

Analiza udžbenika hrvatskoga jezika za osnovnu školu kao tekstna vrsta

Mišić, Martina

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:949750>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-10**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU
ODSJEK ZA KROATISTIKU

**ANALIZA UDŽBENIKA HRVATSKOGA JEZIKA ZA
OSNOVNU ŠKOLU KAO TEKSTNE VRSTE**

Diplomski rad

Martina Mišić

Zagreb, 2018.

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za kroatistiku
Katedra za hrvatski standardni jezik
Odsjek za pedagogiju

ANALIZA UDŽBENIKA HRVATSKOGA JEZIKA ZA OSNOVNU ŠKOLU KAO TEKSTNE VRSTE

DIPLOMSKI RAD

23 ECTS-a

Mentorica:

prof. dr. sc. Bernardina Petrović

Komentor:

doc. dr. sc. Ante Kolak

Studentica:

Martina Mišić

Zagreb, 2018.

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. TEORIJSKI DIO	3
2.1. Udžbenik – (temeljno) odgojno – obrazovno sredstvo	3
2.1.1. Određenje pojma udžbenik.....	7
2.1.2. Didaktičko-metodičko oblikovanje udžbenika	11
2.1.3. Vrste udžbenika	16
2.1.4. Udžbenički standardi u Republici Hrvatskoj.....	18
2.1.5. Udžbenici hrvatskoga jezika za osnovnu školu u Republici Hrvatskoj	22
2.1.6. Analiza udžbenika	27
2.2. Tekst i tekstne vrste	32
2.2.1. Lingvistika teksta	32
2.2.2. Lingvistika tekstnih vrsta.....	35
2.2.3. Tekst i tekstne vrste unutar udžbenika hrvatskoga jezika	42
2.2.4. O tekstnim vrstama u HNOS-u, PIP-u, NOK-u i Udžbeničkom standardu	45
3. EMPIRIJSKI DIO	48
3.1. Metodologija i kriteriji analize	48
3.1.1. Postupak istraživanja	50
3.2. Rezultati analize	51
3.2.1. Zastupljenost tekstnih vrsta u udžbenicima hrvatskoga jezika za peti razred osnovne škole	51
3.2.1.1. Analiza udžbenika Volimo hrvatski! 5	55
3.2.1.2. Analiza udžbenika Hrvatska krijesnica 5.....	58
3.2.1.3. Analiza udžbenika Hrvatski jezik 5	61
3.2.1.4. Analiza udžbenika Kocka vedrine 5	64
3.2.1.5. Rezultati didaktičko-metodičke analize udžbenika.....	65
4. ZAKLJUČAK.....	67
5. POPIS LITERATURE	69

1. UVOD

Poznato je kako su prve knjige nastale na Dalekom istoku prije sedam tisuća godina, najprije na drvenim pločicama, zatim svili pa sve preko papirusa do papira. Najprije su bile pisane rukom, na pergameni ili koži, dok nije došlo do otkrića tiskarskoga stroja kada knjiga postaje dostupnija široj masi ljudi. Tiskale su se knjige od osobite važnosti kao što su bile vjerske i nabožne knjige te zakoni i propisi. Vrlo rano shvaća se i važnost poduke pa se tiskaju i slovarice, početnice i drugi oblici koje bismo mogli nazvati današnjim pretečama udžbenika. Od kada točno postoje knjige koje služe kao udžbenici u današnjem smislu, teško je odrediti, no literatura navodi kako je „prvi primjer udžbenika za zornu nastavu knjiga *Orbis sensualium pictus*, koju je priredio poznati Jan Amos Komensky 1658. godine“ (Matijević i sur. 2013: 291). Osim Komenskog, literatura navodi i knjigu *Dječji prijatelj* J. Rochowa iz 1776. godine kao prvi udžbenik, odnosno čitanku (Mijatović 2004: 12).

Tiskani udžbenici na području današnje Republike Hrvatske su prema dominirajućim državnim i političkim svjetonazorima mijenjali svoja didaktička načela i pratili službene zakone i propise o nastavi i njenim sredstvima. U prvoj polovini dvadesetog stoljeća postojale su četverogodišnje škole za koje su se tiskali udžbenici materinjeg jezika i matematike, a za niže i više razrede tadašnjih gimnazija i drugih škola bile su priređivani cjeloviti udžbenici za jedan predmet (Matijević i sur. 2013: 291).

U nastavi je centralnu ulogu imao nastavnik koji je posredovao znanja učenicima, stoga je država kontrolirala obrazovanje nastavnčkog kadra, ali i udžbenike kako bi se temeljna državna ideologija prenosila na mlađe generacije. Udžbenici iz prošlog stoljeća tako veličaju vladare i prate katolički svjetonazor. Zanimljivo je kako u tim udžbenicima ne pronalazimo nikakve upute učiteljima kako bi trebao raditi s učenicima.

Nakon Drugog svjetskog rata i promjena u društvenom uređenju te ponovnog pokušaja humaniziranja razorenog svijeta, priređuje se udžbenik za svaki nastavni predmet zasebno. Na udžbenike u Hrvatskoj najviše je utjecala teorija Vladimira Poljaka iz 1980. godine, a vrlo popularni su bili i tzv. „multimedijski nastavni paketi“ (Matijević i sur. 2013: 291).

U ovom radu naglasak je na analizi tekstnih vrsta unutar udžbenika hrvatskoga jezika za peti razred osnovne škole te metodičkoj funkciji tekstova. S obzirom na to da je riječ o analizi udžbenika i tekstova koji se nalaze unutar udžbenika, potrebno je promotriti i zakonsku regulativu oblikovanja udžbenika kako bismo mogli zaključiti zašto su udžbenici

različito didaktičko-metodički oblikovani, a onda i povezani s tekstnim vrstama. Naime tekstne vrste odražavaju stvarnost u koju je udžbenik uronjen preko tekstova koji imaju određenu funkciju. Zato se u ovom radu bavimo tekstnim vrstama i načinom na koje one djeluju u nastavnom pogledu na gradivo koje se iznosi u udžbenicima.

Državni dokumenti ističu da svi izvori znanja trebaju biti u skladu sa Zakonom o udžbenicima (2010) te moraju ispunjavati znanstvene, pedagoške, psihološke, didaktičko-metodičke, etičke, jezične, likovno-grafičke i tehničke zahtjeve koji su propisani udžbeničkim standardom. Jesu li udžbenici zadovoljili zahtjeve koji su propisani udžbeničkim standardom možemo ustvrditi analizom i evaluacijom određenih udžbenika. Autori udžbenika nisu uvijek metodički kompetentni te se vode svojom didaktičkom paradigmom koja uvijek ima svojih prednosti, ali i nedostataka. Ponekad su ti nedostaci ono zbog čega udžbenik možemo okarakterizirati kao nedovoljno usklađenim sa zakonskim standardom. Kako se to ne bi događalo, potrebno je oformiti krug stručnjaka iz područja psihologije i pedagogije koji bi pomogli u oblikovanju udžbenika, a Rosandić (2010) navodi i potrebu primjene i kritičko-analitičke i empirijske metodologije. Naime udžbenici su nastavno sredstvo koje bi se trebalo empirijski istraživati u stvarnom okruženju u kojem se koristi, a to je sam nastavni proces.

U zadnje vrijeme sve je više istraživanja o potrebitosti udžbenika u nastavi u vremenu kada tiskane medije sve više zamjenjuju multimedijски te kritički prikazi i istraživanja o neadekvatnosti i neusklađenosti udžbenika sa zakonskom regulativom kao i rodna perspektiva unutar udžbenika.

