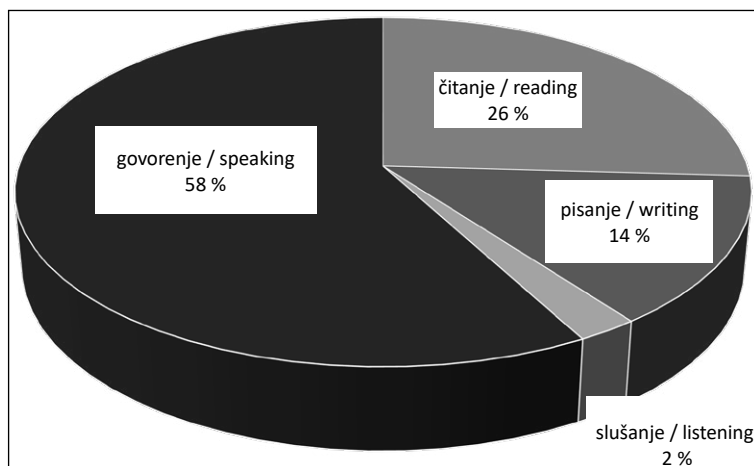
U oblikovanju metodičkih zadataka vezanih za temeljne jezične djelatnosti (slušanje, čitanje, govorenje, pisanje) u nastavnome predmetu Hrvatski jezik, suvremeni će se udžbenici isticati većim brojem metodičkih zadataka usmjerenih na temeljne jezične djelatnosti u odnosu na starije udžbenike, što će rezultirati ravnomjernijim omjerom zadataka među različitim jezičnim djelatnostima.

## 5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

### 5.1. Analiza starijih i suvremenih čitanaka i udžbenika

#### 5.1.1. Analiza čitanaka i udžbenika iz osamdesetih godina 20. stoljeća

Za analizu zadataka koristile su se dvije čitanke i dva udžbenika iz osamdesetih godina prošloga stoljeća. Grafikonom je u postocima prikazana ukupna zastupljenost zadataka čitanja, pisanja, slušanja i govorenja. Može se zaključiti da u udžbenicima i čitankama iz osamdesetih godina prevladavaju zadatci govorenja, njih ukupno 737. Zatim slijede zadatci čitanja (330), potom i pisanja (176), dok su zadatci slušanja na posljednjem mjestu (30). Rezultati pokazuju da je u osamdesetim godinama prošloga stoljeća naglasak na jezičnoj djelatnosti govorenja.



**Slika 1.** Zastupljenost zadataka slušanja, govorenja, čitanja i pisanja u analiziranim udžbenicima i čitankama iz osamdesetih godina

**Figure 1.** Representation of tasks of listening, speaking, reading and writing in the analysed textbooks and reading books from the 1980s

