

Nepoznate riječi u nastavi Hrvatskoga jezika kao dio metodičkog instrumentarija

Kos, Ela

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:743328>

Rights / Prava: [Attribution-NonCommercial 3.0 Unported](#) / [Imenovanje-Nekomercijalno 3.0](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-30**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

ELA KOS
DIPLOMSKI RAD

NEPOZNATE RIJEČI U NASTAVI
HRVATSKOGA JEZIKA KAO DIO
METODIČKOG INSTRUMENTARIJA

Zagreb, veljača 2021.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
(Zagreb)

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Ela Kos

**TEMA DIPLOMSKOG RADA: NEPOZNATE RIJEČI U NASTAVI
HRVATSKOGA JEZIKA KAO DIO METODIČKOG INSTRUMENTARIJA**

MENTOR: izv. prof. dr. sc. Vladimira Velički

Zagreb, veljača 2021.

Sadržaj

1. UVOD	1
2. O ČITALAČKOJ PISMENOSTI I ČITATELJSKOJ SPOSOBNOSTI.....	3
2.1. Dječje čitanje.....	4
2.2. Utjecaj interneta i digitalnih medija.....	5
2.3. Uloga učitelja	6
3. HRVATSKI JEZIK KAO NASTAVNI PREDMET	7
3.1. Nastavni sat Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi.....	8
3.1.1. Nastavni sat književnosti	9
3.1.2. Metodički sustavi u nastavi književnosti	11
4. LEKSIČKE VJEŽBE	13
5. NEPOZNATE RIJEČI I IZRAZI U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA	15
5.1. Metodički predložak.....	15
5.2. Metodički instrumentarij.....	16
5.3. Nepoznate riječi kao dio metodičkog instrumentarija	16
6. UDŽBENIK KAO TEMELJ ZA USVAJANJE NEPOZNATIH RIJEČI.....	17
6.1. Udžbenici u nastavi hrvatskoga jezika.....	17
6.2. Usvajanje novog vokabulara kroz čitanje s razumijevanjem.....	17
6.3. Usvajanje riječi pomoću udžbenika	18
6.4. Istraživanje Udžbenik kao poticaj ili prepreka leksičkomu razvoju	19
6.5. Istraživanje Tumačenje nepoznatih riječi u razrednome kontekstu	20
7. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	22
7.1. Predmet i cilj istraživanja.....	22
7.2. Problemi i hipoteze istraživanja	22
7.3. Metode i postupci istraživanja	23
7.4. Uzorak.....	23
8. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I INTERPRETACIJA REZULTATA.....	25
8.1. Rasprava i zaključak	32
8.2. Ograničenja istraživanja.....	33
9. ANKETNI UPITNIK ZA UČITELJE	34
9.1. Analiza anketnih upitnika	34
9.2. Rasprava i zaključak	45

10. ZAKLJUČAK	46
LITERATURA.....	47

Sažetak

Jedan od temeljnih aspekata za uspješan jezični razvoj djeteta jest razumijevanje pročitano­g teksta. Nastava predmeta Hrvatski jezik u tom kontekstu vrlo je važna zato što tijekom nje dijete uči čitati i razumjeti književnoumjetničke tekstove, razne metodičke predloške, pa i lektiru. Razumijevanje svakog pročitano­g teksta podrazumijeva da osoba koja čita tekst zna što svaka riječ znači u njemu. Učitelj je onaj koji svojim učenicima mora razjasniti značenje svih riječi u tekstu kako bi razumijevanje tog teksta bilo potpuno, ali mora i inzistirati na tome da dijete usvoji riječi koje ne razumije te da one postanu aktivni dio njegova rječnika. Udžbenici najčešće uz tekstove sadrže objašnjenja nepoznatih riječi kao dio metodičkog instrumentarija i time se učenici, a i učitelji često služe kako bi učenici naučili značenje određenih riječi.

Teorijski okvir ovoga rada služi kao polazište za istraživanje koje daje prikaz dosadašnjih istraživanja i spoznaja vezanih za ovu temu. Glavni cilj istraživanja bio je ustanoviti u kojoj mjeri se nepoznate riječi kao dio metodičkog instrumentarija razlikuju u različitim udžbenicima iz Hrvatskoga jezika za osnovnu školu. Drugi cilj bio je pomoću anketnih upitnika istražiti načine pomoću kojih učitelji objašnjavaju i provjeravaju nepoznate riječi, ali i njihovo mišljenje o udžbenicima.

Rezultati usporedbe udžbenika pokazali su kako postoje razlike među pristupima u udžbeničkim načinima objašnjenja nepoznatih riječi te potencijalni problemi pojedinih načina objašnjenja, a rezultati anketnog upitnika pokazali su kako su učitelji uglavnom zadovoljni udžbeničkim objašnjenjima, no velik broj njih smatra kako ima mjesta za napredak. Također je utvrđeno kako ipak većina njih ne koristi posebne načine provjere razumijevanja nepoznatih riječi, no u velikom dijelu smatraju kako je važno znati značenje nepoznatih riječi jer pridonosi općim jezičnim kompetencijama te je odraz čitalačke pismenosti učenika.

Ključne riječi: nastava predmeta Hrvatski jezik, udžbenici, aktivni rječnik, metodički instrumentarij, nepoznate riječi

Summary

One of the fundamental aspects for child's language development is understanding of the read text. Teaching of Croatian language is very important in this context because through it the child learns to read and to understand literary texts, various methodical templates, as well as the required reading list. The understanding of every read text implies that the person who reads it knows the meaning of each word in the text. Teacher is the key person who is supposed to clarify the meaning of each word to their students for complete understanding of the text, but should also insist on these words becoming the active part of the child's vocabulary. Textbooks most often, along with the texts, contain meanings of unknown words as the part of the methodical instrumentary, and the students, as well as teachers use it so that the students could learn meanings of certain words.

Theoretical framework of this thesis work serves as the starting point for the research which provides the review of past research and knowledge regarding this topic. The main aim of the research was to determine to what extent unknown words as the part of the methodical instrumentary differentiate in different textbooks for primary school. By means of a survey questionnaire, the second aim was to investigate different ways in which teachers explain and examine unknown words, but also their opinion on textbooks.

The results of the textbook comparison have shown that there are different approaches towards ways of explaining the unknown words, as well as potential problems regarding certain ways of explaining. The results of the survey questionnaire have shown that teachers are mostly satisfied with textbook explanations, but a lot of them think that there is still room for improvement. However, it has also been determined that most of them do not utilize any special ways of examining the comprehension of unknown words, but they consider it is important to know the meaning of unknown words because it contributes to general language competence and it reflects the level of reading literacy in students.

Key words: teaching Croatian language, textbooks, active vocabulary, methodical instrumentary, unknown words

1. UVOD

Dijete svojim ulaskom u školski sustav dobiva priliku za učenjem i razvojem u svim onim znanjima i vještinama koje ga zanimaju. Osim područja za koje je prirodno nadareno i kojima je bilo izloženo u okružju u kojem odrasta, dijete može otkriti i neko novo područje interesa. Upravo zato je važno neprekidno proširivati dječje spoznaje u svim područjima, kako bi naposljetku moglo naći neko u kojem je uspješno i kojemu se može posvetiti u životu. Kvalitetan obrazovni sustav postavlja temelje za mogućnost pozitivnog doprinosa pojedinca društvu, a to je put ka napretku čovječanstva.

U osnovnoškolskom obrazovanju velika pažnja pridaje se nastavi materinjeg jezika, a u Republici Hrvatskoj to je nastava predmeta Hrvatski jezik. Dijete u prvom razredu uči čitati i pisati svoja prva slova, odnosno razvija osnovu za razumijevanje svijeta oko sebe. Jezik je moćan alat pomoću kojeg dijete može pratiti nastavu i u ostalim predmetima, slušajući, čitajući i raspravljajući o različitim temama, a time sve više proširujući svoje spoznaje.

Za učenje i svladavanje jezika zaslužna jest nastava jezika, ali i nastava književnosti. Dijete na početku uči čitati slova, riječi, rečenice, a s vremenom dolazi i u doticaj s različitim književnoumjetničkim tekstovima i metodičkim predlošcima u kojima pronalazi sve više različitih riječi, uči ih i time proširuje korpus riječi koje razumije. Međutim, cilj nije samo da dijete što više riječi pročita i zna što znače, već da ih i nauči koristiti, kako bi riječi postale dio aktivnog, a ne samo pasivnog dječjeg rječnika. Ako dijete zna nešto pročitati, ali ne zna koristiti u pismu i govoru, ono tom riječju ne barata u potpunosti. Dakle, nužno je da dijete razumije što svaka riječ znači u nekom tekstu kako bi ga razumjelo, a važno je i da riječi koje zna, može i koristiti kako bi bilo u stanju jezično napredovati, a time i znati izraziti svoje stavove, mišljenja i osjećaje.

Kada je riječ o nepoznatim riječima i izrazima u udžbeničkim tekstovima vrlo je važno provjeriti najefikasnije strategije koje će učenicima pomoći u njihovu usvajanju. Školski udžbenici i čitanke često u svojim metodičkim instrumentarijima sadrže potencijalno nerazumljive riječi i njihova objašnjenja, a to je upravo i

problematika ovoga rada. Iako dobro osmišljen dio metodičkog instrumentarija koji se odnosi na nepoznate riječi i njihova objašnjenja može pridonijeti razumijevanju nepoznatih riječi kod učenika, učitelji su ipak najvažniji u rješavanju ovog problema. Učitelj je taj koji učenicima prenosi znanje i pritom se udžbenikom služi kako bi mu pomogao u tom procesu.

Kako bi se utvrdile razlike među udžbenicima te načini objašnjenja nepoznatih riječi i provjere kod učitelja te njihova mišljenja o udžbenicima, provedeno je istraživanje na osam udžbenika četiriju različitih nakladnika te je sastavljen anketni upitnik kojem je pristupilo sto šezdeset i četiri učitelja razredne nastave (N=164). Rezultati ovoga istraživanja mogli bi pomoći učiteljima razredne nastave da osvijeste probleme vezane za razumijevanje nepoznatih riječi učenika i ponuditi poglede iz nove perspektive.

2. O ČITALAČKOJ PISMENOSTI I ČITATELJSKOJ SPOSOBNOSTI

Pavličević-Franić (2005), čitanje smatra uz slušanje, govorenje i pisanje jednom od jezičnih djelatnosti. Također spominje važnost ovladavanja predčitačkih vještina za razvoj uspješne vještine čitanja: razvijanje govora, razvoj glasovne osjetljivosti, raščlamba riječi na glasove, usvajanje pisanih znakova (slova), prijenos govora u pisani tekst te 'prevođenje' izgovorenih glasova u napisana slova i obrnuto (šifriranje i dešifriranje). Kako Grosman (2010) navodi, ako su djeca odmalena izložena obiteljskim okruženjima u kojima se puno čita, time se djeca privikavaju na prisutnost knjige i teksta, a time se povećava mogućnost za razvoj čitateljske i pismene sposobnosti. Razvijena čitateljska sposobnost preduvjet je školskog uspjeha, a školski uspjeh često je odraz i kasnijeg uspjeha u životu. Pri tome je važno odrediti razliku između čitalačke pismenosti i čitateljske sposobnosti. Dok se čitalačka pismenost smatra jednom od osnovnih vještina koja vodi k životnom uspjehu, pri čemu se *čitalački* odnosi na opći termin problematike čitanja, s druge strane čitateljska sposobnost obuhvaća čitatelja kao pojedinca. „Čitateljska je sposobnost, onako kako je ja vidim, sposobnost čitanja svakog teksta koji možemo razumjeti.“ (Peti-Stantić, 2019, str. 91) Iz toga proizlazi da se pojedinac sam mora angažirati oko tekstova koje će čitati, obično prema područjima kojima se bavi u životu. Uz to je važno spomenuti i kako je čitatelj sposoban čitati ne samo tekstove unutar područja kojim se bavi, već je sposoban čitati i šire od toga, no o pojedincu ovisi hoće li otkriti te tekstove.

Pavličević-Franić (2005) također vrši diferencijaciju između dvije vrste čitanja, gdje se proces čitanja može shvaćati kao *vještina*, odnosno ono što svlada većina govornika nekog jezika, dok se pojam *sposobnost* odnosi na nadogradnju na razvijenu vještinu čitanja.

Nadalje, Peti-Stantić (2019) ističe kako je čitalačka pismenost u većoj mjeri povezana sa životnim uspjehom, nego što je to obrazovno postignuće. Kao primjere navodi i PIRLS i PISA istraživanje, na temelju kojih je vidljivo kako predstavljaju bolji indikator budućeg životnog uspjeha od školskih ocjena. Pod životnim uspjehom podrazumijeva se svjesno, kritičko i aktivno sudjelovanje u životnoj zajednici u kojoj se pojedinac nalazi. No, postavlja se pitanje zašto je to u tolikoj mjeri povezano? Pod pretpostavkom da je osoba koja ovlada vještinom čitanja s razumijevanjem sposobna

razumjeti kako umjetničke, tako i znanstvene tekstove, ne samo na osnovnoj razini, već dubinski, velike su šanse da će biti uspješna pred obrazovnim sustavom određene države, tako pridonoseći cjelokupnoj zajednici. Kada čovjek čita, a u stanju je povezati pročitano sa svojim prijašnjim znanjem i iskustvom, nadograđuje svoje cjelokupno znanje o svijetu. Sve više tekstova mu je dostupno i čitanje više ne postoji radi njega samog, već kao put prema daljnjem samoostvarenju.

2.1. Dječje čitanje

Grosman (2010) piše kako se o procesima djetetova čitanja i njegovom tekstualnom svijetu i dalje se malo zna. Ono što čini naše znanje o procesima dječjeg čitanja iznimno šturim su slaba istraženost dječjeg doživljavanja književnoga pripovijedanja te eksperimentalna istraživanja dječje mentalne predodžbe o tekstu, koja često daju rezultate koje je teško iščitati. Tome pridonose i nejasni zaključci koji proizlaze iz samih teorijskih opisa i kategorizacija dječje književnosti. Upravo nemogućnost jasne klasifikacije dječje književnosti i pouzdanog načina za otkrivanje objektivnih značajki čitanja kod djece dokaz je raznolikosti dječjeg čitanja. Djeca vrlo lako prihvaćaju literarni tekst, bez očekivanja i predrasuda i ono na njih ostavlja snažan dojam, bez obzira na to o kojem žanru se radilo.