U ovom radu osvrnut ćemo se na svu prikazanu problematiku koju trenutno pronalazimo u udžbenicima te na teoriju o tekstnim vrstama koje osim na lingvističkom planu, snažno djeluju i na psihologijskom planu, bilo svjesno ili nesvjesno. Drugi dio rada donosi konkretnu metodologiju i odabrane kriterije analize udžbenika te dobivene rezultate. Analizirani udžbenici su udžbenici za peti razred osnovne škole uvršteni u *Katalog obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za osnovnu školu, gimnazije i srednje strukovne škole u školskoj godini 2014/2015*. Nakon analize svakog udžbenika posebno, doneseni su zaključci o tekstnim vrstama na zajedničkoj razini, kao i ukupna didaktičko-metodička analiza udžbenika hrvatskoga jezika.

2. TEORIJSKI DIO

2.1. Udžbenik – (temeljno) odgojno – obrazovno sredstvo

Tijekom dugog niza godina osnovica cjelokupnog ljudskog odgojno-obrazovnog procesa u središtu svog zanimanja imala je nastavnika čiji je posao bio posredovati učenicima znanja koja su unaprijed bila određenima kao *bitna*. *Bitnost* onoga što učenici uče dugo se nije propitivala niti kritizirala, stoga je autoritet nastavnika bio neupitan. Nastavnik je bio temelj, stup ili oslonac cjelokupnog procesa, a njegova je temeljna uloga bila podučiti svoje učenike. Autoritet mu je dakako ležao u znanju koje je posjedovao pa je tijekom dugog niza godina uloga nastavnika bila izuzetno cijenjena i u istoj hijerarhijskoj poziciji s liječnicima ili svećeništvom. Razvojem pedagogijske i psihologijske znanosti sve se više uviđa problematičnost takve situacije koja će u konačnici dovesti do radikalnog obrata. Nastavnička pozicija će se sve više degradirati, a pozicija učenika se stavlja u središte zanimanja. Sve se više brine o djeci, njihovim pravima i obvezama, ali i primjećuje kako nastavnička funkcija nema koristi ako nema učenika koji će tu funkciju i omogućiti. Takav pomak doveo je do brojnih pozitivnih promjena i napretka društva, ali i do prevelikog minoriziranja uloge nastavnika.

U cjelokupnom dugotrajnom procesu promjena koje su se odvijale neki su aspekti ostali isti. Naime za produktivan rad i nastavnika i učenika potrebni su nastavni materijali i pomagala bez kojih bi učenje bilo znatno otežano. Pomagala su se s vremenom mijenjala – od prvih zapisa na pločicama utisnutih klinom, preko kože pa sve do dugotrajne vladavine papira i današnjih dana kada su informacije dostupne u različitim vidovima elektroničkih zapisa.

Bez obzira na sve promjene, knjiga je ostala bitan čimbenik u odgojno-obrazovnom sustavu. Od posebne važnosti za odgoj i obrazovanje svakako su udžbenici koji su prisutni stoljećima, a smatra se da će uloga udžbenika u obrazovanju još godinama biti važna iako je tehnika uznapredovala kao nikada ranije.

Uz udžbenike, neizostavni čimbenici redovitog školskog obrazovanja čine i radne bilježnice, priručnici za nastavnike, CD-ROM-i te neki drugi nastavni materijali. Osnova takvog tradicionalnog obrazovanja nalazi se u propisanom nastavnom planu i programu prema kojem se udžbenici i oblikuju. Nastavni plan i program donosi tako temeljna znanja nastavnih područja koja se smatraju bitnima unutar sfere hrvatskoga društva kako bi ih učenici usvojili, što udžbenik čini temeljnim odgojno-obrazovnim sredstvom, uporištem učenja i skupom značajnih informacija. Bitno je istaknuti kako svaki udžbenik ima tri

temeljna aspekta: politikum (aspekt koji uvažava političke misli određenog razdoblja), pedagogikum (aspekt koji uvažava pedagoške teorije koje se koriste u nastavi) i informatikum (aspekt koji obuhvaća različite informacije određenog nastavnog predmeta) (Sitte, Wohlschlägel 2001: 476). Prema tim aspektima primjećuje se i potreba da se pri pisanju udžbenika treba uzeti u obzir sve aspekte koji utječu na nastanak udžbenika kako bi konačan produkt bio zadovoljavajući.

Osim što je udžbenik temeljno odgojno-obrazovno sredstvo čija je temeljna uloga stjecanje znanja, on mora ponuditi i više od toga. Naime udžbenik treba biti i ono sredstvo koje će potaknuti aktivnosti učenika i nastavnika, želju za istraživanjem i volju za učenjem. Samim time se iskazuje kompleksnost udžbenika kao fizičkog sredstva i pomagala, a s tim u vezi se pokazuje i kompleksnost pisanja i uređivanja samih udžbenika.

Jedan od ključnih problema na koji se nailazi u nastavi, a onda i udžbenicima ili čak i obrnuto jest natrpanost informacijama i gradivom. Ako pođemo od Nastavnog plana i programa kojim je određeno gradivo udžbenika, morat ćemo primijetiti kako je potrebno reducirati i preoblikovati ciljeve i ishode učenja kako bi oni bili u skladu s onime što namjeravamo postići. Deklarativno se zalažemo za temeljna znanja, bitne činjenice, usustavljeno i povezano gradivo, a u praktičnom radu dobijemo suštu suprotnost, što se možda ponajbolje vidi upravo u udžbenicima. Udžbenici prate nastavni plan i program prema kojem obrađuju ključne pojmove, definicije i gradivo koje je propisano, stoga kao produkt dobijemo *natrpane* udžbenike. Nažalost, problem tu ne prestaje već se samo pogoršava jer sve ono što je dio udžbenika, gradivo je koje učenici moraju savladati, a vremena je malo. Nastavnici su često zato primorani gradivo izlagati frontalnim radom kako bi se stiglo obraditi cjelokupno gradivo, a tada pedagoški dio rada, kao i poticanje na daljnje istraživanje samih učenika ostaje u potpunosti po strani i zanemareno. Postavlja se pitanje za koga su onda namijenjeni takvi nastavni planovi i programi i za koga su pisani udžbenici? Je li poanta u sadržaju ili u odgoju i obrazovanju djece i mladih? Tim se pitanjima bavio i Milan Matijević u svome radu *Udžbenik u novom medijskom okruženju* iz 2002. Naime on takav način ophođenja naziva „programocentrizmom“ odnosno „realizacijom programa“. Takav oblik je čest još i u današnjoj nastavi jer je nastavnik odradio svoj posao kada je frontalnim načinom rada obradio lekciju koju je trebao obraditi prema planu i programu, učenici su je usvojili uz pomoć udžbenika koji prati nastavničko predavanje, stoga su uspješno položili obrađeno gradivo.

U jednom dijelu povijesti takav se način rada možda još i mogao prihvatiti, no danas to više ne bi smjelo biti tako. Unapređivanjem tehnika i tehnologija, znanja u pedagoškom radu trebala bi pomoći kako bi nastava zaista postala usmjerena na učenika. Revidiranjem pedagoških i psiholoških teorija treba doći i do revidiranja udžbenika, a to se ponajbolje vidi u provjeravanju znanja učenika. Vrlo često su pitanja koja provjeravaju usvojenost gradiva kod učenika ona koja su naznačena bitnima u udžbeniku zbog čega udžbenik postaje „jedina mjera znanja, a ta je mjera u funkciji stjecanja kontrole znanja“ (Žužul 2007: 416).