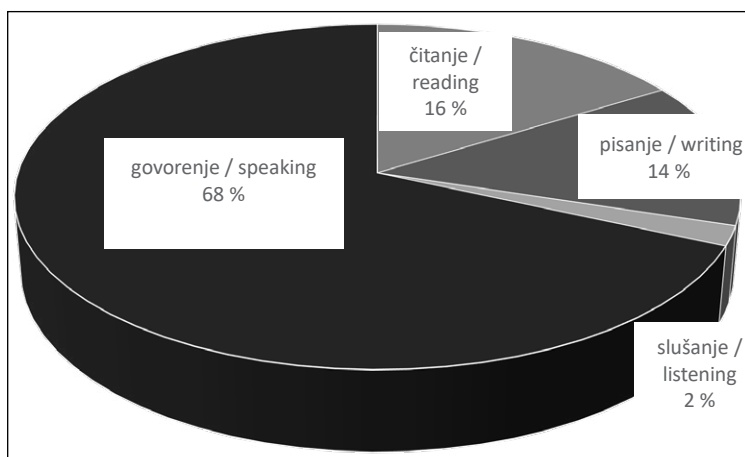
Poticanje govorne komunikacije u čitankama očekivano je, budući da se veliki dio nastave književnosti svodi na razgovor o pročitanoj tekstu te čitanke sadrže najviše zadataka koji traže usmene odgovore na pitanja vezana za određeni tekst. Također, čitanke sadrže dosta zadataka koji se odnose na jezičnu djelatnost čitanja. Zadatci koji zahtijevaju čitanje većinom su oblikovani na način da traže od učenika da pronađu neki odgovor na pitanje u tekstu, da promotre neki opis ili da jednostavno pročitaju tekst u sebi te glasno i razumljivo. Na trećem mjestu, prema zastupljenosti zadataka nalazi se pisanje. Zadatci pisanja najzastupljeniji su u četvrtom razredu, što je i očekivano. Najčešće se od učenika traži da osmisle neku obavijest, pismo, sastav te da osmišljeno zapišu u bilježnicu, čime se ujedno i potiče kreativnost kod učenika. Zadatci ciljnoga<sup>7</sup> slušanja najmanje su zastupljeni. Ipak, s obzirom na to da se radi o nastavi književnosti, aktivno slušanje zapravo je sadržano u zadacima koji se odnose na druge jezične djelatnosti jer je slušanje gotovo uvijek preduvjet za njihovu realizaciju. Svaki put kada učitelj čita književni tekst, nakon čega slijedi razgovor o tekstu, učenici aktivno slušaju. Što se tiče udžbenika osamdesetih godina u trećem razredu, možemo reći da se govorenje i čitanje otprilike podjednako potiču, dok je nešto manji naglasak na pisanju, a zadatci ciljnoga slušanja opet su na zadnjem mjestu. U četvrtom razredu također je veliki broj zadataka govorenja te se stavlja veći naglasak na pisanje nego što je slučaj u prethodnom razredu. Zadatci pisanja svode se na prepisivanje, nadopunjavanje, pisanje sastava i slično. Zadatci ciljnoga slušanja opet su najmanje zastupljeni. Slušanje se traži u zadacima u kojima treba poslušati rečenice, naglašene riječi, odrediti naglašeni slog ili pripaziti na izgovor *č, ć, ije i je*.

### 5.1.2. Analiza čitanka i udžbenika iz devedesetih godina 20. stoljeća

Analizom rezultata vidljivo je da, ukupno i pojedinačno u svakome udžbeniku/čitanci, izrazito prevladaju zadatci govorenja, njih ukupno 1510. Zadatci čitanja (358) i pisanja (302) otprilike su podjednako zastupljeni, dok su zadatci ciljnoga slušanja na posljednjem mjestu (41). U devedesetim godinama naglasak je stavljen na govorno izražavanje te se rezultati, s obzirom na omjer zadataka posvećenih pojedinim jezičnim djelatnostima, značajno ne razlikuju od osamdesetih godina. Značajnija je razlika u broju zadataka; analizirane čitanke i udžbenici iz devedesetih godina sadrže više zadataka nego oni iz osamdesetih godina.

---

<sup>7</sup> Termin "ciljno slušanje" koristim za one metodičke zadatke koji se odnose isključivo na jezičnu djelatnost slušanja, dakle, na one zadatke u kojima se slušanje ne pojavljuje kao dio drugih jezičnih djelatnosti.



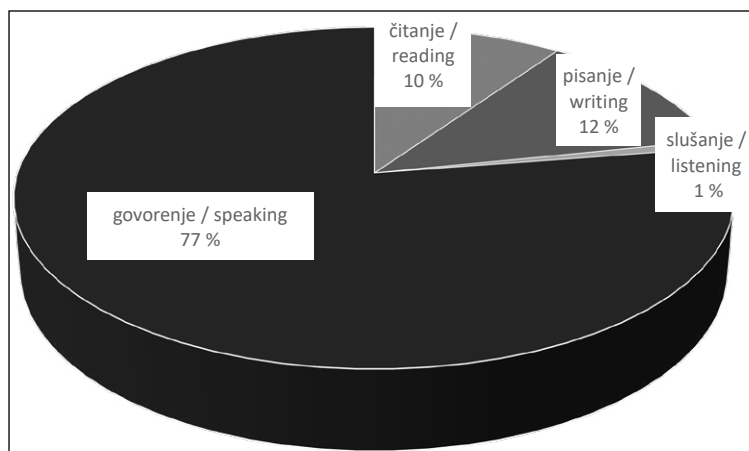
**Slika 2.** Zastupljenost zadataka slušanja, govorenja, čitanja i pisanja u analiziranim udžbenicima i čitankama iz devedesetih godina