Kad se radi o općenito dječjem doživljaju pročitano, neke njegove sastavnice ipak jesu uočljive, iz razloga što se vrlo često ponavljaju. Većina fikcije ljudima jest zanimljiva upravo zato što takva literatura sadrži i stvarne i nestvarne elemente. Kod djece su fiktivna priča i realnost nekada isprepleteni do te mjere da misle da su neke nestvarne pojave prisutne i u realnom svijetu. Zbog toga je važno za djecu da čitaju spontano, ali potrebno ih je uključiti i u proces literarne socijalizacije koja obično započinje njihovom integracijom u sustav obrazovanja. Važna su oba aspekta kako bi dijete moglo s jedne strane otkrivati ljubav prema čitanju i pronalaženju njemu dragih tekstova, a s druge strane kako bi djeca mogla razvijati i svoj kritički stav prema čitanju. Iako je za djecu korisno učenje o žanrovskim i teorijskim spoznajama književnosti, isto tako to može i predstavljati problem, ako se radi o pretjeranom nametanju literarnih sadržaja. Djecu to može odbiti od zanimanja za čitanje, smanjiti njihovu motivaciju, a to pak može zapriječiti razvoj čitalačke pismenosti.

2.2. Utjecaj interneta i digitalnih medija

Suvremeni, digitalizirani i brz način života u kojem je ljudska rasa svakodnevno obasuta preplavljujućim količinama informacija donosi promjene u sve aspekte naših života, pa i u način na koji percipiramo svijet oko sebe. Unatoč brojnim informacijskim i komunikacijskim mogućnostima, to sa sobom donosi i neke nedostatke. „Kao što je Schirrmacher opisao, problem je u tome što nas naša suvremena okolina neprestano bombardira novim senzornim podražajima dok mi cjepkamo svoju pozornost na nekoliko digitalnih uređaja tijekom dana, a uz to često na sličan način kratimo i svoje noći.“ (Wolf 2019, str. 84) Valja se zapitati kakve posljedice ovo ostavlja i na dijete i njegov razvoj čitalačke pismenosti te kakve temelje postavlja za razvoj čitateljske sposobnosti.

Prema Grosman (2010), vizualno potpomognuta priča vezana uz televiziju i računalne igre uvelike plijeni djetetovu pažnju jer je to mnogo jednostavnije i ugodnije pratiti u odnosu na čitanje knjige. Vizualno potpomognuta priča vrlo je slična stvarnom iskustvu, budući da se radi o ispreplitanju nekoliko osjetila, dok s druge strane proces čitanja „...od čitatelja traži pretvaranje složenoga rasporeda elemenata ostvarenih pomoću tiskarske boje, kruga i pravca, od kojih su sastavljena sva slova, sve riječi, rečenice i značenja, na osnovi kojih čitatelji oblikuju svoje mentalne predodžbe, tj. grade tekstualne svjetove.“ (Grosman, 201., str. 95) Prema Wolf (2019), digitalnih tekstovi se također razlikuju od tradicionalnog čitanja s papira. Ljudsko oko kada čita digitalni tekst sklono je preskakivanju i pretraživanju, za razliku od praćenja kronološkog slijeda znakova koje prati u fizičkim knjigama.

Ono što mladi mozak zahtijeva da bi se kognitivno razvio je koncentracija, koja se uvježbava tijekom znatnog dijela djetinjstva, pa sve do mladenačke dobi, a prethodno upućuje da je koncentraciju vrlo zahtjevno zadržati u takvim okolnostima gdje se sve odvija velikom brzinom, uz prisutnost raznih distrakcija. Čovječanstvo će u borbi s ovim problemom morati iskoristiti tehnologiju da ide u njegovu korist, a ne protiv njega, kako bi našli neka rješenja koja će biti od pomoći.

2.3. Uloga učitelja

Prema Peti-Stantić, (2019), osim što je jedan od glavnih ciljeva nastave književnosti u nižim razredima osnovne škole poticanje učenika na razvijanje znanja i ljubavi prema književnosti, kroz takvu nastavu učenici dolaze u dodir s leksikom, ali i gramatikom jezika. Koliko god jednostavnije bilo razdvojiti ta dva pojma i poučavati ih na taj način, posljednjih nekoliko desetljeća obilježila su nastojanja da se gramatika i leksik proučavaju zajedno, budući da ljudski mozak ne procesira jedno, već oba istovremeno. Kada bi se značenja riječi u nastavi jezika klasificirala i povezivala te na taj način poučavala i kada bi od učenika tražili da nađu sličnosti, autorica smatra kako bi na efikasniji način mogli učenike naučiti dubljem i trajnijem usvajanju novih riječi. Kao zaseban problem ističe apstraktne riječi, zbog toga što te riječi usvajamo otežano i usporeno, za razliku od onih konkretnih. Puno je lakše shvatiti značenje neke riječi ako je možemo predočiti na konkretnom primjeru (*stolica, prozor, knjiga*), u odnosu na ono što ne možemo (*ljepota, politika, osobnost*). „Kad su riječi doista apstraktne, a takvih ima mnogo i u knjigama za djecu i mlade, onda treba razgovarati, objašnjavati, čuti što su djeca razumjela i pomagati im da pronađu način da te riječi uvrste u svome pamćenju.“ (Peti-Stantić, 2019, str. 157) Listeš (2019) spominje i važnost usmjerenoga čitanja, gdje svaki nastavnik mora uzeti u obzir da što god učenik čita, mora biti usmjerenom govorenju ili pisanju, ili i jednom i drugom, jer čitanje nekad ne postoji radi njega samog, nego zato što to vodi nečem puno dubljem. Upravo zato što je danas još veći izazov nastavnika poučavati nastavu početnog čitanja i književnosti, učitelj mora imati znanje u različitim područjima kako bi uspješno poučavao nastavu i potaknuo razvoj dubinskoga čitanja kod učenika, jer ono nije važno za samo čitanje, već i razvoj mnogih drugih aspekata učenikove osobnosti.

U sljedećem poglavlju bit će govora o nastavnom predmetu Hrvatski jezik i nastavnom satu Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi, zato što se upravo tijekom nastave Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi postavljaju temelji za budući razvoj čitalačke pismenosti i čitateljske sposobnosti učenika.

3. HRVATSKI JEZIK KAO NASTAVNI PREDMET

Prema Nacionalnom kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik iz 2019. godine, „hrvatski jezik materinski je jezik većini učenika, jezik na kojemu uče učenici drugih naroda i nacionalnih manjina, jezik javne komunikacije i jezik u službenoj uporabi u Republici Hrvatskoj.“ Glavna svrha nastavnog predmeta Hrvatski jezik jest da učenici ovladaju standardnim hrvatskim jezikom, pritom poštujući kognitivne i jezične faze razvoja učenika, prilikom čega se ostvaruje i komunikacija tijekom ostalih nastavnih predmeta, pa zbog toga predstavlja veliku važnost za cjelokupno školovanje. Ovladavanjem vještina slušanja, govorenja, čitanja i pisanja na hrvatskom jeziku, učenik se uči uvažavati pravila kulturne komunikacije, prevladati međukulturne razlike te stereotipe i predrasude, njegovati tradiciju i nacionalni identitet, razvijati maštu i estetska mjerila i time graditi kritički odnos prema svim prikupljenim informacijama s kojima dođe u kontakt.

Hrvatski jezik kao nastavni predmet u prva četiri razreda osnovne škole zauzima ukupno 175 nastavnih sati godišnje, što je 5 sati tjedno. Zastupljenost predmetnih područja u prva tri razreda jest: Hrvatski jezik i komunikacija iznose 60% satnice, Književnost i stvaralaštvo 30%, a Kultura i mediji 10%. U četvrtom razredu osnovne škole Hrvatski jezik i komunikacija iznosi 50% satnice, Književnost i stvaralaštvo 40%, a Kultura i mediji 10%.

U organizacijskom ustrojstvu predmeta Hrvatski jezik razlikujemo:

1. odgojno-obrazovne ciljeve,
2. domene i
3. odgojno-obrazovne ishode.

Odgojno-obrazovni ciljevi podrazumijevaju razvoj govornih, pismenih, slušalačkih i čitalačkih vještina pomoću kojih učenik svladava temeljne odrednice predmeta Hrvatski jezik, koje će mu biti od važnosti za svakodnevni život i komunikaciju.

Znanstveno utemeljene i međusobno povezane domene koje postoje u sklopu nastavnog predmeta Hrvatski jezik su sljedeće:

- Komunikacija i jezik,
- Književnost i stvaralaštvo,
- Kultura i mediji.

Domena *Komunikacija i jezik* podrazumijeva uporabu standardnog hrvatskog jezika u kontekstu, kroz djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. Domena *Književnost i stvaralaštvo* temelji se na čitanju i recepciji književnoga teksta kao dijela svakodnevnog života s naglaskom na kulturnu, društvenu i estetsku vrijednost. Domena *Kultura i mediji* temelji se na razumijevanju teksta u različitim društvenim, kulturnim i međukulturnim kontekstima.

Odgojno-obrazovni ishodi sastoje se od tri sastavnice:

- odgojno-obrazovni ishod,
- razrada ishoda i
- razine usvojenosti ishoda.

Odgojno-obrazovni ishod sastoji se od šifre i pojašnjenja određenog ishoda, npr. *OŠ HJ A.2.1. Učenik razgovara i govori u skladu s temom iz svakodnevnoga života i poštuje pravila uljudnoga ophođenja*. Hrvatski jezik i komunikacija nalazi se pod šifrom A, Književnost i stvaralaštvo pod šifrom B te Kultura i mediji pod šifrom C. Razrada odgojno-obrazovnih ishoda preciznije opisuje aktivnosti ishoda ili skupine ishoda. Razine usvojenosti odgojno-obrazovnoga ishoda opisno određuju opseg znanja, dubinu razumijevanja i stupanj razvijenosti vještina i usvojenosti stavova/vrijednosti u četiri kategorije (*zadovoljavajuća, dobra, vrlo dobra i iznimna*).

3.1. Nastavni sat Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi

„Nastavni je sat književnosti sadržajno, psihološki i metodički organizirana cjelina u kojoj se ostvaruju odgojno obrazovne zadaće.“ (Bežen, 2008) Glavne zadaće nastave književnosti u osnovnoj školi podrazumijevaju upoznavanje djela svjetske i nacionalne književnosti te književno - teorijskih pojmova, kroz koje će učenik osvijestiti važnost čitanja te biti uveden u umjetničku književnost pomoću čega će razvijati kritički odnos prema pjesničkom jeziku i književnim djelima. Kroz nastavu književnosti učenik će također razvijati užitek u čitanju i vježbati vlastito literarno izražavanje. Pjesme i književna djela na kojima se, ipak, nastava

književnosti u osnovnoj školi najviše koncentrira, djela su dječje i omladinske književnosti, a ona su propisana obveznom i neobveznom lektinom. Svaki nastavni sat književnosti podrazumijeva ostvarenje određenih ishoda, odnosno onoga što će učenik biti sposoban učiniti nakon sata, a to su:

- obrazovni,
- odgojni i
- funkcionalni ishodi.

Obrazovni ishodi odnose se na stjecanje znanja, odgojni ishodi na razvijanje duhovnih, moralnih, socijalnih i estetskih vrijednosti, a funkcionalni ishodi na razvijanje sposobnosti i vještina.

3.1.1. Nastavni sat književnosti

Kako bi učenici bili u stanju što bolje svladati ishode, nastavni sat književnosti strukturiran je prema određenim nastavnim etapama, a prema Beženu (2008) one su sljedeće:

1. doživljajno-spoznajna motivacija,
2. najava teksta i njegova lokalizacija,
3. interpretativno čitanje teksta,
4. emocionalno-intelektualna stanka,
5. objavljivanje (izražavanje) doživljaja i njegova korekcija,
6. interpretacija pročitanog teksta,
7. sinteza/uopćavanje i
8. stvaralački rad.

Kod doživljajno-spoznajne motivacije najvažnije je potaknuti učenika na zanimanje za književni tekst koji se obrađuje tijekom tog nastavnog sata. Vrste motivacije mogu biti različite, budući da ovise o književnometodičkom predlošku. U nižim razredima motivacija se često upotpunjuje likovnim, glazbenim ili filmskim predloškom, ili se razgovara o osobnim iskustvima učenika. Tijekom najave i lokalizacije književnog teksta, prvobitno se najavljuje naslov i autor teksta, a lokalizacija može biti tekstovna, jezična, mjesna vremenska, itd., pritom učitelj odabire način obavještanja o tekstu koji se njemu čini najprikladnijim. U sljedećoj

nastavnoj etapi Interpretativno čitanje teksta, učitelj (ili učenik, glumac, književnik...) interpretativno čita tekst, a cilj je ove nastavne etape da osoba koja čita tekst da poštuje vrednote govorenoga jezika i na dostojan i vjeran način prikaže značenje književnoga teksta. „Pravilnim interpretativnim čitanjem interpretator će oživjeti sadržaj djela.“ (Lazzarich, 2013, str. 116) Emocionalno-intelektualna stanika služi za sređivanje emotivnih i intelektualnih utisaka, podrazumijeva odsustvo svih aktivnosti u trajanju od otprilike 10 sekundi. Nakon stanke, učenici objavljuju svoje doživljaje teksta i tijekom ove nastavne etape učenik može izraziti i nesviđanje za djelo, ali važno je da više učenika izrazi svoje vlastito mišljenje o djelu. Uloga učitelja je da usmjeri učenike u pravom smjeru i otkloni pogrešne iskaze o djelu. Svrha interpretacije djela jest da učenici otkriju umjetničke i spoznajne vrijednosti teksta. Ova nastavna etapa sastoji se od nastavnih situacija, a one ovise o tekstu koji se obrađuje. Situacije u interpretaciji poezije:

- raspoloženje u pjesmi, tema, motivi,
- pjesničke slike, stih, kitica, vrsta poezije,
- pjesnička poruka, čitanje dijelova teksta.

Situacije u interpretaciji proze: tema, motivi, fabula, radnja, likovi, opisi, dijalozi i monolozi, struktura, pjesnička sredstva, vrsta proze, poruka, čitanje teksta. Situacije u interpretaciji drame: tema, likovi, dijalozi i monolozi, karakteri, fabula, didaskalije, učenici interpretiraju scene i uloge. Cilj sinteze je uopćavanje glavnih elemenata nastavne jedinice te provjera uspostave učeničke interakcije s tekstem, prilikom čega učitelj provjerava razumijevanje učenika prema obrazovnim, odgojnim i funkcionalnim ciljevima sata. Na kraju sata učenici dobivaju zadatke za samostalan rad, a oni se sastoje od zadataka za vježbanje, zadataka za ponavljanje i zadataka za provjeravanje znanja.