Učenicima učenje i nastava tako postaju monotonim, zamornim i nebitnim, koncentracija im slabi, a nastavnici postaju nemoćni. Njihove profesionalne osobine tako postaju osobine školskog birokrata koji se „prilagođava uvezanom standardu znanja, tj. školskom udžbeniku, [čime] nastavnici gube autoritet i značaj prvo u javnosti“ (Žužul, Vican 2005: 51), a onda i u učionici.

Udžbenik nije samo sredstvo kojim se posreduju informacije nego i sredstvo kojim će se potaknuti učenička i nastavnička aktivnost, stoga je potrebno osuvremeniti udžbenike koji će poticati učenike da se uz pomoć nastavnika razvijaju u svim područjima osobnosti. Nastavnici su oni koji trebaju pomoći učenicima naučiti kako učiti i kako iskorištavati sve one materijale koje im se nude. Jedan od takvih materijala je i udžbenik jer na njemu najprije učenici mogu naučiti kako selektirati informacije, pamtit i bitno, povezivati s onime što već znaju i nadograđivati svoja znanja na različitim područjima. S obzirom na svijet u kojem danas živimo i u kojem su informacije dostupne više nego ikada ranije, posebno kada je riječ o internetskim izvorima, takva su znanja od izuzetne važnosti. Važnost kritičkoga mišljenja i promišljanja jedna je od karakteristika učenja koja je danas izuzetno važna, a lako zanemarena. Zbog natrpanosti nastave i udžbenika gradivom, često učenici primaju informacije pasivno, bez propitivanja i razmišljanja čime se ne može graditi povezanost gradiva u njihovom umu i znanje ostaje rascjepkano i nelogično. Na to upućuje i ciklus PISA 2009¹ koji naglašava važnost dolaženja do informacija, ali i kritičkog sagledavanja načina na koji smo došli do njih i što one donose. Kritičko mišljenje jedna je od novih kompetencija koje se ističe i u nastavi materinskog jezika jer se više koncept čitalačke pismenosti ne odnosi

¹ PISA (Programme for International Student Assessment) program međunarodnog ispitivanja znanja i vještina petnaestogodišnjih učenika. Zbog sve veće potrebe za međunarodno usporedivim podacima o kvaliteti obrazovnih sustava i postignućima učenika Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) pokrenula je 1997. godine ovo najveće obrazovno istraživanje na svijetu u kojemu je dosad sudjelovalo više od milijun učenika. Sudjelovanjem u PISA-i zemlje članice OECD-a obvezale su se redovito pratiti ishode svojih obrazovnih sustava ispitivanjem učeničkih postignuća prema međunarodno usuglašenom konceptualnom okviru. Iako su u početku u PISA-i sudjelovale samo zemlje članice OECD-a, PISA se danas provodi i u više od 30 zemalja partnerica (<http://pisa.hr/>, 28.12.2017.).

samo na pamćenje podataka koje smo primili već i način samostalnog otkrivanja i korištenja u današnjem društvu znanja (Curać 2012: 9).

2.1.1. Određenje pojma udžbenik

Udžbenik je konstrukcijska i sadržajna okosnica odgoja, obrazovanja i nastave (Žužul, Vican 2005: 50), ali pri samom definiranju pojma udžbenik pronalazimo mnoštvo definicija. U navedenoj tablici nalaze se definicije udžbenika koje su se mijenjale prema autorima i godinama kada su nastajale. U *Tablici 1* navode se bitne definicije udžbenika prema izvorima i godinama kad su nastale.

Tablica 1: Definiranje udžbenika prema izvorima i godinama kad su nastale.

GODINA	IZVOR	DEFINICIJA UDŽBENIKA
1963.	Enciklopedija leksikografskog zavoda	Udžbenik, knjiga koja na sistematski učenicima pristupačan način izlaže građu pojedinih nastavnih predmeta.
1963.	Enciklopedijski rječnik pedagogije	Udžbenik – nastavno sredstvo, knjiga u kojoj je naučno i dostupno izložena nastavna građa prema nastavnom programu pojedinog predmeta.
1989.	Pedagoška enciklopedija	Udžbenik – knjiga u kojoj su znanstveni i stručni sadržaji posredovani korisniku posebno uređenim didaktičkim instrumentarijem, zavisno od ciljeva odgoja i obrazovanja, psihofizičke zrelosti korisnika kojemu je namijenjen te posebnih zadataka nastavnog plana i programa, odnosno škole ili nivoa obrazovanja.

2000.	Leksikon temeljnih pedagoških pojmova (Mijatović, Antun)	Udžbenik – knjiga koja je pisana za potrebe jednog ili više predmeta nastavnog plana za jedno ili više godišta.
2000.	Rječnik hrvatskog jezika (Šonje, Jure)	Udžbenik – knjiga koja metodički izlaže nastavno gradivo prema državnom programu za određeni razred određene škole.
2009.	Veliki rječnik hrvatskoga jezika (Anić, Vladimir)	Udžbenik – školska, gimnazijska ili fakultetska knjiga iz koje se uči nastavni predmet.
2010.	Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu	Udžbenik je 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

Bez obzira na navedene definicije, recentna stručna literatura radije se oslanja na definicije Vladimira Poljaka i Josipa Malića. Jedna od najprihvaćenijih definicija i najčešće citirana svakako je ona Vladimira Poljaka iz 1980. koja kaže da je udžbenik „osnovna školska knjiga, pisana na osnovi propisanog nastavnog plana i programa, koju učenici svakodnevno upotrebljavaju u svom obrazovanju, odnosno samoobrazovanju“ te on treba biti „u skladu sa zakonitostima procesa obrazovanja, a ne bez toga i mimo toga.“ U toj definiciji sadržane su u ključne točke kakav to udžbenik treba biti – *školska knjiga, pisan prema nastavnom planu i programu, svakodnevno upotrebljavan u nastavnom procesu*, ali i *samoobrazovanju učenika*. Pa ipak, ističe se i problematičnost same definicije jer se ponekad tumačilo kako je udžbenik „glavni izvor znanja“, stoga se tražilo od učenika da uče sve što piše u udžbeniku „od korica do korica“ pri tom ne vodeći računa o kritičkom promišljanju nego samo o pasivnom upijanju informacija (Matijević 2013: 293).

Druga bitna definicija udžbenika je definicija Josipa Malića koja ističe kako je „udžbenik knjiga u kojoj je didaktički transponirana znanost ili struka, a u kojoj se znanstveni ili stručni sadržaji prerađuju na poseban način, prema određenim pedagoškim, psihološkim i didaktičko-metodičkim načelima, pa takva „didaktička aparatura“ postaje bitnom odrednicom knjige koja pretendira u naziv udžbenika“ (Malić, 1986: 7). Malićevo viđenje definicije udžbenika usklađeno je s pedagoškim definicijama navedenim u tablici, a koje naglašavaju *didaktički instrumentarij i psihofizičku zrelost korisnika*, kao i *usklađenost s nastavnim planom i programom*.