**Figure 2.** Representation of tasks of listening, speaking, reading and writing in the analysed textbooks and reading books from the 1990s

Zadaci govorenja najčešće su oblikovani kao zadaci razgovora o tekstu i odgovaranja na pitanja. U zadacima čitanja i pisanja učenici većinom trebaju pronaći odgovor u tekstu, pročitati rečenice koje potvrđuju odgovor na pitanje, napisati sastav, obavijest i slično. U zadacima slušanja koji ne podrazumijevaju slušanje pročitana književnoga teksta, većinom se zahtijeva da se posluša skladba, radijska emisija, pogleda film i sl. Što se tiče udžbenika iz jezika, devedesetih godina najviše se potiče jezična djelatnost govorenja, zatim slijede čitanje, pisanje te slušanje. U trećem razredu čitanje i pisanje zastupljeno je u jednakoj mjeri. Zanimljiva je činjenica da je u četvrtom razredu manje zadataka koji potiču djelatnost pisanja. U četvrtom razredu većinom su izostavljeni zadaci prepisivanja koji su u ostalim udžbenicima bili izrazito zastupljeni. Ono što čini značajnu razliku između udžbenika i čitanki iz osamdesetih i devedesetih godina jest grafičko oblikovanje zadataka – u udžbenicima iz devedesetih godina zadaci su vizualno pregledniji.

### 5.1.3. Analiza čitanka i udžbenika prema HNOS-u

U čitankama i udžbenicima rađenima u vrijeme provedbe HNOS-a, najzastupljeniji su zadaci koji potiču jezičnu djelatnost govorenja, njih je ukupno čak 2110, što se podudara s rezultatima iz prethodnih dvaju desetljeća. Slijede zadaci pisanja (328), zadaci čitanja (265), a zadaci koji se odnose na jezičnu djelatnost slušanja (21) najmanje su zastupljeni.



**Slika 3.** Zastupljenost zadataka slušanja, govorenja, čitanja i pisanja u analiziranim udžbenicima i čitankama rađenima prema HNOS-u

**Figure 3.** Representation of tasks of listening, speaking, reading and writing in the analysed textbooks and reading books made according to HNOS

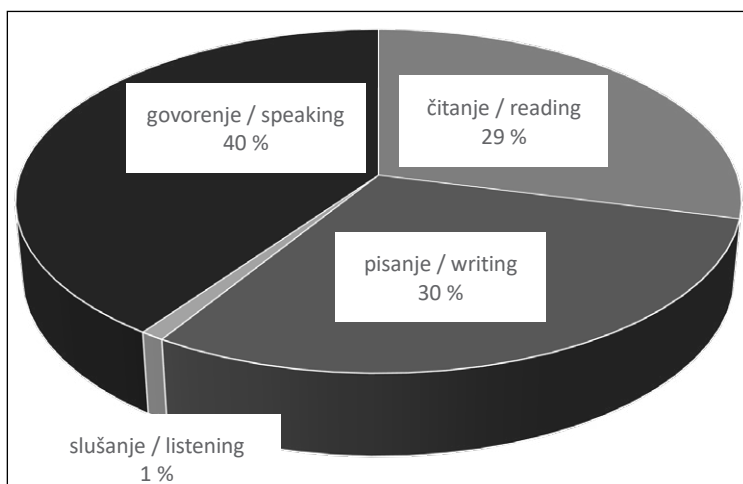
Veliki je broj zadataka koji potiču govorenje kao rezultat odgovaranja na pitanja o pročitanome tekstu. Zadatci pisanja u manjoj su mjeri zastupljeni u odnosu na zadatke čitanja. Od učenika se traži da napišu sastav, vijest, osmisle telefonski razgovor i sl. Što se tiče zadataka čitanja, kao i u drugim desetljećima, većinom zahtijevaju pronalazak odgovora u tekstu, čitanje teksta, čitanje sastava itd. Također, dosta je zadataka oblikovano na način da se potiče više jezičnih djelatnosti odjednom.