Vrste nastavnih sati prema nastavnom području Književnost:

- sat poezije (opisne, misaone, ljubavne...)
- sat proze (novele, pripovijetke, romana...)
- sat drame (igrokaza, drame, tragedije, komedije...)
- sat književne kritike (eseja)
- sat o književno-povijesnom razdoblju

- sat lektire

3.1.2. Metodički sustavi u nastavi književnosti

Prema Beženu (2008) u nastavi književnosti postoje razni čimbenici koji uvjetuju ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva, a oni su: učenik, učitelj, književni tekst (nastavni sadržaj), organizacijski oblici te nastavne metode i sredstva. Ovim čimbenicima ujedno se određuje i izvođenje nastavnog procesa, a on je isplaniran prema određenom metodičkom sustavu. Metodički sustav određuje položaj književnog djela (teksta), položaj učenika, položaj učitelja te oblike rada, komunikaciju, metode i sredstva, a metodički sustavi u metodici književnosti su:

- reproduktivni,
- eksplikativni,
- interpretativni,
- problemski,
- korelacijsko-integracijski,
- projektni,
- komunikacijski,
- otvoreni,
- multimedijски i
- timski.

U reproduktivnom sustavu do izražaja najviše dolazi učitelj kao govornik, dok je učenik pasivni slušatelj od kojeg se očekuje da informacije koje je izrekao učitelj reproducira, bez osvrtnja na učenikov vlastiti doživljaj. Književni tekst u ovom je sustavu izvor činjenica važnih za učenikovu reprodukciju: sadržaj, životopisi, bibliografije pisaca te gotovi povijesni sudovi o piscima i djelima. Eksplikativni sustav podrazumijeva učiteljevo objašnjenje književnog teksta, na osnovu kojeg učenik svojim riječima prepričava djelo, a tome pridodaje i vlastiti doživljaj, dok književno djelo sadrži povijesne činjenice kao poticaj za razmišljanje. Interpretativni sustav odnosi se prema učeniku kao estetskom subjektu, a glavna zadaća učitelja je interpretirati književno djelo kroz dijalog s učenicima. Književni tekst jezična je umjetnina koja služi kao polazište za izražavanje vlastitih osjećaja i razmišljanja. Unutar problemskog sustava učitelj je glavni organizator problemske situacije, s

književnim tekstom kao predloškom za rješavanje problema, dok učenik samostalno pronalazi rješenje za postavljeni problem. Na kraju učenici raspravljaju s učiteljem o rezultatima. Korelacijsko-integracijski sustav jest sustav u kojem položaj učenika i učitelja nisu strogo određeni i mogu se preuzeti iz bilo kojeg drugog sustava, a književni tekst ovdje pruža sadržaje jezika, izražavanja i medija kao polazište za interpretaciju teksta. Radi se zapravo o povezivanju međupredmetnih veza. U projektnom sustavu glavna ideja jest da učenik samostalno izrađuje projekt prema određenoj temi, a učitelj nadzire proces stjecanja znanja te ispravlja pogreške. Uz književni tekst koriste se i različiti izvori na istu temu. Kroz komunikacijski sustav učenici u skupinama uče o tekstu kroz komunikacijske situacije, pod nadzorom učitelja, s ciljem povezivanja situacija u jedinstvenu cjelinu. Književni tekst razlaže se na sadržajne cjeline pomoću kojih učenici kroz različite oblike i metode rada uklapaju u komunikacijske situacije. Kao oblik slobodne nastave, otvoreni sustav oslanja se na učenikov samostalan odabir književnih tekstova te zadataka kojima će doći do spoznaja. Odvija se kroz rad u paru ili rad u skupini, a učitelj pomaže i nadzire proces stjecanja spoznaja. Prilikom rada u multimedijском sustavu, književni tekst izabire se iz tiskane ili elektronske knjige, a učenici rade pod nadzorom učitelja koji pribavlja izvore. Pritom se samostalnost rada učenika mijenja tijekom rada u sustavu, uz korištenje različitih oblika rada, komunikacije, metoda i sredstava. Timski sustav počiva na suradnji dvaju ili više učitelja (ili drugih osoba na mjestu učitelja), gdje se uz tekst koriste i druge vrste kao glazba, likovna djela ili elektronski nosači zvuka i slike. Učenici rade samostalno, ali i uz pomoć učitelja, kroz korištenje oblika i metoda korelacijske, problemske i projektne nastave.

U nastavku ćemo detaljnije pojasniti leksičke vježbe budući da one imaju svoje mjesto u nastavi Hrvatskoga jezika, kao mogući način usvajanja nepoznatih riječi i bogaćenja rječnika.

4. LEKSIČKE VJEŽBE

Prema Pavličević-Franić (2005), ukupnost svih riječi nekog jezika, pojedinca, društvene skupine, određenog kraja ili nekog pisca naziva se leksik, temeljna leksička jedinica jezika je riječ, a znanstvena disciplina koja proučava značenje riječi jest leksikologija. Leksičke vježbe u nastavi Hrvatskoga jezika vrlo su važne za učenike jer im pomažu u proširivanju rječnika, upoznavanju višeslojnosti hrvatskoga jezika, usvajanju pravopisnih, stilističkih i gramatičkih pravila, a postupno se učenici upoznaju i sa semantičkom, leksičkom i etimološkom strukturom jezika. Razlikujemo

1. leksičko-semantičke,
2. leksičko-gramatičke,
3. leksičko-stilističke i
4. leksičko-ortografske vježbe.

Leksičko-semantičke vježbe podrazumijevaju usvajanje, uvježbavanje i utvrđivanje značenja riječi, a poboljšavaju i razumijevanje smisla riječi te razlikovanje značenja riječi. Prema sadržaju leksičko-semantičke vježbe možemo podijeliti na vježbe sa sinonimima i antonimima, vježbe s arhaizmima i neologizmima, vježbe s homonimima i vježbe s tematskim skupinama riječi. U leksičko-gramatičkim vježbama riječ se proučava i analizira prema svojem gramatičkom sadržaju. Pritom učitelj mora ustanoviti s kojim gramatičkim sadržajem učenici imaju najviše poteškoća kako bi sustavno mogli raditi na otklanjanju nepravilnih leksičkih jedinica. Prema sadržaju leksičko-gramatičke vježbe dijelimo na leksičko-fonetičke vježbe, leksičko-morfološke vježbe, leksičko-tvorbene vježbe, leksičko-sintaktičke vježbe i leksičko-etimološke vježbe. Kroz leksičko-stilističke vježbe učenici usvajaju znanje o različitim sastavnicama funkcionalnih stilova. Za ovu skupinu vježbi, podrazumijeva se i poznavanje gramatičke, leksičke, ortoepske i ortografske norme. Pomoću stilističke analize moguće je utvrditi dvije vrste pogrešaka u učeničkim radovima: sadržajne i stilističke. Sadržajne pogreške odnose se na nedovoljno shvaćanje, razrađenost ili logičnost teme te nedovoljnu obrazloženost dokaza i činjenica u tekstu. Stilističke pogreške podrazumijevaju greške u povezivanju leksičkih i gramatičko-pravopisnih jedinica, odnosno na

nelogičnosti u uporabi funkcionalnih stilova, fraza, riječi i leksika te na remećenje stilističke norme utjecajem gramatički-pravopisnih nepravilnosti.

U sljedećem poglavlju pojašnjen je položaj nepoznatih riječi u nastavi Hrvatskoga jezika u udžbenicima iz Hrvatskoga jezika te njihova povezanost preko metodičkog predloška i instrumentarija s nepoznatim riječima.

5. NEPOZNATE RIJEČI I IZRAZI U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA

Kod učenika u nižim razredima opravdano je zaključiti da će čitanjem tekstova unutar nastavnog programa, ponajviše tijekom obrade metodičkih predložaka, naići na riječi koje im neće biti poznate. Budući da to može biti bilo koja riječ s kojom je dijete prvi puta došlo u kontakt, istaknut ću tek nekoliko skupina. Kako Pavličević-Franić (2005) navodi, hrvatski jezik, osim hrvatskih riječi obiluje i riječima koje nisu izvorno hrvatskoga podrijetla. Riječi koje su ušle u hrvatski jezik iz nekog drugog jezika, nazivaju se posuđenicama. Posuđenice se dijele na usvojenice i tuđice. Usvojenice su riječi koje su prihvaćene u standardnome hrvatskome jeziku, dok su tuđice najčešće dio razgovornog jezika. Posuđenice također možemo podijeliti prema jeziku iz kojeg su potekle, pa tako postoje: latinizmi (latinski), grecizmi (grčki), germanizmi (njemački), anglizmi (engleski), bohemizmi (češki), hungarizmi (mađarski), turcizmi (turski), talijanizmi (talijanski), itd. Latinski i grčki jezik klasični su jezici koji služe kao temelj leksika mnogih jezika u Europi, stoga se oni zajednički nazivaju internacionalizmima. Takve riječi su prihvaćene čak i kad za njih postoji izvorno hrvatska riječ (npr. vizualan – vidljiv, kronika – ljetopis...) Usvojenicama pripadaju i one riječi koje nisu izvorno hrvatske, ali su se ustalile u jeziku, pa ih zato većina ljudi niti ne smatra stranima (npr. krumpir, škola, šećer...) Neologizmi ili novotvorenice nastaju kako bi se odredili neki novi pojmovi. „Često se susreću i u književnim djelima (posebice u pjesništvu, gdje su redovito stilski obilježene, pa time mogu imati i estetski relevantne funkcije)., (Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje, 2020) Kada novotvorenice postanu prihvaćene, uđu u ustaljeni jezik i tada se više ne smatraju novima. Primjeri novotvorenica: ponovak – repriza, dvokriška – sendvič, rječarenje – rafting, zapozorje – backstage, itd. U književnoumjetničkim tekstovima kao što su bajke, djeca često nalaze riječi koje nisu u svakodnevnoj upotrebi, budući da su zastarjele. Takve riječi nazivaju se arhaizmima ili zastarjelicama (npr. harno – marljivo, polza – korist...) i takve riječi mogu se zamijeniti onima koje pripadaju aktivnom leksiku.

5.1. Metodički predložak

Udžbenici iz Hrvatskoga jezika zasićeni su velikim brojem metodičkih predložaka. Prema Beženu (2008), Metodički predložak jedna je od osnovnih vrsta

metodičkog metateksta, sekundarni je izvor znanja, a može se koristiti u svim predmetnim područjima nastave Hrvatskoga jezika kao alat u svladavanju određenog zadatka. U nastavi književnosti radi se o književnometodičkom predlošku- pjesma, prozni, dramski ili esejistički tekst, u nastavi jezika jezičnometodički ili lingvometodički predložak- prikladan književni tekst, posebno napisan tekst ili didaktički strip zasićen onom jezičnom pojavom koju učenici spoznaju na tom satu, a u nastavi medijske kulture, medijski metodički predložak, koji najčešće nije tekst-film, radijska ili televizijska emisija te kazališna predstava.

5.2. Metodički instrumentarij

Metodički instrumentarij odnosi se na metodički tekst koji se koristi na nastavi pri spoznavanju određenog pojma tijekom analize metodičkog predloška. Sadržavaju ga udžbenici i drugi izvori znanja, a u udžbenicima književnosti i jezika metodički instrumentarij čine pitanja za zajedničku analizu na nastavnom satu, zadaci za samostalni rad učenika, dodatni zadatci za darovite učenike ili učenike s teškoćama u razvoju, likovne ilustracije, životopisi pisaca te misaone karte.

5.3. Nepoznate riječi kao dio metodičkog instrumentarija

Rosandić (1986) metodički instrumentarij naziva i metodičkom aparaturom, a u nju se ubrajaju Pitanja i zadaci za samostalan rad. Objašnjenja nepoznatih riječi, pojmova i imena, objašnjenja strukturnih elemenata teksta (teme, kompozicije umjetničkog izraza) te uspostavljanje doživljajno - spoznajnog konteksta za recepciju teksta (doživljajno - spoznajne motivacije) svrstava u Metodička sredstva koja uvjetuju recepciju teksta. Bežen (2008) nigdje eksplicitno ne navodi da nepoznate riječi i njihova objašnjenja pripadaju metodičkom instrumentariju, no prema njegovoj definiciji, pripadaju mu pitanja za zajedničku analizu na nastavnom satu, zadaci za samostalni rad učenika, dodatni zadatci za darovite učenike ili učenike s teškoćama u razvoju, likovne ilustracije, životopisi pisaca te misaone karte, stoga je moguće i nepoznate riječi pridružiti prethodno navedenim elementima metodičkog instrumentarija.

Sljedeće poglavlje detaljnije objašnjava kako udžbenici i udžbenički tekstovi mogu utjecati na usvajanje nepoznatih riječi te nešto o načinu oblikovanja udžbeničkih tekstova.

6. UDŽBENIK KAO TEMELJ ZA USVAJANJE NEPOZNATIH RIJEČI

6.1. Udžbenici u nastavi hrvatskoga jezika

Prema Beženu (2008) mnogim obrazovnim sustavima u svijetu, pa tako i u Hrvatskoj, udžbenici su kao jedan od temeljnih izvora znanja u nastavi, osim medijskih izvora i nastavnih sredstava, koji su regulirani posebnim zakonom. Cjeloviti zakoni o udžbenicima od osnutka Republike Hrvatske 1991. godine dosada su doneseni tri puta, a zakon pod nazivom Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu iz 2010. godine još je uvijek aktivan. Uz taj zakon postoji i udžbenički standard- dokument pomoću kojeg se detaljnije utvrđuju određeni aspekti koje udžbenici moraju zadovoljavati kako bi bili prikladni za korištenje u školama. Među njima su: zakonske i druge osnove, znanstveni, pedagoško-psihološki standardi i zahtjevi, didaktičko-metodički standardi i zahtjevi, etički i jezični zahtjevi, likovno-grafički zahtjevi, tehnički standardi za izradu tiskanih udžbenika, pojam elektroničkog udžbenika, posebni zahtjevi u izradi udžbenika za pripadnike nacionalnih manjina i zahtjevi u izradi i prilagodbi udžbenika za učenike s posebnim potrebama (učenike s teškoćama i darovite učenike) i licencija za nakladnike. (Udžbenički standard, Narodne novine, broj 7/2007, članak 3)

Udžbenički standard zakonom se određuje kao

„podzakonski akt koji donosi ministar nadležan za obrazovanje (u daljnjem tekstu: ministar) kojim se utvrđuju znanstveni, pedagoški, psihološki, didaktičko-metodički, etički, jezični, likovno-grafički i tehnički zahtjevi i standardi za izradu udžbenika i dopunskih nastavnih sredstava kao vrsta i oblik, odnosno oblici u kojima udžbenici i dopunska nastavna sredstva mogu biti izdana (tiskano izdanje, elektronički oblik ili komplet viševrstne građe)„, (Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu, Narodne novine br. 27/2010, članak 2)

Nadalje, zakon definira udžbenik kao

“nastavno sredstvo namijenjeno višegodišnjoj uporabi, usklađeno s Udžbeničkim standardom, koje se objavljuje u obliku knjige, a može imati i drugu vrstu i oblik ako je tako propisano Udžbeničkim standardom, a služi učenicima kao jedan od izvora znanja za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva utvrđenih nacionalnim i predmetnim kurikulumom.” (Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu, Narodne novine br. 27/2010, članak 2)

Kao dodatak udžbeniku postoje i dopunska nastavna sredstva, a u njih se ubrajaju radna bilježnica (vježbenica), zbirka zadataka, geografski atlas i povijesni atlas, multimedijaska pomagala i sredstva informacijske tehnologije.