U suvremenoj nastavi sve je više zagovornika prema kojima udžbenik sve više prestaje biti glavni izvor znanja, a nastavnici su oni koji na kreativnije načine oblikuju nastavu manje se držeći naputaka u udžbenicima i priručnicima koji uz njih dolaze. S obzirom na to da je vrijeme u kojem živimo sve više informatizirano i da su audiovizualni i digitalni mediji uznapredovali više nego ikada ranije, knjiga postaje sve manje dominantna. Udžbenik se sve više pretvara u elektronski medij: „Više ne razmišljam o klasičnom udžbeniku (u obliku knjige), koji iskorištava mogućnosti elektronskih medija pa i virtualnog okružja, već o jednoj posve novoj generaciji udžbenika, a to je udžbenik priređen u obliku elektronskog medija. Po tom se razmišljanju udžbenik više ne prezentira kao knjiga, već u obliku diska. Tako koncipiran udžbenik iskorištava sve prednosti multimedijskog oblikovanja i prezentiranja nastavnog sadržaja, sve prednosti računalne tehnologije, te nudi prezentaciju nastavnih sadržaja bližu stvarnosti, pa makar ona bila samo virtualna“ (Sekulić Majurec 2004: 95). Vidljiv je tako pomak od *udžbenika kao knjige* k *udžbeniku kao medijskom sredstvu*,

stoga je i sama definicija udžbenika danas drugačija nego ranije pa se danas češće govori da je udžbenik „rezultat nastavnog plana i programa, odnosno *okvir* nastavnog plana i programa“ (Žužul 2004: 24), odnosno „udžbenik je prvorazredna kreacija koja algoritimizira pristup znanju u određenom području, potiče i oblikuje metode osobnog učenja, percepciju svrhovitosti znanja, razvija metode osobnog učenja, razvija i stvara intelektualne metode u radu s izvorima informacija te potiče, motivira na potrebu za novim spoznajama, za novim znanjima i radoznalosti uopće“ (Žužul 2004: 37).

2.1.2. Didaktičko-metodičko oblikovanje udžbenika

U skladu s definicijama kako je udžbenik „osnovna školska knjiga, pisana na osnovi propisanog nastavnog plana i programa, koju učenici svakodnevno upotrebljavaju u svom obrazovanju, odnosno samoobrazovanju“ (Poljak 1980: 31), a u kojoj se „znanstveni ili stručni sadržaji prerađuju na poseban način, prema određenim pedagoškim, psihološkim i didaktičko-metodičkim načelima, pa takva „didaktička aparatura“ postaje bitnom odrednicom knjige koja pretendira u naziv udžbenika“ (Malić 1986: 7), potrebno je bilo udžbenik tako i oblikovati.

„Didaktičko-metodička koncepcija udžbenika mogla bi se definirati kao univerzalan način njegova strukturiranja i organiziranja na temelju poželjnog didaktičko-metodičkog instrumentarija i kriterija. Pri tome didaktičko-metodički instrumentarij udžbenika predstavlja nužne elemente udžbenika koji trebaju biti uređeni prema utvrđenim didaktičko-metodičkim kriterijima“ (Bušljeta 2013: 319). Konačan cilj je povezivanje teorije s procesima učenja i poučavanja u praksi, odnosno postizanje da navedeni instrumentarij vodi do poželjnih ciljeva odgoja i obrazovanja.

Poljak već 1980-e navodi kako se udžbenik ubraja u tzv. malu ili nižu obrazovnu tehnologiju jer je materijalna osnova tekst, stoga je njegovo didaktičko oblikovanje u skladu s didaktičkim oblikovanjem i koncipiranjem svih ostalih obrazovnih tehnologija.

S odmakom povijesti od razumijevanja obrazovanja kao pukog prenošenja informacija od nastavnika do učenika u kojoj je udžbenik služio kao zbir informacija ukoričen na jednome mjestu, mijenja se i odnos prema oblikovanju udžbenika s novijim didaktičkim i metodičkim načelima. Znanstvenici koji su se tim problemom počeli baviti krajem 70-ih i početkom 80-ih godina i na području današnje Republike Hrvatske zaključili su kako postoji nedovoljan, odnosno gotovo nikakav broj znanstvenih radova, studija i analiza samih udžbenika i njihova ustrojstva. Na takav problem nailazimo i danas, gotovo četrdeset godina kasnije. Naime iako se pojačala svijest o potrebi kritičkog propitivanja i analize cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa, nastave, školstva, škole i drugih ustanova za odgoj i obrazovanje, ne postoji zadovoljavajući broj radova koji bi se bavio analizom samih udžbenika, odnosno, ako i postoje određeni radovi, situacija se nije pretjerano promijenila. Oni radovi koji postoje i koji analiziraju trenutnu situaciju udžbenika, uglavnom zaključuju o potrebitosti udžbenika i u 21. stoljeću u kojem je tehnologija na vrhuncu jer je obrazovanje u Republici Hrvatskoj još uvijek slabo računalno potkrijepljeno, ali svojim težnjama nastoje popraviti trenutnu situaciju i pišu

o važnosti novih medija (Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. godine u Školskoj knjizi – *Udžbenik i virtualno okruženje*).

Udžbenike je moguće analizirati iz nekoliko različitih kutova promatranja – kao didaktičar, metodičar, nastavnik pojedinog predmeta, pedagog, jezikoslovac, umjetnik itd. Svaka od tih pozicija istraživat će svoj kut gledanja i neće se osvrnuti na ostale, ako one nisu jasno povezane. Zbog toga i postojeće analize imaju svojih nedostataka koje bi se svakako trebale ispraviti, ali svaka nova analiza daje novi pogled na situaciju i mijenja način promišljanja o udžbenicima.

Pa ipak, iako analize nisu dostatne da se situacija promijeni iz korijena, dovoljan su poticaj da se ponešto ipak izmijeni. Samo postojanje radova i analiza upućuje da postoji svijest o potrebi mijenjanja i didaktičko-metodičkog oblikovanja udžbenika prema novim standardima pa s tim u vezi postoji i vjera u promjenu. Pozitivni uzroci i poticaji svakako će dovesti i do pozitivnih posljedica, ako uzmemo u obzir uzročno-posljedične veze među njima. Jednako tako, negativan uzrok dovodi do negativnih posljedica, ali bitno je naglasiti kako situacija unutar nastavnog procesa nije crno-bijela i kako joj se treba pristupati s velikim oprezom.

Objektivni činitelji koji djeluju na uspješnost škole i nastavnog procesa, uključuju i udžbenik i njegovo djelovanje (Poljak 1980: 27). „Udžbenik je osnovna školska knjiga koju učenici svakodnevno upotrebljavaju u svom obrazovanju“ (Poljak 1980: 34), stoga je njena temeljna odrednica usklađenost sa zakonitostima procesa obrazovanja. Sam udžbenik u svom obliku treba biti okosnica strukture procesa obrazovanja i onoga što se njime želi postići. Za to je posebno važno didaktičko oblikovanje udžbenika koje će onda poštovati strukturu nastavnoga procesa u svim njegovim dijelovima i aspektima jer je nastava zapravo najorganiziraniji proces obrazovanja.

Zakovitosti procesa obrazovanja i ciljevi koji se nastoje postići iskazani su kurikulumom jer se „putem udžbenika školi (učiteljima i učenicima) nudi određena didaktička paradigma, zatim određeni nastavni scenarij i didaktičke strategije“ (Matijević 2004: 78). svaki autor udžbenika unosi „svoju politiku“, „svoju metodiku“ i „rješenja“ u oblikovanju udžbenika. Na području Republike Hrvatske najveći trag ostavila su didaktičko-metodička rješenja Vladimira Poljaka iz 1980. prema kojima je nastao velik broj udžbenika. Prema Poljakovim prijedlozima iz 1980. osnovne komponente za potpuno i sigurno obrazovanje odnose se na pet ključnih etapa nastave koji moraju jednako dobro biti potkrijepljeni i u udžbenicima:

1. pripremanje/uvođenje učenika u nove nastavne sadržaje
2. obrada novih nastavnih sadržaja radi stjecanja znanja
3. vježbanje aktivnosti radi stjecanja sposobnosti
4. ponavljanje sadržaja radi trajnosti usvojenih znanja
5. provjeravanje rezultata (Poljak 1980: 34).