#### 5.1.4. Analiza čitanka i udžbenika rađenih prema Cjelovitoj kurikularnoj reformi

U udžbenicima i čitankama rađenima prema suvremenoj reformi, u velikoj su mjeri i u približno jednakom omjeru zastupljeni zadatci koji potiču jezične djelatnosti čitanja (803) i pisanja (824). Najzastupljeniji su zadatci govorenja (1114), ali je manja razlika između zadataka govorenja i zadataka pisanja i čitanja, u odnosu na prethodna desetljeća. Zadatci ciljnoga slušanja jednako su malo zastupljeni kao i u prethodnim desetljećima (26). Ti rezultati pokazuju da se u suvremenoj nastavi stavlja podjednak naglasak na pojedine jezične djelatnosti (čitanje, pisanje), dok su metodički oblikovani zadatci koji se odnose na jezičnu djelatnost govorenja najzastupljeniji. Zadatci koji potiču ciljno slušanje i dalje su zastupljeni u malom broju. Moguće je iz toga zaključiti da se s vremenom ne mijenja svijest o poticanju djelatnosti ciljnoga slušanja. Aktivno



slušanje i dalje je sastavni dio drugih jezičnih djelatnosti. S obzirom na to da udžbenici i čitanke koji su rađeni prema suvremenoj reformi sadrže veliki broj zadataka koji podjednako potiču jezične djelatnosti čitanja i pisanja, možemo zaključiti da se u suvremenim udžbenicima, u odnosu na starije udžbenike i čitanke, snažnije potiče funkcionalna primjena jezičnih znanja. Većina zadataka osmišljena je na način da se u istom zadatku provjeri i potakne više jezičnih djelatnosti.



**Slika 4.** Zastupljenost zadataka slušanja, govorenja, čitanja i pisanja u analiziranim udžbenicima i čitankama rađenima prema Cjelovitoj kurikularnoj reformi

**Figure 4.** Representation of tasks of listening, speaking, reading and writing in the analysed textbooks and reading books made according to Comprehensive Curricular Reform

## 6. REZULTATI I DISKUSIJA

Analizirano je ukupno osam udžbenika i osam čitanki za treći i četvrti razred iz različitih desetljeća. Usporedbom rezultata zaključuje se da je od osamdesetih godina 20. stoljeća do provedbe HNOS-a (2006.) u metodički oblikovanim zadacima koji se odnose na jezične djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja u čitankama i udžbenicima za Hrvatski jezik, naglasak na jezičnoj djelatnosti govorenja. U udžbenicima i čitankama iz osamdesetih godina 20. stoljeća broj zadataka čitanja (26 %) nadilazi broj zadataka pisanja (14 %), ali ih je znatno manje u odnosu na zadatke govorenja (58 %). Devedesetih godina zadatci čitanja i pisanja približno su jednako zastupljeni