6.2. Usvajanje novog vokabulara kroz čitanje s razumijevanjem

Prema Peti-Stantić, čitanje s razumijevanjem neposredno je povezano sa proširivanjem znanja, što vodi o produbljivanju spoznaja o svijetu. Isto vrijedi i za širenje vokabulara. „Od svih jezičnih vještina, u stručnoj se literaturi najviše naglašava čitanje, zbog značenja koje ono ima kod nenamjernoga i nesvjesnog usvajanja novih leksičkih jedinica. Mnogi su znanstvenici dokazali vezu između učenja vokabulara i čitanja.“ (Jurišić, Vodogaz, 2010, str. 297, prema Huckin, Haynes i Coady, 1998) Cjelokupan vokabular jedne osobe može se predočiti kao vrsta mentalnog leksikona (mentalnog „skladišta“) te određene osobe. Što je taj mentalni leksikon veći, raste i potencijal osobe da sve više koncepata razumije. Osoba koja nije u mogućnosti razumjeti riječi od kojih je tekst sastavljen, neće moći u cijelosti razumjeti tekst, pa tako niti postići dubinsko čitanje, odnosno čitanje s razumijevanjem. No, zašto se primarno naglašava tekst i pismeno sporazumijevanje u kontekstu učenja novog vokabulara, za razliku od usmenog sporazumijevanja? Autorica ukazuje na činjenicu da je govor vrlo ograničen prostornim i vremenskim prilikama, dok se tekstu čitatelj uvijek može ponovno vraćati i analizirati ga, pod pretpostavkom da čitatelj poznaje pismovni sustav jezika. „Pismom se, u krajnjoj konsekvenci, uvodi svojevrsan red u našu svakodnevicu, kako bismo zabilježili i zapamtili ono što je važno, kako bismo zabilježili i nadograđivali na već postignuto i kako bismo, možda najvažnije, bitno proširili krug onih kojima je sve to dostupno.“ (Peti-Stantić, 2019, str. 193)

6.3. Usvajanje riječi pomoću udžbenika

Udžbenik, kao što je i ranije spomenuto, predstavlja jedan od najvažnijih izvora znanja u nastavi Hrvatskoga jezika. Učenici se u sklopu nastave služe udžbenicima kako bi čitali različite tekstove i kroz njih usvajali riječi i time povećavati kapacitet svojeg mentalnog leksikona. Kako Radić, Kuvač Kraljević i Kovačević (2010) navode, važno je tijekom sastavljanja udžbeničkih tekstova uzeti u obzir čestotu riječi. Što je riječ češća i poznatija djetetu, odnosno, što je dijete više izloženo određenim riječima, veća je mogućnost razumijevanja i usvajanja tih riječi. Uz to, važno je da se riječi kojima je dijete izloženo pojavljuju u različitim kontekstima, kako bi djeca bila u stanju razumjeti i upotrebljavati riječi. Rječnik odraslih govornika moguće je podijeliti u 3 reda riječi, a Radić i sur. (2010) napominju da bi ova raspodjela bila korisna prilikom sastavljanja tekstova u školskim udžbenicima. Prvi red riječi odnosi se na osnovne riječi poput *kuća*, *hodati*,

igračka, sat, za koje nije potrebna formalna poduka, jer ih djeca usvajaju lako i dovoljno rano. Riječi drugoga reda kao što su *zahtijevati, slučajnost, namjeravati* nalaze se u rječniku većine odraslih govornika, mogu pripadati različitim tematskim područjima i mogu se smjestiti u različite kontekste, a možemo ih naći i u govornom i u pisanom obliku. Riječi trećega reda sadrže najmanje česte riječi od ova tri reda, na primjer: *rafinerija, izotopi, anuitet*, a odnose se najčešće na jezik struke i njihova uporaba nije važna većini govornika. Prema tome, najpoželjnije je u udžbenike uključivati tekstove koji sadrže riječi drugog reda, budući da imaju najveću čestotu i lako ih je usvojiti. Ipak, važno je odabrati određen broj riječi drugoga reda i uvrstiti ga u više različitih konteksta, kako bi učenici što više mogli doći u kontakt s tim riječima na različite načine.

No, za neke jezike kao što je hrvatski ne postoji još formalna podjela na 3 reda riječi. Ono što Radić i sur. (2010) predlažu jest da se riječi prikladne za udžbenike podijele na način da se provjeri koliko su samim učenicima razumljive. Ako tekstovi sadrže riječi koje djeca mogu svojim riječima objasniti, prikladne su, za razliku od onih za koje nisu uopće u stanju nagađati o njihovu značenju. Nadalje, potrebno je uzeti u obzir i omjer poznatih i nepoznatih riječi u tekstu, jer velika količina nepoznatih riječi može biti problematična za samo razumijevanje teksta, ali i usvajanje novih riječi.

6.4. Istraživanje Udžbenik kao poticaj ili prepreka leksičkomu razvoju

Radić, Kuvač Kraljević i Kovačević 2010. godine rade istraživanje među učenicima prvog razreda (N=158) u kojem su koristili dvije početnice iz hrvatskoga jezika za 1. razred. U njemu ispituju 3 hipoteze:

1. Kolika je leksička gustoća i leksička raznolikost pisane građe?
2. Poznaju li sedmogodišnja djeca značenje niskočestotnih riječi koje su zastupljene u pisanoj građi?
3. Pomaže li kontekst u uporabi niskočestotnih riječi?

Iz početnica su izdvojili tekstove i objašnjenja za one riječi za koje su autori pretpostavili da će učenicima biti nepoznate. Svođenjem riječi na natukničke oblike izrazili su koliko se različitih riječi pojavljuje u početnicama, a zatim su natuknice podijelili na samoznačne i suznačne riječi. Naposljetku su natuknice poredali prema učestalosti pojavljivanja u građi te su na taj način izdvojili niskočestotne riječi.

Učenicima su zadana dva zadatka: prvi se sastojao od jedanaest niskočestotnih riječi

za koje su učenici trebali napisati semantičko određenje, a u drugom zadatku učenici su dobili pisani tekst u kojem je nedostajalo istih jedanaest niskočestotnih riječi kao iz prvoga zadatka, a ispod teksta su im iste riječi bile ponuđene u morfološkom obliku koji je tekst zahtijevao. Ponuđene riječi su trebali umetnuti na prazne crte u tekstu.

Rezultati su pokazali da obje početnice ukupno sadržavaju 13 992 riječi, od čega je 83% samoznačnica, dakle u pisanoj građi većinski su zastupljene samoznačnice, za razliku od suznačnica. Zbog niskih mjera leksičke raznolikosti zaključeno je da se u početnicama velik broj riječi ponavlja. Iako je to zadovoljavajuć podatak, istraživanje nije moglo odrediti jesu li se određene riječi ponavljale u različitim kontekstima.

Što se tiče zadataka, u zadatku određivanja značenja niskočestotnih riječi zabilježeno je 26, 8% točnih odgovora, a razlog tome je što su se riječi koje su ispitivali samo jednom pojavile u početnicama. U drugom zadatku, gdje su se učenici trebali smjestiti ponuđene niskočestotne riječi unutar teksta, učenici su postigli uspjeh od 47, 5% točnih odgovora, što je pokazalo da učenicima kontekst uistinu pomaže u određivanju značenja riječi.

U zaključku napominju kako bi se sukladno sa sazrijevanjem učenika u pisanu građu trebale uvrštavati nepoznatih riječi, ali u manjim količinama i oprezno odabrati. Predlažu ipak razvrstavanje riječi hrvatskoga jezika u tri reda, prema kojima bi se onda primjerenije odredio rječnik tekstova u udžbenicima.

6.5. Istraživanje Tumačenje nepoznatih riječi u razrednome kontekstu

2010. godine provedeno je još jedno istraživanje na Učiteljskom fakultetu u Osijeku pod vodstvom profesorice Lidije Bakote među studentima četvrte godine Učiteljskoga fakulteta. Provjeravalo se hoće li studenti u svojim pripremama za sat Hrvatskoga jezika provesti etapu sata - *tumačenje nepoznatih riječi* te kojim će se načinima tumačenja služiti.

Temeljem analize pripreme, rezultati su pokazali kako je u 80% slučajeva provedena etapa, u 11% slučajeva nije provedena, a u 9% slučajeva riječi su samo naznačene, no njihova značenja nisu objašnjena. Od ukupno 73 nepoznate riječi, studenti su ih najčešće tumačili sinonimskim parom, to jest sinonimskim nizom riječi i to 41 riječ (56,16%), 22 riječi (30,14%) objašnjene su pomoću opisne definicije, 3 riječi (4,11%) definicijom uporabe riječi, 2 riječi (2,74%) pomoću kombinacije

opisne definicije i sinonima, a po jedna riječ (po 1,37%) objašnjena je antonimom i uvećanicom.

Bakota (2010) također ističe kako se u razrednom kontekstu kod tumačenja nepoznatih riječi najčešće ne koriste načini objašnjenja koji su prisutni u rječnicima ili leksikografskim priručnicima, zato što postoji šansa za probleme u razumijevanju istih kod učenika. Upravo zato učitelj mora pojednostaviti izraze i upotrebljavati svakodnevne riječi kako bi učenici bili u stanju razumjeti što određene, njima nepoznate riječi znače.

7. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

7.1. Predmet i cilj istraživanja

Predmet ovog istraživanja jest količina i položaj objašnjenja nepoznatih riječi kao temelj za usvajanje nepoznatih riječi u udžbeničkim tekstovima.

Cilj istraživanja bio je ustanoviti u kojoj mjeri se nepoznate riječi kao dio metodičkog instrumentarija razlikuju u različitim udžbenicima iz Hrvatskoga jezika za osnovnu školu.

7.2. Problemi i hipoteze istraživanja

1. problem

Utvrđiti udio nepoznatih riječi u ukupnom korpusu riječi iz analiziranih tekstova u udžbenicima iz Hrvatskoga jezika za osnovnu školu.

1. hipoteza

Neki udžbenici imat će znatno veći udio nepoznatih riječi od prosjeka.

2. problem

Utvrđiti na koje načine nakladnici objašnjavaju nepoznate riječi i u kojem udjelu.

2. hipoteza

U najvećem udjelu način objašnjenja za kojim će nakladnici posezati bit će sinonimi.

3. problem

Utvrđiti dužinu objašnjenja nepoznatih riječi u različitim udžbenicima.

3. hipoteza

Oni udžbenici koji imaju više objašnjenja u obliku definicija, imat će u prosjeku duža objašnjenja od ostalih udžbenika.

4. problem

Utvrđiti razumljivost objašnjenja prema očekivanom stupnju znanja onih učenika za koje su udžbenici predviđeni.

4. hipoteza

Udžbenici sadrže objašnjenja koja učenicima predstavljaju problem u razumijevanju, zato što objašnjenja neće biti prilagođena njihovom očekivanom stupnju znanja.

7.3. Metode i postupci istraživanja

Metoda ovog istraživanja jest analiza objašnjenja nepoznatih riječi i njihovog sadržaja u udžbenicima. Postupak koji je korišten u istraživanju jest kategoriziranje nepoznatih riječi i njihovog sadržaja prema jednakim kriterijima za sve udžbenike te njihova usporedba. Pritom je korištena deskriptivna statistika.

Istraživanje je provedeno tijekom lipnja i srpnja 2020. godine, a u udžbenicima za Hrvatski jezik trebalo je proučiti riječi te objašnjenja riječi koje su autori procijenili da bi učenicima mogle predstavljati problem u razumijevanju pročitano teksta, to jest nepoznate riječi i njihova objašnjenja. Nepoznate riječi u udžbenicima hrvatskoga jezika postoje kao dio metodičkog instrumentarija i nalaze se uz pojedine tekstove. Pažnja je bila usmjerena ponajprije na funkcionalne aspekte objašnjenja. Određena su četiri glavna kriterija koja su primijenjena na svaki od udžbenika, a to su: broj nepoznatih riječi, vrsta objašnjenja, dužina objašnjenja i razumljivost objašnjenja. Utvrđen je postotni udio nepoznatih riječi u odnosu na ukupan broj riječi u tekstovima, kao i postotni udio različitih vrsta objašnjenja te dužina objašnjenja. Razumljivost objašnjenja nije bilo moguće zabilježiti kao statistički podatak, stoga je opisano u obliku subjektivnog kritičkog osvrta autora rada. Naposljetku su utvrđene razlike među udžbenicima.

7.4. Uzorak

Za istraživanje odabrano je sveukupno osam udžbenika - po dva udžbenika od četiriju različitih nakladnika, odnosno od svakog nakladnika po jedan udžbenik za drugi i jedan udžbenik za treći razred. Nadalje, ovi udžbenici odabrani su zato što je svaki od njih zasićen metodičkim predlošcima, odnosno tekstovima te sadrži mali rječnik nepoznatih riječi za svaki tekst, ispod teksta ili u njegovoj neposrednoj blizini. Prema tome, svaki udžbenik ima vrlo sličan raspored tekstova i objašnjenja nepoznatih riječi, pa ih je lako usporediti. Na kraju, odabrana su po dva udžbenika od svakog od četiri nakladnika, kako bi usporedba među različitim nakladnicima bila efikasnija. U udžbenicima je analiziran svaki jezičnometodički, književnometodički,

a ponegdje i medijski metodički predložak, dakle svaki tekst, izuzev onih tekstova koji su služili za objašnjenje zadataka uz glavni tekst te tekstovi za vježbu u zadacima koji slijede nakon glavnog teksta.