Svaki se udžbenik sastoji od brojnih nastavnih tema ovisno o predmetu proučavanja, izboru autora kako razložiti neko gradivo, potrebama učenika, nastavnom planu i programu itd. Upravo se na nastavnim jedinicama uočava kakvo je didaktičko oblikovanje udžbenika jer u većini slučajeva jedan će autor (ili skupina autora) u svom udžbeniku oblikovati nastavne jedinice na jednak način. Tako će svaka prethodna i svaka sljedeća nastavna jedinica biti jednako didaktički oblikovana kao ona prethodna. Iako se ponekad *na prvu* može činiti kako su neke jedinice različito oblikovane, njihova je suština ista jer se oslanjaju na određenu didaktičku paradigmu.

Prema Poljaku (1980) u početku stoji *uvod* ili *uvođenje učenika u novu temu* (1) koje je obično posao nastavnika. Pri uvođenju učenika u temu, nastavnik se može poslužiti i udžbenikom, a on treba biti tako oblikovan da mu ponudi informacije kojim će lakše uvesti učenike u temu, ali i informacije koje su potrebne za *predradnju* neposredno prije ulaska u samu temu.

Nakon uvoda u nastavnu temu slijedi *izlaganje samog sadržaja nastavne teme* (2) koje je jedna od „temeljnih komponenata u cijeloj strukturi nastavnog procesa“ (Poljak 1980: 37). To je dio u kojem učenici stječu svoje znanje i zato je izuzetno bitno da bude dobro didaktički oblikovan upravo taj dio udžbenika i nastavne jedinice. „Znanje je logički pregled ili sistem trajno usvojenih činjenica i generalizacija“ (Poljak 1980: 38). Udžbenik bi zato trebao biti sistematičan kako bi logički slijed znanja učenicima bio lakše dostupan. Sistematiziranje je potrebno u stvaranju međupredmetnih i unutarpredmetnih korelacija kojima se stvaraju čvršće veze unutar usvojenih činjenica, a koje će dovesti do lakšeg pamćenja, povezivanja i u konačnici trajnijeg znanja. Sistematiziranje se tako postiže različitim metodama od isticanja ključnih riječi podebljanih drugom bojom ili pak masno otisnutim, novim paragrafima u istaknutim bojama, oznakama upozorenja (*Pazi! Upamti!* – cijelom riječju ili samo znakom upozorenja), ali i logičnim slijedom povezivanja gradiva u tematskoj jedinici te povezivanjem prethodne i iduće cjeline. Potrebno je upućivanje na međupredmetnu korelaciju što onda doprinosi zainteresiranosti, zanimljivosti i aktivnosti.

Daljnja etapa, *vježbanje aktivnosti* (3), izravno je povezana s ostvarivanjem funkcionalnog zadatka nastave kako bi se učenici osposobili za uspješno izvođenje stanovitih aktivnosti ili radnji. Tako se uvježbavaju određene radnje, aktivnosti, operacije, funkcije i djelatnosti (Poljak 1980: 42).

Nakon uvježbavanja određene radnje i usvajanja sadržaja potrebno je sve iznova i ponoviti (4). „Ponavljaju se nastavni sadržaji radi pamćenja, odnosno trajnosti znanja.“ (Poljak 1980: 45). Udžbenik tako postaje temeljno sredstvo za ponavljanje i pamćenje jer se ponavljanje kao radnja često odvija izvan fizičkih granica škole – kod kuće ili nekom drugom prostoru, gdje nema nastavnika i njegova izlaganja.

Posljednja etapa je provjera znanja i sposobnosti, odnosno samoprovjeravanje učenika (5). Učenik samostalno provjerava u kojoj je mjeri usvojio znanje o nastavnoj temi i do kojeg je stupnja razvio svoje vještine i sposobnosti izvođenja pojedinih aktivnosti u sklopu proučene nastavne teme. U provjeravanju znanja i sposobnosti autori udžbenika moraju jasno definirati što žele ispitati postavljenim pitanjima. Pitanja moraju sadržavati dijelove reprodukcije sadržaja, ali i usvojenosti vještina, znanja i sposobnosti rada.

Navedenih pet osnovnih koraka možemo pronaći u svakom klasičnom udžbeniku starije generacije koji će slijediti didaktičke korake etapu po etapu. Na Poljaka i druge metodičare utjecala je sovjetska didaktika koja je nakon Drugog svjetskog rata bila vrlo intenzivna i na današnjem području Republike te vrlo kruta herbartovska artikulacija sata koja je u svome središtu imala ulogu nastavnika.

Pa ipak, najviše je utjecala didaktička paradigma koja je u svojoj suštini imala kao glavni cilj obradu nastavnog gradiva, a što je vidljivo u navedenim etapama oblikovanja udžbenika. Naime jednako onako kako je bio oblikovan udžbenik u pet ključnih etapa, tako je bio oblikovan i nastavni sat. U njegovom središtu nalazio se učitelj koji je obrađivao gradivo, a učenici su ga slušali i odgovarali na pitanja koja su postavljena. Na kraju nastavnog sata provjeravalo se usvojenost gradiva, a „to pokazuje da je *nastavno gradivo* važnije od učenika, odnosno važnije je što se događa s *nastavnim gradivom* negoli s učenicima (samorealizacija djeteta!)“ (Matijević 2004: 78). Današnja nastava i udžbenici se više ne mogu oslanjati na taj tip rada, iako i dalje postoje učitelji kojima bi bilo lakše preuzeti takav način rada.

Novija didaktička i metodička literatura sve se više oslanja na kurikulsku i konstruktivističku teoriju anglosaksonskih autora, a rezultat tih teorija je orijentacija prema *ciljno usmjerenim pristupom učenju* (Matijević, Rajić, Topolovčan 2013: 66). Osim toga, u

Nacionalnom okvirnom kurikulumu iz 2011. pronalazimo sintagmu *komunikacijski pristup* za koji neki autori smatraju da bi mogao dovesti do *didaktičkog formalizma* (Matijević, Rajić, Topolovčan 2013: 67) jer smatraju kako se ponovno naglašava funkcionalna dimenzija nastavnog procesa unutar odgojnoj.

2.1.3. Vrste udžbenika

Podjela udžbenika na *vrste* često dovodi do različitih polemika, ovisno o kutu gledanja i kriterijima prema kojima ćemo udžbenike podijeliti u njihove *vrste*. Razlozi zbog kojih ne možemo jednostavno gledati na koncipiranje udžbenika su: specifičnosti nastavnih predmeta, različita promišljanja autora udžbenika, različita mišljenja o strukturiranju i oblikovanju udžbenika, ovisnost o nastavnom planu i programu, didaktički *svjetonazor*, tehničko oblikovanje udžbenika itd.

Različite vrste nastave zahtijevaju različite vrste udžbenika, stoga „nije moguće govoriti o udžbeniku uopće nego uvijek o konkretnom udžbeniku: za određeno odgojno-obrazovno područje, za određen tip škole, program obrazovanja, za određenu dob, razred, itd.“ (Malić 1986: 118). Svaka namjena zahtjeva i određen spektar zahtjeva pa tako, primjerice, Rosandić za potrebe nastave preferira komunikacijski model. Za komunikacijski model nastave potreban je komunikacijski tip udžbenika, a takav tip „uspostavlja novu metodičku paradigmu koja se utemeljuje na komunikacijskim situacijama (jezičnim i didaktičko-metodičkim komunikacijskim situacijama). Jezični i jezikoslovni sadržaj oblikuje se u manje logičke cjeline, logičke korake koji uspostavljaju spoznajnu postupnost, različite oblike jezične djelatnosti (slušanje, čitanje, govorenje, pisanje, prevođenje), različite spoznajne procese i različite prijenosnike obavijesti“ (Rosandić 2004: 45). Raščlamba sadržaja na manje cjeline, prema Rosandiću, doprinosi boljem i lakšem učenju, pospješuje motivaciju te kod učenika potiče znatiželju i samopouzdanje. Tako komunikacijski tip udžbenika povezuje sve prednosti programirane nastave i komunikacije u kojoj je dijalog najbolji način učenja jezika. S druge strane postoji i bojazan da je takav tip udžbenika „u suprotnosti s kriterijem po kojem bi on trebao biti knjiga kojom se pojedinac može samostalno služiti“ (Novosel 2017: 31).