(16 % i 14 %), ali ih je znatno manje u odnosu na zadatke govorenja (68 %). Zadatci slušanja zastupljeni su u jako malom broju. Od devedesetih godina više se pozornosti posvećuje vizualnom oblikovanju zadataka pa su oni znatno pregledniji u odnosu na prethodno desetljeće. U čitankama i udžbenicima rađenima prema HNOS-u, zadatci čitanja i pisanja zastupljeni su približno jednako (10 % i 12 %), ali i dalje ih je znatno manje negoli zadataka govorenja (77 %). Zadatci ciljnoga slušanja i dalje su zastupljeni u malom broju. U čitankama i udžbenicima rađenima prema Cjelovitoj kurikularnoj suvremenoj reformi gotovo su podjednako zastupljeni zadatci koji potiču jezične djelatnosti čitanja i pisanja (29 % i 30 %). Nešto je veća zastupljenost zadataka koji se odnose na jezičnu djelatnost govorenja (40 %), a većina zadataka potiče više jezičnih djelatnosti istovremeno. Iako se najveći postotak (40 %) odnosi na zadatke govorenja, uspostavljena je znatna ravnoteža između jezičnih djelatnosti govorenja, čitanja i pisanja. Zadataka ciljnoga slušanja i dalje je malo. Utvrđivanjem rezultata može se zaključiti da se u suvremenim čitankama i udžbenicima više potiču temeljne jezične djelatnosti pisanja, čitanja i govorenja. Naglasak nije samo na govoru i govornoj komunikaciji, kao što je to bilo u ostalim desetljećima, već se ravnomjerno nastoji poticati i druge jezične djelatnosti, izuzev djelatnosti ciljnoga slušanja koja je i dalje manje zastupljena. Dobiveni rezultati uglavnom potvrđuju postavljenu hipotezu kojom se očekivalo da će se suvremeni udžbenici isticati većim brojem metodičkih zadataka usmjerenih na temeljne jezične djelatnosti: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje u odnosu na starije udžbenike. Ukupan broj zadataka za jezičnu djelatnost govorenja za vrijeme provođenja Cjelovite kurikularne reforme manji je u odnosu na čitanku iz 90-ih godina iz vremena provođenja HNOS-a, ali je znatno veći broj zadataka posvećen jezičnim djelatnostima čitanja i pisanja. Jezična djelatnost ciljnog slušanja u metodičkim zadacima malo je zastupljena, kao i u prethodnim desetljećima.

## 7. ZAKLJUČAK

Komunikacijska kompetencija jedan je od ključnih pojmova u suvremenoj nastavi. Iako postoje nedorečenosti u terminološkom određenju pojma, zajednička je svima svijest o važnosti funkcionalne primjene jezičnih znanja u jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. Utvrđivanjem rezultata može se zaključiti da se u suvremenim čitankama i udžbenicima, u odnosu na one iz prethodnih desetljeća, ravnomjerno nastoji poticati jezične djelatnosti govorenja, čitanja i pisanja te da je zamjetno istovremeno poticanje različitih jezičnih djelatnosti. Time je djelomično potvrđena postavljena hipoteza. Zadatci ciljnog slušanja i dalje su malo zastupljeni.

Ovakvi zaključci ukazuju na pomake u nastavnoj praksi materinskoga jezika na početnom stupnju usvajanja prema komunikacijskoj kompetenciji ili jezičnome znanju na razini funkcionalne primjene. Utvrđivanje broja metodički oblikovanih zadataka u udžbenicima i čitankama za Hrvatski jezik na početnome stupnju obrazovanja, mali je korak prema potencijalno kompleksnijim istraživanjima. Obuhvatnija istraživanja mogla bi biti usmjerena na neka od sljedećih pitanja: Kakav je odnos kvantitete (povećanja broja metodički oblikovanih zadataka koji se odnose na temeljne jezične djelatnosti) i njihove kvalitete? Znače li kompleksniji zadatci ujedno i bolju funkcionalnu primjenu jezičnoga znanja ili kompleksnost zadataka može biti psihološka barijera i uzrok slabljenju motivacije učenika?