Udžbenici koji su bili analizirani su sljedeći:

- Dvornik, D., Petruša, F., Zalar, D. (2014). *Kuća svemoguća*. Zagreb: Alfa.
- Dvornik, D., Petruša, F., Zalar, D. (2014). *Kuća igrajuća*. Zagreb: Alfa.
- Gabelica, M., Gredelj, R., Marjanović, V., Škribulja, A. (2014). *Hrvatski na dlanu 2*. Zagreb: Profil International.
- Gabelica, M., Gredelj, R., Marjanović, V., Škribulja, A. (2014). *Hrvatski na dlanu 3*. Zagreb: Profil International.
- Jurić, J., Španić, A., Vladušić, B., Zokić, T. (2019). *Svijet riječi 2*. Zagreb: Školska knjiga.
- Jurić, J., Španić, A., Vladušić, B., Zokić, T. (2020). *Svijet riječi 3*. Zagreb: Školska knjiga.
- Salamon, J., Šredl V. (2019). *Moj hrvatski jezik 2*. Zagreb: Alka Script.
- Salamon, J., Salopek Bacanović, Lj., Šredl V. (2020). *Moj hrvatski jezik 3*. Zagreb: Alka Script.

8. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I INTERPRETACIJA REZULTATA

Prvi problem istraživanja odnosio se na utvrđivanje udjela nepoznatih riječi u ukupnom korpusu riječi u analiziranim tekstovima u udžbenicima. Rezultati su prikazani u Tablici 1.

Tablica 1. Udio nepoznatih riječi u ukupnom korpusu riječi u analiziranim tekstovima u udžbenicima Hrvatskoga jezika za 2. i 3. razred osnovne škole.

Udžbenici	Ukupno riječi	Nepoznate riječi
Hrvatski na dlanu 2 (Profil)	f 14341 p 100%	238 1.66%
Hrvatski na dlanu 3 (Profil)	f 18830 p 100%	234 1.24%
Kuća svemoguća (Alfa)	f 13065 p 100%	124 0.95%
Kuća igrajuća (Alfa)	f 17488 P 100%	109 0.62%
Moj hrvatski jezik 2 (Alka Script)	f 8624 p 100%	158 1.83%
Moj hrvatski jezik 3 (Alka Script)	f 11207 p 100%	223 1.99%
Svijet riječi 2 (Školska knjiga)	f 13516 p 100%	94 0.7%
Svijet riječi 3 (Školska knjiga)	f 14903 p 100%	119 0.8%

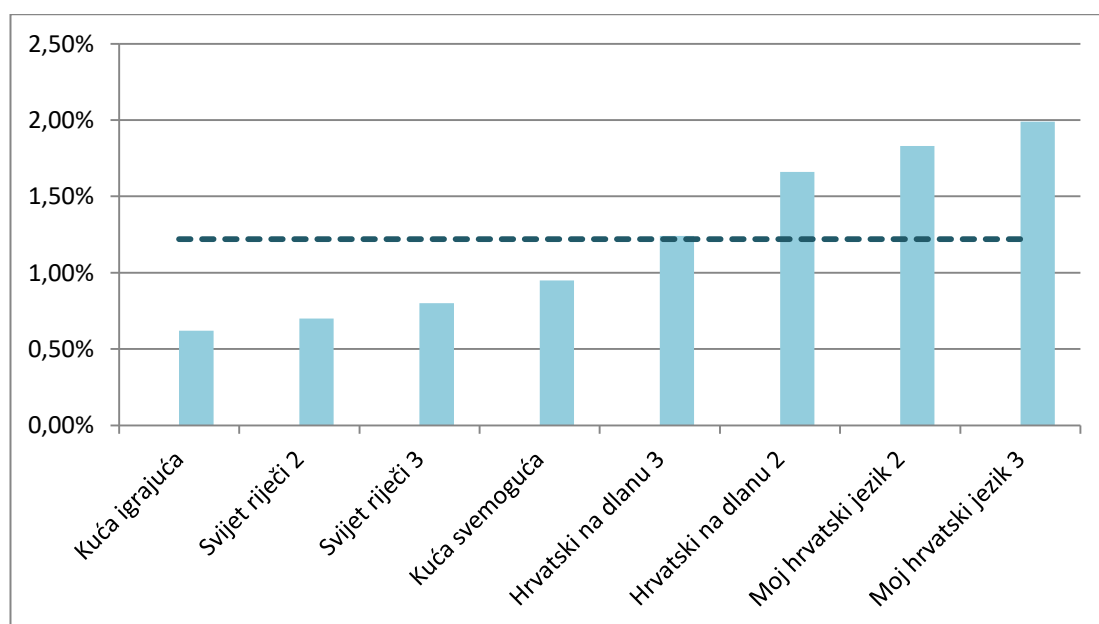
f - frekvencija

p - postotni udio

Rezultati u Tablici 1. prikazuju ukupan broj i postotak svih riječi u svim tekstovima u svakom od osam analiziranih udžbenika, a zatim i ukupan broj te postotak nepoznatih riječi u istim udžbenicima. Uočljivo je kako se udio nepoznatih

riječi u udžbenicima kreće između 0.62% i 1.99%. Razlog tome što je udio nepoznatih riječi relativno malen jest da se u ovom istraživanju nije vršila distinkcija između samoznačnica i suznačnica, već su izbrojane sve riječi u svim tekstovima. S obzirom na to da tekstovi sadrže velik broj suznačnica koje nije potrebno objašnjavati, samo će određeni dio samoznačnica učenicima predstavljati problem u razumijevanju.

Slika 1. Grafički prikaz udjela nepoznatih riječi svakog od analiziranih udžbenika i njihovog prosjeka.



U grafičkom prikazu na osi x nalaze se nazivi analiziranih udžbenika, a na osi y oznake postotaka nepoznatih riječi. Prosječna vrijednost nepoznatih riječi u svim udžbenicima iznosi 1.22%, a taj podatak je naznačen na Slici 1. isprekidanom linijom. Izračunom srednjeg apsolutnog odstupanja utvrđeno je kako ono iznosi 0.46%, iz čega proizlazi da udžbenici *Moj hrvatski jezik 2* (1.83%) i *Moj hrvatski jezik 3* (1.99%) značajno odstupaju od prosjeka. Time je potvrđena prva hipoteza, budući da dva udžbenika imaju znatno veći udio nepoznatih riječi od prosjeka.

Drugi problem istraživanja bio je utvrditi na koje načine nakladnici objašnjavaju nepoznate riječi u svojim udžbenicima. Rezultati su prikazani u Tablici 2.

Tablica 2. Udio različitih načina objašnjenja nepoznatih riječi u svakom od udžbenika.

Udžbenici		Sinonimi	Definicije	Pojednostavljene definicije	Ostalo	Ukupno
Hrvatski na dlanu 2 (Profil)	f p	104 36.36%	145 50.7%	35 12.24%	2 0.7%	286 100%
Hrvatski na dlanu 3 (Profil)	f p	111 42.53%	103 39.46%	44 16.86%	3 1.15%	261 100%
Kuća svemoguća (Alfa)	f p	46 32.86%	43 30.71%	48 34.29%	3 2.14%	140 100%
Kuća igrajuća (Alfa)	f p	34 28.33%	40 33.33%	40 33.33%	6 5%	120 100%
Moj hrvatski jezik 2 (Alka Script)	f p	91 47.64%	48 25.13%	44 23.04%	8 4.19%	191 100%
Moj hrvatski jezik 3 (Alka Script)	f p	116 44.11%	82 31.18%	56 21.29%	9 3.42%	263 100%
Svijet riječi 2 (Školska knjiga)	f p	64 54.24%	39 33.05%	14 11.86%	1 0.85%	118 100%
Svijet riječi 3 (Školska knjiga)	f p	99 67.81%	25 17.12%	22 15.07%	0 0%	146 100%

f - frekvencija

p - postotni udio

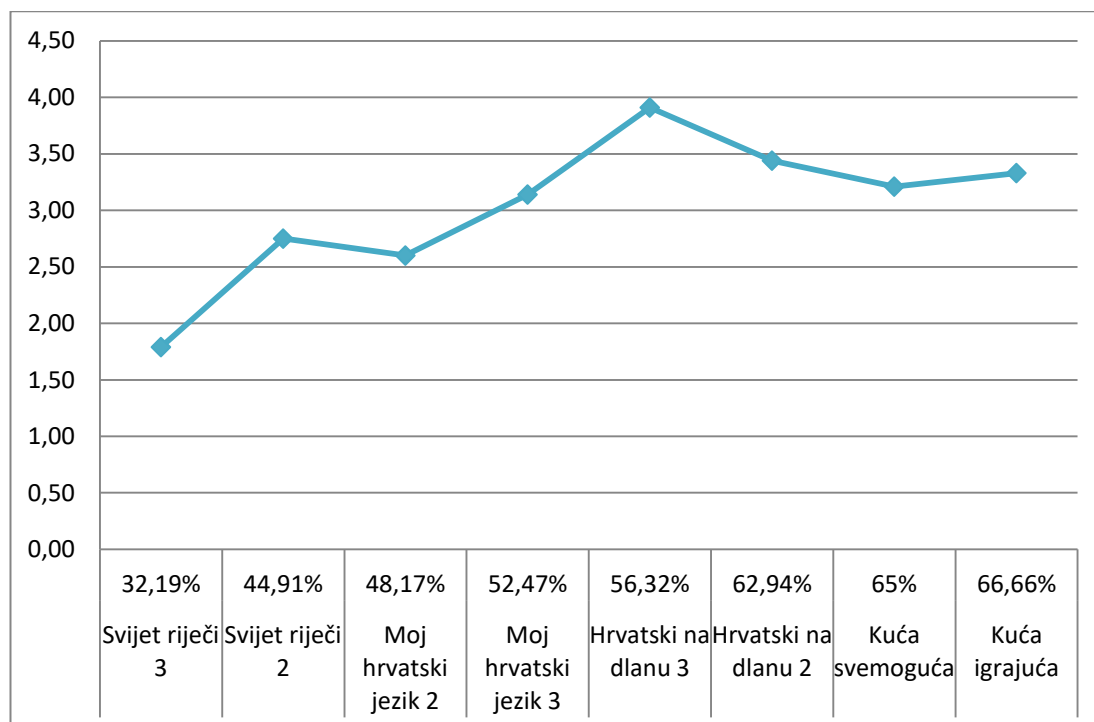
Rezultati u tablici 2. prikazuju udio pojedinog načina objašnjenja koji su nakladnici koristili u svojim udžbenicima. U istraživanju su se objašnjenja autora klasificirala u četiri kategorije: *Sinonimi*, *Definicije*, *Pojednostavljene definicije* i *Ostalo*. Vršila se usporedba s Hrvatskim jezičnim portalom. Ako bi se objašnjenje u velikoj mjeri poklapalo s onim navedenim na Hrvatskom jezičnom portalu, radilo bi se o definiciji ili sinonimu. Ukoliko se poklapalo uz odsustvo određenih riječi ili zamjenu nekih riječi za riječi koje su autori smatrali da su prikladnije za učenike 2. i 3. razreda, objašnjenje bi se klasificiralo kao pojednostavljena definicija. Naposljetku postoji kategorija *Ostalo*, u koju bi se ubrajala sva ona objašnjenja koje nije bilo moguće svrstati u prethodne tri kategorije. Najčešće bi se radilo o primjeru korištenja riječi u kontekstu, o objašnjenju izmišljene riječi ili objašnjenju pojednostavljenom do granice gdje se ne bi moglo više smatrati niti pojednostavljenom definicijom, već jednostavno zasebnom kategorijom objašnjenja za mlađe čitatelje. Iz navedenih podataka u tablici 2., uočljivo je kako su autori udžbenika u najvećoj mjeri ponudili objašnjenja u obliku sinonima i definicija. Udžbenici s najvećim udjelom objašnjenja u obliku sinonima su: *Hrvatski na dlanu 3* (42.53%), *Moj hrvatski jezik 2* (47.64%), *Moj hrvatski jezik 3* (44.11%), *Svijet riječi 2* (54.24%) te *Svijet riječi 3* (67.81%). Udžbenik *Hrvatski na dlanu 2* jedini je s najvećim udjelom objašnjenja u obliku definicije (50.7%), čitanka *Kuća svemoguća* jedina je s najvećim udjelom objašnjenja u obliku pojednostavljene definicije (34.29%), a čitanka *Kuća igrajuća* jedina je koja ima jednak udio objašnjenja u obliku definicije i pojednostavljene definicije (33.33%). Iz ovih podataka proizlazi kako ukupno 5 od 8 udžbenika u najvećem udjelu sadrži objašnjenja u obliku sinonima, što ujedno potvrđuje i drugu hipotezu. Treći problem istraživanja bio je odrediti dužinu objašnjenja nepoznatih riječi u udžbenicima.

Tablica 3. Prosječna dužina objašnjenja za svaki od analiziranih udžbenika.

Udžbenici	Ukupan broj riječi u objašnjenjima	Broj objašnjenja	Prosječna dužina objašnjenja u riječima
Hrvatski na dlanu 2 (Profil)	984	286	3.44
Hrvatski na dlanu 3 (Profil)	1020	261	3.91
Kuća svemoguća (Alfa)	449	140	3.21
Kuća igrajuća (Alfa)	400	120	3.33
Moj hrvatski jezik 2 (Alfa Script)	497	191	2.60
Moj hrvatski jezik 3 (Alfa Script)	826	263	3.14
Svijet riječi 2 (Školska knjiga)	325	118	2.75
Svijet riječi 3 (Školska knjiga)	262	146	1.79

Rezultati u tablici 3. prikazuju za svaki od udžbenika koliko ukupno sadrže riječi u svim objašnjenjima, ukupan broj svih objašnjenja, a zatim i prosječnu dužinu objašnjenja. Vidljivo je kako se prosječna dužina objašnjenja kreće između 1.79, to jest 2 riječi i 3.91, to jest 4 riječi.

Slika 2. Grafički prikaz udjela objašnjenja u obliku definicija i pojednostavljenih definicija te prosječne dužine objašnjenja u riječima.



U grafičkom prikazu na osi x nalaze se nazivi svih udžbenika s oznakama postotaka objašnjenja u obliku definicija i pojednostavljenih definicija, a na osi y nalazi se brojčana oznaka prosječne dužine objašnjenja u riječima. Između ove dvije skupine podataka izračunata je korelacija koja je iznosila 0.825548, a dovoljno je jaka da se potvrdi i treća hipoteza. U udžbenicima u kojima je veći postotak objašnjenja u obliku definicija i pojednostavljenih definicija, objašnjenja u prosjeku sadrže više riječi.

Četvrti, ujedno i zadnji problem ovog istraživanja bio je utvrditi razumljivost objašnjenja prema očekivanom stupnju znanja onih učenika za koje su udžbenici predviđeni.

Tablica 4. Prikaz objašnjenja u kojima su pronađene poteškoće za razumijevanje, ukupan broj nepoznatih riječi te udio nerazumljivih objašnjenja u analiziranim udžbenicima.