Jedna od najpoznatijih podjela udžbenika svakako je na cjeloviti, razgranati i programirani udžbenik (Bognar, Matijević 2002: 335). „Cjeloviti udžbenik svojom strukturom i sadržajem mora pratiti cjelokupan nastavni sadržaj jednog predmeta i osnovne etape organizacije odgojno-obrazovnih aktivnosti“ (Bognar i Matijević 2002: 335). Takav udžbenik (u većoj ili manjoj mjeri) prati didaktičko oblikovanje udžbenika prema etapama koje je podijelio Poljak 1980. Naime cjeloviti udžbenik trebao bi omogućiti učeniku realizaciju osnovnih pet faza nastavnog procesa: pripremu, izlaganje teme, obradu teme, ponavljanje i uvježbavanje te (samo)evaluaciju uspjeha. Karakteristika razgranatog udžbenika jest „da se u dva ili više svezaka izlažu osnovni sadržaji, prateći osnovne etape nastavnog

procesa. Takvi se udžbenici sastoje od osnovne knjige i više pomoćnih svezaka, koji sadrže radne materijale za učenikovo vježbanje i ponavljanje“ (Bognar i Matijević 2002: 335). Razgranati udžbenici često dovode i do povećanja materijala koji se koristi u nastavi pa stoga neki materijali ostanu neiskorišteni ili se pretrpavaju školske torbe pa se treba paziti na opseg i količinu takvih svezaka. „Efikasan programirani udžbenik nije moguć za sve nastavne sadržaje i predmete i to ponajprije zbog nemogućnosti nadzora nad izvršavanjem zadataka te vrednovanja i pružanja povratne informacije o njegovoj uspješnosti, ali i kreiranja aktivnosti kojima bi se osigurala postupnost malih koraka. Ipak, programirani materijali mogu biti dio cjelovitog i razgranatog udžbenika“ (Novosel 2017: 32).

2.1.4. Udžbenički standardi u Republici Hrvatskoj

Pisanje udžbenika za osnovnu i srednju školu, neovisno o nastavnom predmetu karakterizira niz čimbenika koji moraju biti zadovoljeni kako bi na kraju bili i odobreni te primjenjivani u nastavi. Autori moraju biti svjesni zahtjeva i potreba nadležnih ministarstava, Nastavnog plana i programa, Ispitnog kataloga, aktualnog Zakona o udžbenicima za osnovnu i srednju školu te Udžbeničkog standarda (Bušljeta 2010: 43).

Kritika udžbenika najčešće je usmjerena prema sadržaju koji se nalazi u udžbenicima, a kritičari su u manjoj mjeri stručnjaci određenih područja, a više sami učenici, nastavnici i roditelji učenika koji iz tih udžbenika uče. Naravno, i stručni kadrovi koje čine pedagozi i psiholozi nerijetko u sadržaju pronalaze osnove za kritiku, ali ono što se manje uočava i čega nisu često svjesni roditelji i učenici su didaktičko-metodička načela pisanja udžbenika. Tako udžbenik „predstavlja jedno od najkritiziranijih nastavničkih sredstava, no nemoguće ga je potpuno zamijeniti jer predstavlja ne samo sredstvo za rad nego je i instrument komunikacije između nastavnika i učenika“ (Richaudeau 1980:31, cit. prema Bušljeta 2010: 44).

Jedna od važnijih kritika koja se već pola stoljeća spominje u didaktičkoj literaturi je *Daleov stožac iskustva* iz 1969. (Matijević, Rajić, Topolovčan 2013: 66). Kasnije se ideja doradivala i prilagođavala, no analiza je pokazala kako tekstualni mediji imaju vrlo skromne mogućnosti za učenje kompetencija i sadržaja koje su važne za nastavak školovanja i rada. Iskustveno učenje, učenje uz simulacije i medije te učenje s konkretnim materijalima puno su zanimljiviji i privlačniji pripadnicima „X, Y, Z i net-generacija“ (Matijević, Rajić, Topolovčan 2013: 66). Osim toga „u svijetu informacija i drugih medija udžbenik je, zajedno s nastavnikom, katalizator stereotipa i predrasuda“, stoga se sve više radi na multimedijском pristupu koji će pružiti različite poglede koje od današnje nastave i udžbenika traže pedagozi, ali i roditelji. Učitelji vide probleme u visokim cijenama udžbenika, nedovoljnoj kritičnosti stručnih povjerenstava pri prosudbi udžbenika, slabu kvalitetu, neorganiziranu distribuciju i neodgovornost nakladnika (Bežen, Munk 2003: 73). Manji je broj istraživanja koja se bave učeničkom percepcijom udžbenika, no ona pokazuju kako „učenici prepoznaju kao najpozitivnije karakteristike udžbenika njihovu temeljitost, korisnost i preglednost no, nažalost, većina učenika udžbenike percipira kao dosadne i monotone“ (Matijević, Topolovčan, Rajić 2013: 311).

Sam proces nastanka udžbenika i njegova odobravanja dugotrajan je proces koji se odvija duži vremenski period. Niz je čimbenika koji se trebaju zadovoljiti kako bi udžbenik zaista bio primjeren nastavi, a o kojima je bilo riječi i u ranijim poglavljima.

Problematičnost udžbenika počinje se propitivati nakon osamostaljivanja Republike Hrvatske i prelaska sa socijalističkog društvenog uređenja na pluralni politički sustav tržišnoga gospodarstva (Močinić 2006: 28), a tek se „od 1995. godine počinje s djelovanjem *Odjela za udžbenike*, nastavna sredstva i opremu pri Ministarstvu prosvjete i športa koji obavlja upravne i stručne poslove u vezi s odobravanjem i nakladom udžbenika, izrađuje prijedloge normativa i standarda nastavnih sredstava i opreme te obavlja mnoge druge poslove iz svojeg djelokruga, a osim toga objavljuje prve natječaje za autore i izdavače“ (Curać 2012: 10). Time se potakla tržišna konkurencija koja je ukinula dotadašnji monopol Školske knjige jer je do 1995. trajao povlaštenu položaj te nakladničke kuće i određenih autora koji su za nju pisali udžbenike (Močinić 2006: 28). Pa ipak, pitanje autora udžbenika i godinama kasnije nije jasno regulirano, a koje utječe na pisanje udžbenika. Svaki udžbenik sa sobom nosi određenu filozofiju njegova autora, a kako ne postoje određeni uvjeti prema kojima je osoba kvalificirana za pisanje ovog važnog izvora znanja za učenike, u Republici Hrvatskoj se već neko vrijeme vode polemike. *Udruga autora udžbenika*² pokrenula je pitanje o licenci za autore, iako trenutno nema većih pomaka (Curać 2012: 13). Brojni autori koji su svoje udžbenike stvarali u kasnim devedesetim godinama prošlog stoljeća i početkom ovog stoljeća poprilično su iznenađeni kada u novijim udžbenicima pronađu svoja rješenja ili koncepcije pod tuđim imenom. Ono što je još zanimljivije, postoje dva ili tri udžbenika koji su izvedeni jednog takvog starijeg, a danas su tiskani bez obzira na svoju preveliku sličnost i neoriginalnost, odnosno plagiranje tuđeg rada (*Jutarnji list*, Kalogjera Brkić, 2009). Nerijetko se događa da nastavnike potkupljuju nakladničke kuće različitim materijalnim sredstvima kako bi izabrali baš njihov udžbenik za svoj rad u nastavi. S druge strane, istraživanja se pokazala kako bi nastavnici radije da udžbenike za njih ili s njima radije odabere stručni aktiv ili Ministarstvo nego da sami samostalno odabiru udžbenike. Razlog može biti i osjećaj nekompetentnosti u odabiru dobrog udžbenika koji će im pomoći u radu, a ne slijepo voditi kroz nastavni proces ili pak osjećaj kako skupina stručnjaka može donijeti bolju odluku u tom izboru (Močinić 2006: 28). Problem leži djelomično i u pokušaju podmićivanja, strahu od nadređenih ili pasivnom slijeđenju drugih nastavnika, utjecaju ravnatelja zbog dodatnih