## REFERENCIJE

- Aladrović Slovaček, K.** (2017). Jezična djelatnost pisanja u osnovnoškolskoj nastavi Hrvatskoga jezika. *Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku*, 46(4), 59–71.
- Bagarić, V. i Mihaljević Djigunović, J.** (2007). Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika*, 8(1), 84–93.
- Bergovec, M.** (2007). Zajednički europski referentni okvir za jezike – prednosti i ograničenja. *Lahor: časopis za hrvatski, drugi i strani jezik*, 2(4), 330–335.
- Bubaš, G.** (2008). Komunikacijske vještine u nastavi. U M. Češi i M. Barbaroša-Šikić (ur.), *Jezik, književnost i mediji u nastavi hrvatskoga jezika* (str. 64–79). Jastrebarsko, Zagreb: Naklada Slap, Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Gudić, I.** (2020). *Jezična djelatnost čitanja i čitalačke kompetencije učenika mlade školske dobi*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Dostupno na <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ufzg:2199/datastream/PDF/view> [posljednji pristup 4. studenoga 2023.].
- Jelaska, Z.** (2007). Teorijski okviri jezikoslovnomu znanju u novom nastavnom programu hrvatskog jezika u osnovnoj školi. U M. Češi i M. Barbaroša-Šikić (ur.), *Komunikacija u nastavi hrvatskoga. Suvremeni pristupi poučavanju u osnovnim i srednjim školama* (str. 9–33). Jastrebarsko, Zagreb: Naklada Slap, Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Kovač, M. M.** (2020). *Govorna fluentnost u stranome jeziku*. Split: Filozofski fakultet.
- Listeš, S. i Grubišić Belina, L.** (2016). *Kompetencijski pristup nastavi Hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Marcelić, S.** (2015). Suvremeni modeli sveučilišta i njihova kritika u društvenim znanostima. *Socijalna ekologija*, 24(1), 41–62.

- Marić, B.** (2015). *Razvoj jezične djelatnosti kod djece predškolske dobi*. Diplomski rad. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. Dostupno na <https://core.ac.uk/download/pdf/270102893.pdf> [posljednji pristup 5. studenoga 2023.].
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Republika Hrvatska. (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Dostupno na [http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni\\_okvirni\\_kurikulum.pdf](http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf) [posljednji pristup 4. listopada 2023.].
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Republika Hrvatska. (2017). *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb. Dostupno na <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Nacionalni%20kurikulum%20za%20osnovno%20%C5%A1kolski%20odgoj%20i%20obrazovanje.pdf> [posljednji pristup 4. listopada 2023.].
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Republika Hrvatska. (2018). *Cjelovita kurikularna reforma*. Zagreb. Dostupno na <http://www.kurikulum.hr/> [posljednji pristup 5. listopada 2023.].
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Republika Hrvatska. (2019). *Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik*. Zagreb. Dostupno na <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/predmetni-kurikulumi/hrvatski-jezik/741> [posljednji pristup 4. listopada 2023.].
- Nemeth-Jajić, J.** (2007). *Udžbenici Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi*. Split: Redak.
- Pavličević-Franić, D.** (2002). Lingvistička kompetencija nasuprot komunikacijskoj kompetenciji u ranojezičnome diskursu. *Suvremena lingvistika*, 53–54(1–2), 117–126.
- Pavličević-Franić, D.** (2018). Utjecaj jezičnih djelatnosti slušanja i govorenja na razvoj komunikacijske kompetencije u procesu ovladavanja hrvatskim jezikom. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20(2), 299–308.
- Pletikos, E.** (2008). Kriteriji procjene govornoga izražavanja u nastavi hrvatskoga jezika. U M. Češi i M. Barbaroša-Šikić (ur.), *Jezik, književnost i mediji u nastavi hrvatskoga jezika* (str. 43–63). Jastrebarsko, Zagreb: Naklada Slap, Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Rosandić, D.** (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Udier, S. L.** (2018). Razvijanje pragmatičke kompetencije u hrvatskome kao inome jeziku. *Jezikoslovlje*, 19(1), 159–183. [posljednji pristup 5. studenoga 2023.].
- Vican, D. i Žužul, A.** (2005). Udžbenik u novoj školi. *Život i škola*, 13, 50–55. [posljednji pristup 20. studenoga 2023.].
-

- 
- Visinko, K.** (2010). *Jezično izražavanje u nastavi Hrvatskoga jezika. Pisanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Visinko, K.** (2014). *Čitanje. Poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Zokić, T. i Vladušić, B.** (2022). *Jezične djelatnosti u razrednoj nastavi: slušanje, govorenje, čitanje, pisanje*. Dostupno na <https://www.skole.hr/jezicne-djelatnosti-u-razrednoj-nastavi-slusanje-govorenje-citanje-pisanje/> [posljednji pristup 6. listopada 2023.].