Udžbenici	Broj nerazumljivih objašnjenja	Broj nepoznatih riječi	Udio nerazumljivih objašnjenja
Kuća igrajuća	42	120	35.00%
Svijet riječi 2	32	118	27.12%
Svijet riječi 3	16	146	10.96%
Kuća svemoguća	37	140	26.43%
Hrvatski na dlanu 3	52	261	19.92%
Hrvatski na dlanu 2	62	286	21.68%
Moj hrvatski jezik 2	49	191	25.65%
Moj hrvatski jezik 3	67	263	24.48%

Iako je bez učenika nemoguće statistički i objektivno odrediti hoće li udžbenici sadržavati objašnjenja nepoznatih riječi koja će im predstavljati problem u razumijevanju, i dalje je bilo moguće utvrditi da postoje određene nelogičnosti koje se ponavljaju u svim udžbenicima u objašnjenjima. Neki autori koriste definicije koje često sadrže upravo korijen riječi koja se objašnjava, na primjer *klijati - puštati klice; kad iz sjemenke rastu klice nove biljke*. Ako učenici prvobitno ne znaju što znači riječ *klijati*, logično je za pomisliti kako neće možda znati niti što znači riječ *klica*. Neki autori vješto rješavaju ovaj problem dodatnim objašnjenjem druge riječi koja je potrebna za razumijevanje prve, na primjer *čađa – gar, prah koji se stvara gorenjem, nastaje iz dima, čađav – garav, pocrnio od čađe*. Još češće autori objašnjavaju nepoznate riječi definicijama koje sadrže riječi koje učenici vjerojatno ne razumiju s obzirom na to da su 2. ili 3. razred osnovne škole, primjerice *mio - koji je nesklon porocima*. Najčešće je to pretjerana kompleksnost vokabulara, ali u nekim

slučajevima radi se i o riječima s kojima učenici prema Nacionalnom kurikulumu također još nisu došli u kontakt, zato što pripadaju nastavi Biologije, Povijesti, Geografije, itd., pa tako autori riječ *Sahara* objašnjavaju na sljedeći način: *najveća pustinja u Africi*. Ovo ne isključuje činjenicu da se neće naći neki učenik koji zna što znači riječ *Afrika*, no razumno je za pomisliti da većina ipak ne zna. Osim već spomenutog rješenja gdje se riječ može objasniti dodatnim objašnjenjem, ovaj problem može se riješiti i prilagodbom definicije na način na koji će učenici to razumjeti. Jedan pozitivan primjer pojednostavljenja definicije nalazi se u čitanci *Kuća igrajuća*, za riječ *džungla*. Prema Hrvatskom jezičnom portalu ona glasi: *tropska šuma, močvarna guštara od bambusa, drvolikih paprati i povijuša [(kretati se) kroz džunglu]; prašuma*, dok je u čitanci objašnjena kao *vrsta guste šume*. Još jedan od problema pronađenih u analiziranim udžbenicima jest definiranje određenih riječi na zbunjujuć ili neispravan način, npr. *lokomotiva - stroj na kotačima koji se sam kreće i služi za vuču vagona po tračnicama*. Budući da lokomotivom upravlja strojovođa, a ona se pokreće parnim strojem, nije potpuno jasno zašto su autori odlučili napisati da se lokomotiva sama kreće.

Ukoliko uzmemo u obzir da je moguće temeljem Nacionalnog kurikuluma dokazati kako su neka objašnjenja u analiziranim udžbenicima suviše kompleksna za učenike 2. i 3. razreda zato što sadrže pojmove koji se uče u višim razredima, moguće je potvrditi i posljednju hipotezu.

8.1. Rasprava i zaključak

Rezultati ovog istraživanja potvrdili su sve četiri postavljene hipoteze. Dva udžbenika imaju iznadprosječno više nepoznatih riječi od prosjeka. Ovo se može tumačiti na više načina: 1.) takvi udžbenici kvalitetnije su sastavljeni jer učenicima bolje objašnjavaju sadržaj koji čitaju te smanjuju nejasnoće, 2.) takvi udžbenici slabije su prilagođeni razvojnim mogućnostima i znanju učenika s obzirom na to da sadrže veći broj nepoznatih riječi. Većina autora također poseže za sinonimima kao najčešćim oblikom objašnjenja. Jedno od mogućih obrazloženja za ovo jest da je ovo jednostavniji način objašnjavanja nepoznatih pojmova za razliku od definicija ili pojednostavljenih definicija, budući da su sinonimi sadrže manje riječi. Ovome u prilog ide i istraživanje iz 2010. godine provedeno na Učiteljskom fakultetu u Osijeku pod vodstvom profesorice Lidije Bakote, gdje je utvrđeno kako su studenti

najčešće posezali za sinonimima kod tumačenja nepoznatih riječi u svojim pripremama iz Hrvatskoga jezika. Nadalje, potvrđena je i treća hipoteza, na temelju koje je utvrđeno da analizirani udžbenici u kojima su objašnjenja pretežno u obliku sinonima ujedno sadrže manje riječi u objašnjenjima. Pretjerana kompleksnost vokabulara u udžbeničkim objašnjenjima potvrđena je na osnovu Nacionalnog kurikulumu. Ovdje vrijedi istaknuti da su čitanke i udžbenici uistinu samo izvori znanja, odnosno alati pomoću kojih učitelji učenicima prenose znanje.

8.2. Ograničenja istraživanja

Glavno ograničenje prvog istraživanja bilo je to što se razumijevanje nepoznatih riječi nije moglo provjeriti u suradnji s učenicima osnovnih škola zbog obustave nastave tijekom ožujka 2020. godine. U idealnoj situaciji bili bi sastavljeni anketni upitnici za učenike drugih i trećih razreda osnovne škole pomoću kojih bi se provjerilo razumijevanje određenih nepoznatih riječi u različitim vremenskim periodima. Ovo bi uvelike olakšalo procjenu učinkovitosti objašnjenja nepoznatih riječi u različitim udžbenicima i omogućilo uvid u praktičnu primjenu istih. Bez učenika je najteže bilo moguće odrediti istinitost prve hipoteze, gdje je ostalo otvoreno pitanje je li veći broj nepoznatih riječi bolji ili lošiji za učenike, ali i posljednje hipoteze za koju je trebalo ustanoviti sadrže li udžbenici problematična objašnjenja, zato što ona nisu prilagođena njihovom očekivanom stupnju znanja. Unatoč tome što ovo istraživanje nije moglo potvrditi nijednu od ovih tvrdnji u potpunosti, neodgovorena pitanja mogu predstavljati materijal za buduća istraživanja u ovom području.

U nastavku slijede temeljne odrednice anketnog upitnika provedenog s učiteljima razredne nastave.

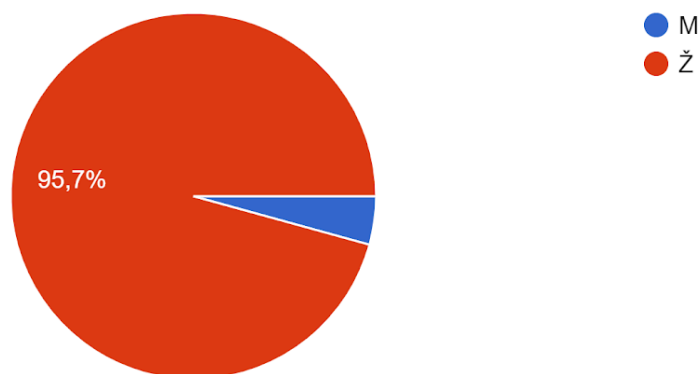
9. ANKETNI UPITNIK ZA UČITELJE

Uz istraživanje udžbenika, također je sastavljen i anketni upitnik za učitelje razredne nastave. Pitanja su se odnosila na načine koje učitelji koriste kako bi učenicima objasnili nepoznate riječi, imali su priliku izraziti stupanj zadovoljstva udžbeničkim objašnjenjima i dati svoje komentare. Većina pitanja bila su zatvorenog tipa, i učitelji su odgovarali na njih označavajući odgovore na Likertovoj skali, a neka su bila i višestrukog izbora. Bilo je i nekoliko pitanja otvorenog tipa. U sljedećem poglavlju nalaze se detaljnije informacije o anketnom upitniku i grafički prikazi rezultata.

9.1. Analiza anketnih upitnika

Tijekom srpnja 2020. godine sastavljen je anketni upitnik u računalnom programu *Google Obrasci* koji se sastoji od 18 pitanja. Podijeljen je na različitim internetskim platformama, a učitelji su se pozivali i izravno, telefonskim putem. Upitnik je bio dostupan sljedeća dva mjeseca, a ispunilo ga je ukupno 164 učitelja i učiteljica.

Grafikon 1. Raspodjela učitelja i učiteljica prema spolu.

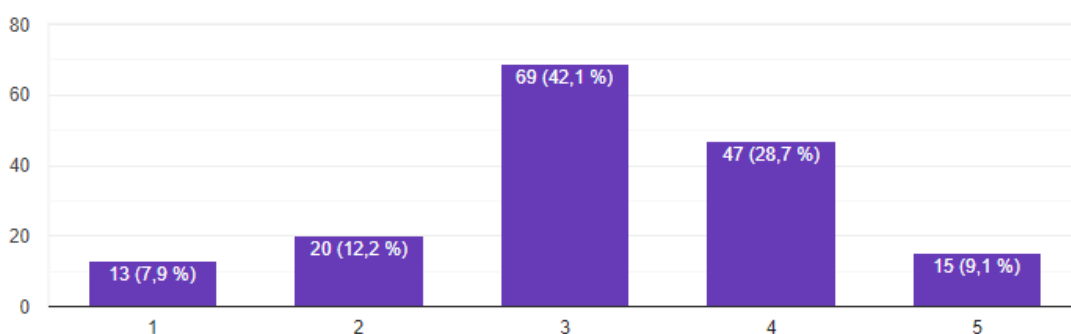


Od 164 ispitanika, 157 je učiteljica (95.7%), dok je učitelja samo 7 (4.3%). Što se tiče dobi ispitanika, 22 ih ima između 23 i 29 godina (13.41%), 32 ih ima između 30 i 39 godina (19.51%), 49 ih ima od 40 do 49 godina (29.88%), a 60 njih je starosti od 50 godina nadalje (36.59%). Za jednu osobu nemoguće je utvrditi dob zato što se odgovor ne poklapa s formatom upitnika (0.61%). Kada je riječ o radnom

stažu, 42 ispitanika ima između 0 i 10 godina iskustva (25.61%), 43 ih ima između 10 i 20 (26.22%), a čak 79 preko 20 godina radnog iskustva (48.17%).

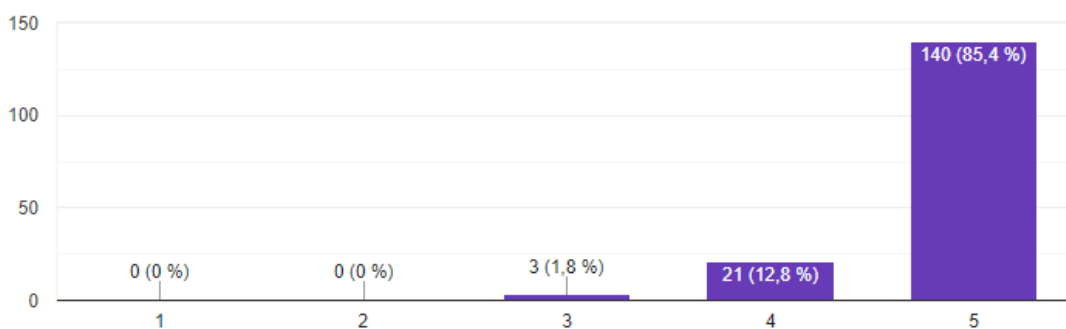
Na pitanje *Na koji način učenicima objašnjavate nepoznate riječi?*, učiteljima je bilo ponuđeno 6 tvrdnji, a na Likertovoj skali trebalo je označiti u kojoj mjeri se slažu s tvrdnjom. Pritom je 1 značilo *uopće se ne slažem*, 2 - *uglavnom se ne slažem*, 3 - *niti se slažem, niti se ne slažem*, 4 - *uglavnom se slažem* te 5 - *u potpunosti se slažem*.

Grafikon 2. Stavovi ispitanika - *oslanjam se na objašnjenja u udžbeniku ili čitanci.*



Prva tvrdnja glasila je *oslanjam se na objašnjenja u udžbeniku ili čitanci*, a najviše ispitanika, odnosno njih 69 (42.07%) se niti slaže, niti ne slaže s ovom tvrdnjom. 47 (28.66%) se uglavnom slaže, 20 (12.20%) se uglavnom ne slaže, 15 (9.15%) se u potpunosti slaže, dok se najmanji broj ispitanika, njih 13 (7.93%) uopće ne slaže s ovom tvrdnjom.

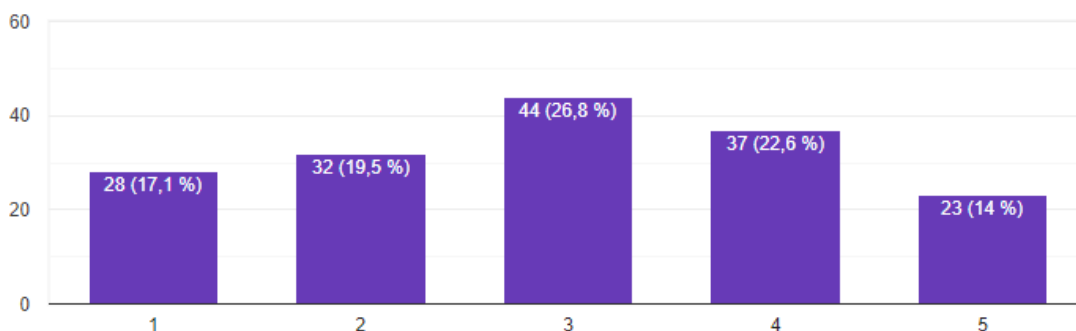
Grafikon 3. Stavovi ispitanika - *objašnjenja u udžbeniku ili čitanci često nadopunjavam vlastitim primjerima i dodatnim pojašnjenjima.*



Druga tvrdnja glasila je *objašnjenja u udžbeniku ili čitanci često nadopunjavam vlastitim primjerima i dodatnim pojašnjenjima*, a ovdje je najviše

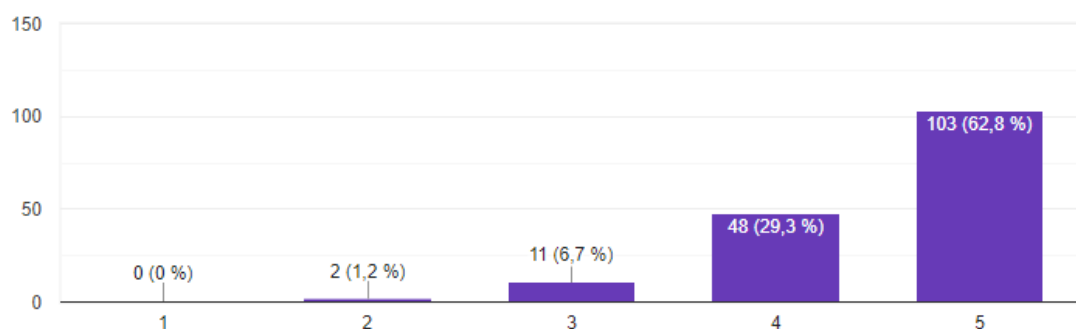
ispitanika, 140 (85.37%) odgovorilo kako se u potpunosti slaže s ovom tvrdnjom. Nešto manje, njih 21 (12.81%) se uglavnom slaže, a njih najmanje, 3 (1.83%) je odgovorilo kako se niti slaže, niti ne slaže s ovom tvrdnjom. Nitko od ispitanika na ovu tvrdnju nije odgovorio kako se uglavnom ili u potpunosti ne slaže.