² Udruga autora udžbenika neovisna je i neprofitna stručno-znanstvena udruga autora udžbenika i metodičkih sredstava koji su odobreni u Republici Hrvatskoj, na temelju zakona i propisa u svim ustanovama odgoja i obrazovanja (Curać, 2012: 13).

sredstava potpore itd. Neovisno o točnom razlogu ili kombinaciji različitih razloga, vidljivo je kako je problem autorstva u udžbeničkoj politici Republike Hrvatske uzeo velikog zamaha.

Nasuprot autorstvu udžbenika, uvjeti i postupak odobravanja udžbenika ipak je određen pravilima i zakonima. Naime 2001. prihvaća se Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu koji će svoju nadopunu doživjeti 2006. godine, a potom i 2010. te će kao takav biti primjenjivan sve do danas. U Općim odredbama Zakona stoji kako se njime uređuje izdavanje udžbenika za osnovnu i srednju školu, u što se podrazumijeva pripremanje, izrada i odobravanje udžbenika i svih pripadajućih nastavnih sredstava. Osim toga, ističe se kako udžbenik treba biti usklađen s odobrenim Nastavnim planom i programom i Udžbeničkim standardom za što postoji komisija koja to i potvrđuje (*Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu*, 2010: čl. 11, točka 3). Svaka komisija se sastoji od pet članova, a čine je znanstvenik, stručnjak određenog područja, metodičar i tri stručnjaka iz prakse koji imaju minimalno pet godina iskustva u nastavnome radu tog područja (*Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu*, 2010: čl. 12, točka 1). Nakon mišljenja stručnog povjerenstva, ministar odobrava ili ne odobrava određeni udžbenik. Udžbenici koji su odobreni mogu biti izabrani kao mjerodavni udžbenici u školama, a tada najveću ulogu odigravaju nastavnici koji biraju udžbenike za svoj rad, ali i učenje djece čiji su nastavnici. Nakon što nastavnici odaberu udžbenike, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa izrađuje Katalog udžbenika za sljedeću školsku godinu u kojoj su uvrštena do „tri udžbenika za pojedini nastavni predmet koje su učitelji, odnosno nastavnici izabrali u najvećim postocima, ali ne manjim od 10%“ te „do tri udžbenika koji su prvi put odobreni za uporabu, a koji su izabrani u najvećim postocima među novoodobrenim udžbenicima“ (*Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu*, 2010: čl. 15).

Za školsku godinu 2017./2018. koriste se udžbenici određeni *Katalogom obveznih udžbenika i pripadajućih nastavnih sredstava za osnovnu školu, gimnazije i srednje strukovne škole od školske godine 2014./2015.*, a za peti razred hrvatskoga jezika u osnovnim školama uvršteno je pet udžbenika jezika prikazanih u tablici.

Tablica 2: udžbenici hrvatskoga jezika za peti razred osnovne škole u Republici Hrvatskoj.

Naslov udžbenika	Autori	Izdavačka kuća
Hrvatska krijesnica 5	Ante Bežen, Mirjana Jukić, Slavica Kovač	Ljevak
Volimo hrvatski! 5	Anđelka Rihtarić, Marina Marijačić, Julijana Levak	Profil
Hrvatski jezik 5	Krešimir Bagić, Marica Motik, Zrinka Katalinić, Maša Rimac, Senka Sušac	Školska knjiga
Kocka vedrine 5 (prvi i drugi dio)	Lada Franić-Glamuzina, Dijana Grbaš Jakšić, Igor Matijašić, Irena Peić, Ina Randić Đorđević, Milena Žic, Zrinka Katalinić, Marica Motik, Maša Rimac, Senka Sušac, Emilia Haukka	Školska knjiga
Riječi hrvatske 5	Ela Družijanić Hajdarević, Gordana Lovrenčić-Rojc, Zorica Lugarić, Valentina Lugomer	Profil Klett

2.1.5. Udžbenici hrvatskoga jezika za osnovnu školu u Republici Hrvatskoj

Nastavni plan i program za osnovnu školu koji se danas primjenjuje nastao je 2006. godine. Iako je od tada prošlo više od deset godina u kojima se puno toga i mijenjalo, Nastavni plan i program ostao je isti, čak i *Odluka o nastavnom planu i programu* koja u svom prvom članku bilježi kako „dosadašnji nastavni plan i program tehničke kulture i izborne nastave informatike (objavljen u *Prosvjetnom vjesniku*, posebno izdanje, broj 2, lipanj 1999.) ostaje u primjeni za 6., 7. i 8. razred osnovne škole.“ Iz Odluke je vidljivo kako su potrebne promjene u skladu s napretkom znanosti, tehnologije, pedagogije i svih ostalih involviranih znanosti kako bi se Nastavni plan i program unaprijedio i osuvremenio, na što upućuju i brojni drugi kritičari na čelu s nastavnicima, učenicima i roditeljima.

Ime dokumenta *Nastavni plan i program* već je postala sintagma koja se često čuje i upotrebljava, no potrebno je razjasniti kako je riječ zapravo o dvjema koncepcijama. Naime nastavni plan odnosi se na broj sati koji učenici tjedno provode na određenom satu prema razredu koji pohađaju. Tako, primjerice, broj sati tjedno Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi iznosi pet za učenike od prvog do šestog razreda, dok učenici sedmog i osmog razreda pohađaju četiri sata tjedno nastave Hrvatskoga jezika. Na godišnjoj razini tako učenici od prvog do šestog razreda pohađaju 175 sati, a učenici sedmog i osmog razreda 140 sati hrvatskoga jezika što je vidljivo u *Tablici 3*.

Tablica 3: nastavni plan za osnovnu školu.