### Analizirani udžbenici

- Aladrović Slovaček, K., Domišljanović, V., Pavličević-Franić, D. i Velički, V.** (2023). *Čitam i pišem 4. Radni udžbenik iz hrvatskoga jezika za četvrti razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa.
- Bendelja, N. i Brajenović, B.** (1984). *Radosti druženja. Čitanka za treći razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bendelja, N. i Brajenović, B.** (1986). *Jezik i izražavanje. Udžbenik za treći razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bendelja, N. i Diklić, Z.** (1987). *Jezik i izražavanje. Udžbenik hrvatskoga ili srpskoga jezika za četvrti razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bežen, A. i Budinski, V.** (1998). *Hrvatska čitanka 4. Udžbenik književnosti za četvrti razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.
- Bežen, A. i Budinski, V.** (1999). *Hrvatska čitanka 3. Udžbenik književnosti za treći razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.
- Budinski, V., Franjčec, K., Lukas, I., Veronek Germadnik, S. i Zelenika Šimić, M.** (2009). *Od slova do snova. Čitanka za četvrti razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.
- Centner, S., Peko, A. i Pintarić, A.** (2007). *Moji zlatni dani 3. Udžbenik hrvatskoga jezika za treći razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Diklić, Z. i Skok, J.** (1985). *Djetinjstvo u zlatnoj dolini. Čitanka iz književnosti, scenske i filmske umjetnosti za četvrti razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Domišljanović, D. i Pavličević-Franić, D.** (2009). *Hrvatski jezik 4. Jezični udžbenik za četvrti razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa.
- Dvornik, D., Petruša, F. i Zalar, D.** (2010). *Kuća igrajuća. Čitanka za treći razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa.
- Falak, I., Puljak, L. i Žderić, J.** (1998). *Učim hrvatski 3. Udžbenik za treći razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.
- Ivić, S. i Krmpotić, M.** (2023). *Zlatna vrata 3. Integrirani radni udžbenik hrvatskog jezika u trećem razredu osnovne škole, 2. dio*. Zagreb: Školska knjiga.
-

- Jurić, J., Španić, A., Vladušić, B. i Zokić, T.** (2020). *Svijet riječi 3. Integrirani radni udžbenik hrvatskog jezika u trećem razredu osnovne škole, 1. dio*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pavličević-Franić, D., Velički, V., Aladrović Slovaček, K. i Domišljanović, V.** (2020). *Čitam i pišem 1. Hrvatska čitančica*. Zagreb: Alfa.
- Turza-Bogdan, T. i Pospiš, S.** (2023). *Čitam i pišem 4. Radna čitanka hrvatskoga jezika za četvrti razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa.
- Žderić, J.** (1999). *Govorimo, čitamo i pišemo hrvatski 4. Udžbenik hrvatskoga jezika za 4. razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.
-

---

**Tea Luković**

*tealukovic33@gmail.com*

Split, Croatia

**Ivana Odža**

*iodza@ffst.hr*

Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split

Croatia

## **Communicative competence and language skills in Croatian textbooks and reading books**

### **Summary**

Communicative competence is one of the key concepts of modern education. It is developed in all teaching subjects, however, it is most represented and especially emphasized in Croatian language classes through listening, speaking, reading and writing activities. The aim of this paper is to analyze the representation of tasks related to the development of the basic language skills in modern text- and reading books in the Croatian language classroom teaching, compared to older text- and reading books. We tried to find out to what extent carefully designed tasks in modern textbooks are actually aimed at the development of the pragmatic language skills compared to textbooks from earlier decades.

The obtained results largely confirm the hypothesis that modern textbooks will be characterized by a larger and more diverse number of methodical tasks, focusing on improving basic language skills. The exception is the development of listening skills, which is evidenced by the lower representation of appropriate tasks.

**Keywords:** language activities, communicative competence, Croatian language teaching, textbooks, reading books

---