Grafikon 4. Stavovi ispitanika - *oslanjam se na to da će učenici sami spomenuti riječi koje im nisu bile poznate.*



Treća tvrdnja bila je *oslanjam se na to da će učenici sami spomenuti riječi koje im nisu bile poznate*, a na ovu tvrdnju najviše ispitanika odgovorilo je kako se niti slažu niti ne slažu, to jest njih 44 (26.83%). Njih 37 (22.56%) odgovorilo je kako se uglavnom slaže, a 32 (19.51%) kako se uglavnom ne slaže. Čak njih 28 (17.07%) odgovorilo je kako se uopće ne slaže, dok je njih najmanje i to 23 (14.02%) odgovorilo kako se slaže u potpunosti.

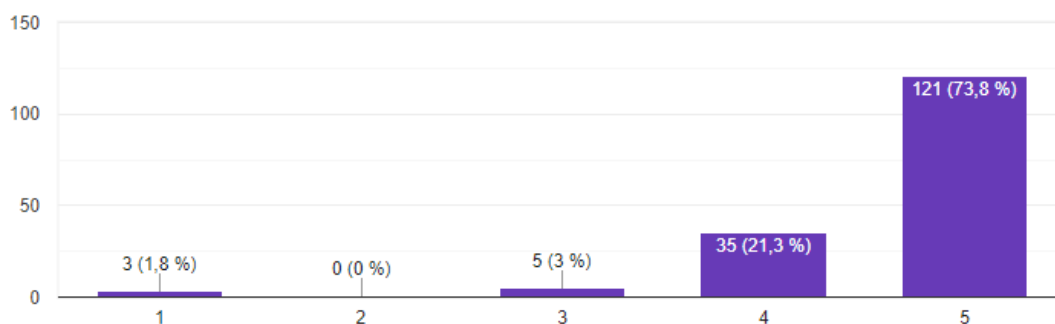
Grafikon 5. Stavovi ispitanika - *učenike tijekom interpretacije književnog djela navodim na pronalaženje značenja nepoznatih riječi pomoću pitanja i razgovora.*



Na četvrtu tvrdnju *učenike tijekom interpretacije književnog djela navodim na pronalaženje značenja nepoznatih riječi pomoću pitanja i razgovora*, najviše učitelja i učiteljica, 103 (62.80%) odgovorilo je kako se u potpunosti slažu s njom.

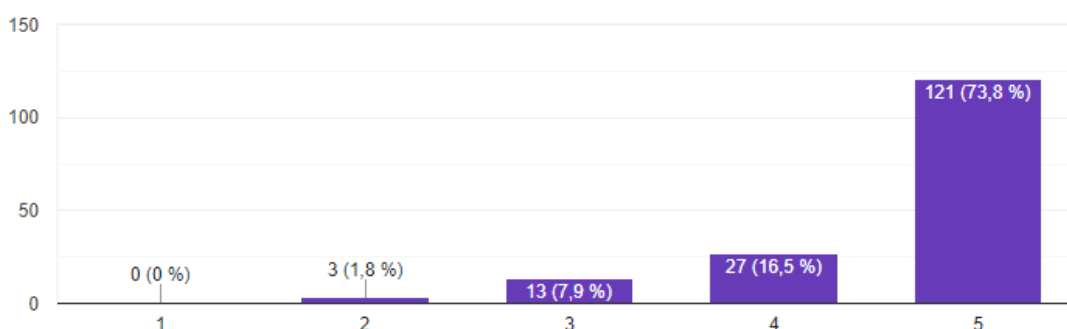
48 (29.27%) odgovorilo je kako se uglavnom slažu, a 11 (6.71%) se niti slaže, niti ne slaže, dok najmanje njih navodi kako se uglavnom ne slaže s tvrdnjom. Nitko od ispitanika odgovor nije označio s 1 - *uopće se ne slažem*.

Grafikon 6. Stavovi ispitanika - *učenike tijekom interpretacije književnog djela pitam što znače određene riječi.*



Na petu tvrdnju koja je glasila *učenike tijekom interpretacije književnog djela pitam što znače određene riječi*, 121 (73.78%) ispitanik odgovorio je kako se u potpunosti slaže, 35 (21.34%) reklo je kako se uglavnom slaže, 5 (3.05%) se niti slaže, niti ne slaže, nitko nije odgovorio kako se uglavnom ne slaže, a njih 3 (1.83%) se u potpunosti ne slaže.

Grafikon 7. Stavovi ispitanika – *uvjeravam se dodatno ima li nepoznatih riječi koje su učenici spazili, a da ne postoje u udžbeniku kao objašnjenje.*



Posljednja tvrdnja glasila je *uvjeravam se dodatno ima li nepoznatih riječi koje su učenici spazili, a da ne postoje u udžbeniku kao objašnjenje* i na ovu tvrdnju većina ispitanika, njih 121 (73.78%) odgovorilo je kako se u potpunosti slaže s ovom tvrdnjom, 27 (16.46%) ih je reklo kako se uglavnom slaže, 13

(7.93%) niti se slaže, niti se ne slaže, a 3 (1.83%) se uglavnom ne slaže. Nijedan ispitanik nije odgovorio kako se uopće ne slaže s ovom tvrdnjom.

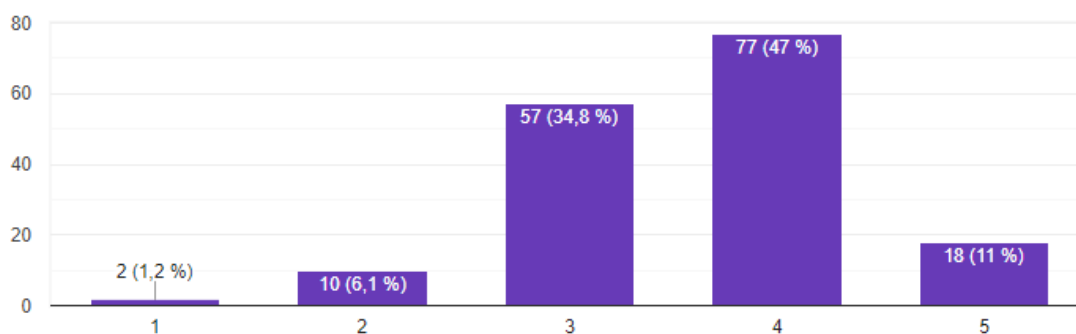
Ispitanici su mogli navesti još neke načine na koje objašnjavaju nepoznate riječi, a odgovori su vidljivi u Tablici 5.

Tablica 5. Prikaz odgovora ispitanika dodatnih načina objašnjavanja nepoznatih riječi.

Ako postoji još neki način, a da nije naveden, možete ga navesti ovdje:
<i>Uvijek se konzultiram s učenicima, djeca su prepametna</i>
<i>Objašnjenje riječi uz fotografiju.</i>
<i>Skrenem im pozornost na podrijetlo nepoznatih riječi.</i>
<i>Pitam ih koju riječ ne razumiju.</i>
<i>Nema</i>
<i>Koristimo rječnik iz školske knjižnice. Pronalaze sami značenje. Istražuju.</i>
<i>Google</i>
<i>Provjeravam pomoću igre, odnosno principa igre Taboo.</i>
<i>Tražim učenike da riječi koje su im bile nepoznate, a sada smo ih razjasnili, upotrijebe u rečenici kako bih vidjela jesu li ih stvarno shvatili.</i>
<i>Pronalazimo nepoznate riječi na internetu, enciklopedije iz školske knjižnice.</i>
<i>Tijekom samostalnog čitanja učenici podcrtavaju njima nepoznate riječi</i>
<i>Stavljam nepoznatu riječ u drugi kontekst, objašnjavam koristeći riječi lokalnog govora</i>
<i>Učenici sami postavljaju pitanja odnosno pronalaze sebi nepoznate riječi</i>
<i>Prije samostalnog čitanja upozorim učenike da lagano označe njima nepoznatu riječ i zatim je zajednički objasnimo.</i>
<i>traže značenje u rječniku, enciklopediji, tražilici na internetu</i>
<i>Često koristimo e- rječnik</i>
<i>Učenik koji zna riječ objašnjava ostalima.</i>
<i>Četvrtaše ponekad ponukam da traže značenje nepoznate riječi u rječnicima.</i>
<i>Ne.</i>
<i>Navodim ih da potraže i komuniciraju prigodnim im leksikonom i ukućanima</i>

Sljedeća pitanja na koja su učitelji i učiteljice odgovarali odnosila su se na njihovo mišljenje i iskustva o objašnjenjima nepoznatih riječi u udžbenicima i čitankama.

Grafikon 8. Stavovi ispitanika - *zadovoljan/zadovoljna sam objašnjenjima nepoznatih riječi u čitankama i udžbenicima koje koristim.*



77 (46.95%) ispitanika uglavnom se složilo, 57 (34.76%) je odgovorilo kako se niti slaže, niti ne slaže, 18 (10.96%) u potpunosti se slaže, 10 (6.10%) ispitanika se uglavnom ne slaže, dok se samo 2 (1.22%) uopće ne slaže s tvrdnjom *zadovoljan/zadovoljna sam objašnjenjima nepoznatih riječi u čitankama i udžbenicima koje koristim.*

Ispitanici su također mogli navesti razloge nezadovoljstva objašnjenjima nepoznate riječi u udžbenicima i čitankama, a odgovori se nalaze u Tablici 6.

Tablica 5. Prikaz odgovora ispitanika dodatnih načina objašnjavanja nepoznatih riječi.

Ukoliko niste zadovoljni objašnjenjima nepoznatih riječi u čitankama i udžbenicima, razloge možete navesti ovdje:
<i>Ponekad objašnjenja nisu potpuna</i>
<i>Često su objašnjenja nepotpuna ili i dalje apstraktna za učenike</i>
<i>Djeci često objašnjenja budu nejasna jer se koriste previše stručne riječi. Najbolje je objasniti zavičajnim govorom koji je djeci blizak.</i>
<i>Ima previše rijeci za koje podrazumijevamo da ih učenici koriste i znaju... koje se spominju u svakodnevnom životu i onda se šokiram kad shvatim da nikad nisu čuli za tu riječ, a kamoli da znaju što znači. Takve riječi, naravno, nisu objašnjene u</i>

<i>udžbeniku.</i>
<i>Riječ se ponekad objašnjava riječju koja je isto tako slabije poznata učenicima, npr. vrutak – vrelo, ili se objašnjava izvan konteksta pjesme ili književnog teksta npr. čedan - blag, skroman (kontekstu odgovara skroman, a riječ blag zbunjuje učenike) ili pak u potpunosti odgovara kontekstu, ali zavodi na krivi put npr. rajf - prsten, obruč (pisac opisuje krug na krafni i naziva ga rajfom), ali se ne spominje da je to pomagalo za držanje kose ili ukras za kosu.</i>
<i>Objašnjenja su O.K., ali nepoznata riječ koju je postavio autor i nepoznata riječ koju je uočio učenik nisu uvijek podudarajuće.</i>
<i>Ponekad su nepoznate riječi objašnjene rječnikom koji učenici ne razumiju.</i>
<i>Prekratka su objašnjenja ponekad.</i>
<i>Objašnjenja nisu prilagođena dječjem uzrastu te učitelj mora posegnuti za jednostavnijim načinom.</i>
<i>Uglavnom zadovoljna.</i>
<i>Nema detaljnog objašnjenja.</i>
<i>Ovisi o zavičaju u kojem se poučava</i>
<i>Potrebne su nekad ilustracije.</i>
<i>Objašnjenja ponekad sadrže nepoznate riječi</i>
<i>Često se u objašnjenjima nepoznate riječi koriste riječi koje su učenicima također nepoznate pa je potrebno i njih dodatno pojasniti.</i>
<i>Ponekad nisu sve riječi objašnjene učenicima na detaljan način.</i>
<i>Često nisu primjereni dobi djeteta.</i>
<i>Ne navode se uvijek baš sve riječi</i>
<i>Često djeca ne razumiju puno više riječi nego što je navedeno u čitanci.</i>
<i>Ponekad trebam objašnjavati i objašnjenje.</i>
<i>nedostaje primjer te riječi u nekom kontekstu</i>
<i>Ponekad objašnjenja nisu bliska dječjem iskustvu</i>
<i>Ima više nepoznatih riječi od navedenih</i>
<i>Objašnjenje je najčešće u redu, ponekad je potrebno dodatno pojasniti primjerima. Vrlo često nisu navedene sve djeci nepoznate riječi.</i>

Ispitanici su imali priliku navesti i udžbenike s čijim objašnjenjima su izrazito zadovoljni. Tih odgovora bilo je samo šest. Nakladnici koji su navedeni bili su *Školska knjiga* (50%) te *Profil - Klett* (50%), a od toga jedan udžbenik - *Slovo na slovo* (*Školska knjiga*) i jedna čitanka - *Zlatna vrata* (*Profil - Klett*).

Sljedeća dva pitanja odnosila su se na način na koji učitelji i učiteljice provjeravaju razumijevanje nepoznatih riječi učenika, nakon što su ih oni već trebali naučiti. Prvo pitanje bilo je zatvoreno i imalo je mogućnost višestrukog izbora. Rezultati su prikazani u Tablici 6.

Tablica 6. Prikaz broja i udjela ispitanika za svaki od ponuđenih odgovora na pitanje *Na koji način kod učenika provjeravate razumijevanje nepoznatih riječi?*

Na koji način kod učenika provjeravate razumijevanje nepoznatih riječi?	Pojedinačni odgovori (brojčano i u postotku)	Ukupno odgovora (brojčano i u postotku)
Razumijevanje nepoznatih riječi provjeravam tijekom pisanih provjera znanja (sadrže pitanja koja se ne odnose samo na nepoznate riječi).	f 14 p 2.88%	f 486 p 100%
Razumijevanje nepoznatih riječi provjeravam u posebnim pisanim provjerama znanja (sadrže pitanja koja se odnose isključivo na nepoznate riječi).	f 1 p 0.21%	f 486 p 100%
Razumijevanje nepoznatih riječi provjeravam usmenim provjerama znanja (sadrže pitanja koja se ne odnose samo na nepoznate riječi).	f 16 p 3.29%	f 486 p 100%

Razumijevanje nepoznatih riječi provjeravam posebnom usmenom provjerom znanja (sadrže pitanja koja se odnose isključivo na nepoznate riječi).	f 2 p 0.41%	f 486 p 100%
Razumijevanje nepoznatih riječi ne provjeravam u konkretnoj provjeri znanja, već tijekom razgovora o pročitanoj djelu.	f 126 p 25.93%	f 486 p 100%
Razumijevanje nepoznatih riječi provjeravam tijekom ispitivanja čitanja s razumijevanjem (npr. kad se učenika pita da prepriča o čemu se radi u određenom tekstu).	f 66 p 13.58%	f 486 p 100%
Razumijevanje nepoznatih riječi provjeravam pomoću igara.	f 52 p 10.70%	f 486 p 100%
Razumijevanje nepoznatih riječi provjeravam pomoću sinonima (npr. učenicima ponudite sinonim one riječi ili izraza koji je bio nepoznat).	f 66 p 13.58%	f 486 p 100%
Razumijevanje nepoznatih riječi provjeravam pomoću konteksta rečenice (npr. ponudite rečenicu i pomoću nje učenici zaključuju značenje nepoznate riječi ili izraza).	f 85 p 17.49%	f 486 p 100%

Razumijevanje nepoznatih riječi provjeravam izravnim pitanjem koje se odnosi na određenu riječ.	f 58 p 11.93%	f 486 p 100%
---	------------------	-----------------

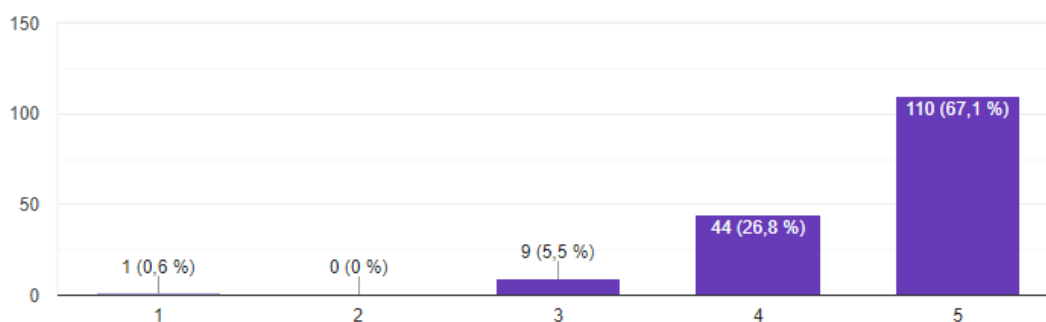
f - frekvencija

p – postotak

Ispitanici su mogli navesti i ako postoji još neki način provjere razumijevanja nepoznatih riječi, no ovdje je zabilježeno 6 odgovora, od čega ih je 50% negiranje, a ostalih 50% navedenih odgovora glasi: *Internet, učenici usmeno ili pismeno sastavljaju rečenice u kojima će upotrijebiti novu riječ u kontekstu nove rečenice te dramtizacijom situacije u koji je upotrijebljena riječ.*

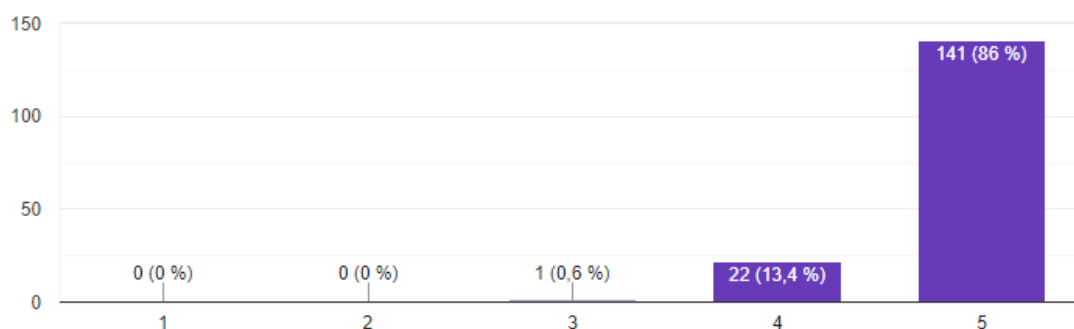
Naposljetku su ispitanici pomoću Likertove skale odgovarali na tri pitanja koja provjeravaju koliko učitelji i učiteljice općenito smatraju da je učenje i znanje nepoznatih riječi važno.

Grafikon 9. Stavovi ispitanika - koliko je po Vašem mišljenju važno znanje nepoznatih riječi učenika u nižim razredima osnovne škole?



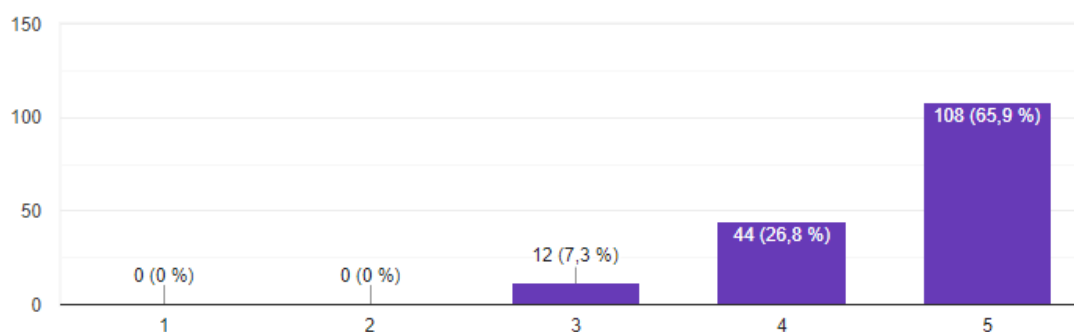
Na pitanje *koliko je po Vašem mišljenju važno znanje nepoznatih riječi učenika u nižim razredima osnovne škole?* većina ispitanika odgovara kako misli da je vrlo važno, njih 110 (67.07%), 44 (26.83%) smatra kako je važno, njih 9 (5.49%) misli da niti nije važno, niti jest važno, dok nitko ne smatra da uglavnom nije važno, ali jedna osoba (0.61%) odgovara kako uopće nije važno.

Grafikon 10. Stavovi ispitanika - *Smatrate li da učenje nepoznatih riječi pridonosi razvoju općih jezičnih kompetencija učenika?*



Velika većina ispitanika, to jest njih 141 (85.98%) smatra kako učenje nepoznatih riječi u potpunosti pridonosi razvoju jezičnih kompetencija učenika, 22 (13.41%) vjeruje da uglavnom pridonosi, dok samo 1 ispitanik (0.61%) smatra kako niti pridonosi, niti ne pridonosi. Niti jedan ispitanik nije se izjasnio kako učenje nepoznatih riječi uglavnom ili uopće ne pridonosi razvoju jezičnih kompetencija učenika.

Grafikon 11. Stavovi ispitanika - *Smatrate li da je znanje nepoznatih riječi odraz čitalačke pismenosti učenika?*



108 (65.85%) ispitanika vjeruje kako je znanje nepoznatih riječi u potpunosti odraz čitalačke pismenosti učenika, njih 44 (26.83%) smatra kako uglavnom jest, a njih 12 (7.32%) misli kako niti nije, niti jest. Kao i za prošlo pitanje, nitko na ovo pitanje nije dao odgovor kako znanje nepoznatih riječi uglavnom ili uopće nije odraz čitalačke pismenosti učenika.

9.2. Rasprava i zaključak

Ovo istraživanje dalo je uvid u stavove i mišljenja nekolicine učitelja o nepoznatim riječima i njihovoj važnosti i položaju u kontekstu udžbenika i čitanki iz predmeta Hrvatski jezik. Što se tiče načina na koje ispitanici objašnjavaju nepoznate riječi, iako je većina uglavnom zadovoljna objašnjenjima, a velik dio njih neutralnog mišljenja, ne oslanjaju se u velikoj mjeri na objašnjenja u udžbeniku ili čitanci. Većina ipak smatra kako objašnjenja u udžbeniku ili čitanci često moraju nadopunjavati vlastitim primjerima i pojašnjenjima. Također kroz komunikaciju s učenicima i interpretaciju pročitane djela im ukazuju na pojedine riječi. Među onima koji izražavaju nezadovoljstvo objašnjenjima u čitankama i udžbenicima, mnogo njih smatra da su objašnjenja često nepotpuna ili nerazumljiva učenicima te da ih treba dodatno pojašnjavati. Jedna osoba ističe kako se ponekad riječ objašnjava izvan konteksta u kojem je uporabljena u tekstu. Bilo je i ispitanika koji su naveli neke konkretne načine pomoću kojih objašnjavaju nepoznate riječi, a najčešće su navodili pretraživanje riječi u rječnicima, enciklopedijama, leksikonima ili na internetu, a među ostalim spominju i podcrtavanje riječi u tekstu. Ono što je bilo i očekivano jest da učitelji i učiteljice neće posebnim testovima i usmenim ispitivanjem naknadno provjeravati razumijevanje nepoznatih riječi, pa je tako najveći broj odgovora zabilježen kod tvrdnje *Razumijevanje nepoznatih riječi ne provjeravam u konkretnoj provjeri znanja, već tijekom razgovora o pročitanoj djelu* (25.93%). U konačnici je iz podataka jasno da većina učitelja i učiteljica smatra kako znanje i učenje nepoznatih riječi jest vrlo važno, pridonosi razvoju općih jezičnih kompetencija učenika u nižim razredima osnovne škole te je odraz čitalačke pismenosti.

10. ZAKLJUČAK

Danas smo obasuti primanjem velike količine informacija, ali ne i njihovim kvalitetnim procesuiranjem, što se pokazuje vrlo lošim za koncentraciju, pažnju, komunikaciju, pa tako i opće funkcioniranje pojedinca.

Ovaj rad potaknut je nastojanjem da riječi s kojima se dijete susreće u različitim tekstovima tijekom školovanja postaju aktivni dio njegova rječnika te da ih je ono uistinu sposobno koristiti. U protivnom, ako dijete i dođe u doticaj s takvim riječima, one mogu preći u pasivni dio rječnika, gdje one zapravo ne donose dobrobiti za koje imaju potencijala, a to je još jedan pokazatelj površne obrade informacija. Iz tog razloga, u ovom radu istraženi su načini selekcije nepoznatih riječi i njihovih objašnjenja u udžbenicima iz Hrvatskoga jezika. Istraženi su i načini kojima se učitelji služe kako bi nepoznate riječi objasnili u nastavi te njihovo mišljenje o udžbeničkoj obradi nepoznatih riječi.

Rezultati istraživanja udžbenika upućuju na to da autori udžbenika koriste različite kriterije kako bi odredili koje riječi učenici potencijalno neće razumjeti, stoga se nepoznate riječi količinski razlikuju u različitim udžbenicima. Autori se također služe različitim načinima objašnjenja nepoznatih riječi, a pritom su neka objašnjenja detaljnija, kao što su definicije i pojednostavljene definicije, a neka šturija, odnosno koriste se sinonimi. Prema tome, oni udžbenici koji sadrže više načina objašnjenja u obliku sinonima imaju i kraća objašnjenja. Ono što se nije moglo u potpunosti utvrditi jest koliko su objašnjenja prilagođena razvojnom stupnju učenika, što je ujedno bio i veliki nedostatak istraživanja, no povod je za daljnja istraživanja u ovom području. Što se tiče anketnih upitnika za učitelje, iako je većina njih zadovoljna udžbeničkim odabirom nepoznatih riječi i objašnjenjima, uz udžbenike koriste vlastite strategije objašnjavanja nepoznatih riječi. Mnogo njih imalo je i različite komentare i kritike za udžbenike, kojima je ipak potvrđeno kako je uvijek moguće poboljšati njihovu kvalitetu. Velika većina učitelja ne provjerava razumijevanje nepoznatih riječi na konkretan način, a smatra da je znanje tih riječi važno za jezični razvoj, pa bi ovo istraživanje moglo dati poticaj za napredak sistema vezanog za objašnjenje i provjeru nepoznatih riječi u nastavi Hrvatskoga jezika, kako bi učenici imali priliku dubinski usvojiti nove riječi i svrstati ih u svoj mentalni leksikon.

LITERATURA

1. Bakota, L. (2010). Tumačenje nepoznatih riječi u razrednome kontekstu. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 11(21), 206–224 .
2. Bežen, A. (2008). *Metodika: znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Profil International.
3. Grosman, M. (2010). *U obranu čitanja: čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Algoritam.
4. Hrvatski jezični portal na adresi <http://hjp.znanje.hr/> (7. kolovoza 2020.)
5. Jurišić, M., Vodogaz, I. (2010). Usvajanje novog vokabulara iz konteksta. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 59(2), 295–304.
6. Lazzarich, M. (2017). *Metodika Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.
7. Listeš, S. (2019). *Kompetencijski pristup nastavi Hrvatskoga jezika 2*. Zagreb: Školska knjiga.
8. Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik na adresi http://mzos.hr/datoteke/1-Predmetni_kurikulum-Hrvatski_jezik.pdf (20. srpnja 2020.)
9. Narodne novine: Udžbenički standard na adresi https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2007_01_7_296.html (24. srpnja 2020.)
10. Narodne novine: Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu na adresi https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_03_27_644.html (24. srpnja 2020.)
11. Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike: razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika*. Zagreb: Alfa.
12. Peti-Stantić, A. (2019). *Čitanjem do (spo)razumijevanja: od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti*. Zagreb: Naklada Ljevak.

13. Rosandić, D. (1986). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

14. Wolf, M. (2019). *Čitatelju, vrati se kući: čitateljski mozak u digitalnom svijetu*. Zagreb: Naklada Ljevak.

IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA

Ja, Ela Kos izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

Zagreb, veljača 2021.

Ela Kos