OBVEZNI PREDMETI	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Hrvatski jezik	5	5	5	5	5	5	4	4
Likovna kultura	1	1	1	1	1	1	1	1
Glazbena kultura	1	1	1	1	1	1	1	1
Strani jezik	2	2	2	2	3	3	3	3
Matematika	4	4	4	4	4	4	4	4
Priroda					1,5	2		
Biologija							2	2
Kemija							2	2
Fizika							2	2

Priroda i društvo	2	2	2	3				
Povijest					2	2	2	2
Geografija					1,5	2	2	2
Tehnička kultura					1	1	1	1
Tjelesna i zdravstvena kultura	3	3	3	2	2	2	2	2
IZBORNI PREDMETI								
Vjeronauk	2	2	2	2	2	2	2	2
Strani jezik				2	2	2	2	2
Ostali izborni predmeti					2	2	2	2
POSEBNI PROGRAMI KLASIČNIH JEZIKA								
Latinski jezik					3	3	3	3
Grčki jezik							3	3
OSTALI OBLICI NEPOSREDNOG ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA								
Dopunska nastava i dodatni rad	1+1	1+1	1+1	1+1	1+1	1+1	1+1	1+1
Izvanastavne aktivnosti	1	1	1	1	1	1	1	1
Sat razrednika	1	1	1	1	1	1	1	1

Nastavnim planom propisana je svrha i cilj učenja te struktura nastavnih sadržaja po razredima. Tako Nastavni plan i program ističe da je cilj nastave hrvatskoga jezika

„osposobiti učenike za jezičnu komunikaciju koja im omogućuje ovladavanje sadržajima svih nastavnih predmeta i uključivanje u cjeloživotno učenje“ (Nastavni plani i program 2006: 25).

Nastavni plan i program temeljni je dokument po kojem svi moraju djelovati – od nastavnika koji podučava, autora koji pišu udžbenike te stručnog povjerenstva koji te udžbenike i odobrava. Ako krenemo od samog nastavnog procesa u učionici, nastavnik je onaj koji se u svom radu treba pridržavati temeljnog dokumenta jer je njime propisano što učenik treba znati, koja znanja, vještine i sposobnosti usvojiti, ali i kako nastavnik sam treba pisati svoje pripreme za sat, način na koji će podučavati učenike te ciljeve koje želi postići takvim poučavanjem. Cilj nikada nije i ne smije biti strogo i isključivo sam podučavanje jer je škola odgojno-obrazovna ustanova u kojoj se odgojna funkcija ne smije zanemariti ni u kojem segmentu rada. Ono što u Nastavnom planu i programu nedostaje razlog je zbog kojeg se učenici podučavaju jednim temama, a drugima ne. Također, ne navodi se kako učenici trebaju učiti i usvajati znanja. Ta su pitanja otvorena i jednim dijelom traže odgovore, dok drugim dijelom omogućavaju određenu količinu slobode u radu nastavnika sa svojim učenicima.

Dokument koji djelomično daje odgovore na pitanja kako učenici trebaju učiti i usvajati znanja, a kojeg se često miješa s Nastavnim planom i programom je Kurikul. Ime samog dokumenta u recentnoj literaturi, znanosti i javnosti izazivalo je negodovanja i brojne diskusije. Naime u hrvatski je jezik tijekom vremena ušlo mnoštvo riječi stranog podrijetla iz jezika naroda s kojima je hrvatski narod bio u kontaktu, bilo teritorijalnom, bilo kulturnom ili političkom. Riječi tuđeg podrijetla su jednim dijelom usvojene i postale usvojenicama koje većina hrvatskih građana više ne prepoznaje kao tuđe, dok su drugim dijelom ostale tuđice. Tuđice su česte u stručnom jeziku pa je njihovo značenje ponekad nejasno onima koji ne pripadaju određenoj struci. „Kao zanimljiv primjer takvih posuđenih stručnih riječi što su se u novije vrijeme pojavile, valja istaknuti naziv *kurikul(um)*, koji je u suvremenoj pedagoškoj literaturi od devedesetih godina prošlog stoljeća učestao, i to u obliku *curriculum*, *kurikulum* i *kurikul*“ (Smajić, Vodopija 2008: 182) Problematika ovog naziva leži u njenom podrijetlu. „Latinska riječ *curriculum* znači ‘trka’, ‘tijek’, ‘tečaj’, ‘trkalište’“ (Katičić 2010: 54). Njezino se značenje, osim na trkalište i utrke, proširilo i na nastavni, odnosno školski program – „A u Veliku Britaniju *curriculum* iz latinskog stiže „kao otvorena dvokotačna kočija koju usporedovuku dva konja – preobražena u školski tečaj, a zatim i u nastavni program, iz rimskoga ratnoga uskočila u britanski školski sustav. Da bi se ipak školski tečaj razlikovao od prijevoznoga, Englezi su ih razdvojili oblikom: *curricle* – opisana kočija, *curriculum* – školski program“ (Spajić, Vodopija 2008: 184). Bez obzira na to što je engleski jezik preuzeo takav

oblik za nastavni program, hrvatskom jeziku nije potrebno preuzimanje iz engleskog jezika. Dovoljno je preuzimanje iz latinskoga jezika kao i u brojnim drugim imenicama latinskoga podrijetla koje su srednjega roda i završavaju nastavcima -on i -um pa koristimo riječi poput simpozij, kriterij ili kolokvij. Jedina sintagma u kojoj je preuzet oblik *curriculum* kao internacionalizam u hrvatskome jeziku je „u dvočlanom latinskom izrazu *curriculum vitae* ‘tijek života’ t. j. ‘životopis’, a rabi se za kratak službeni opis života“ (Katičić 2010: 54). Hrvatski jezikoslovci, među kojima se posebno ističu Stjepko Težak i Dragutin Rosandić, čije je područje zanimanja didaktika i metodika, odlučuju se za naziv kurikulum jer je „iz indoeuropskoga korijena *kers* (trčati) izrastao je latinski glagol *currere* – trčati, teći, htjeti, hrliti, brzati, ploviti, brodititi, a od toga višeznačna imenica *curriculum*: a) trk, utrka, b) tečaj, tijek, c) kola za trku, bojna kola, d) trkalište, jahalište, e) tečaj života, život (prema rječniku Mirka Divkovića, 1900.)“ (Težak 2004: 87). Pedagoška struka s Vlatkom Previšićem na čelu daje definiciju *kurikuluma* – „Kurikulum je skup planiranih i implicitnih odrednica koje usmjeravaju odgojni i obrazovni proces prema zadacima i sadržajima koji su dosljedno izvedeni iz cilja te upućuju na organizacijske oblike i načine rada postupke provjere uspješnosti u zavisnosti od mnogobrojnih procesnih faktora i okolnosti“ (Previšić 2007: 20). Pa ipak, u zborniku *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura* iz 2007. godine većina radova koristi naziv kurikulum, iako postoji dvojnost pisanja iz čega se može zaključiti kako se prepoznaje razlika i u pedagoškoj struci. Treći naziv za ime dokumenta koji je predložen je i *uputnik*, no njegova uporaba nije naišla na široki odjek. Iz svega navedenog vidljivo je kako bi *curriculum* jednostavno mogao biti nastavni program no pedagoška struka radi distinkciju u tom pogledu. Zato Radoslav Katičić navodi kako bi se kurikulum mogao nazvati i *naukovnom osnovom*. Rasprave još otvorene, ali kroatistička tradicija i literatura jasno definira ime dokumenta *Kurikul* i raspravlja o *kurikulnoj reformi*.

Autori udžbenika se također moraju voditi Nastavnim planom i programom te Kurikulom kako bi udžbenici bili usklađeni s onim što nastavnik podučava, a vođen je Planom i programom, pa sve do povjerenstva koje odobrava te udžbenike kao one koji su u skladu s Nastavnim planom i programom i kao takvi mogu biti korišteni u nastavnom procesu. Pitanje koje se često postavlja jest – ako je Nastavni plan i program zastario i zbog toga doživljava brojne kritike, zašto se on već godinama ne mijenja?

Osim Nastavnog plana i programa i Kurikula, važan je i dokument Udžbenički standard koji je u Republici Hrvatskoj prihvaćen 2003. godine nakon donošenja Zakona o udžbenicima za osnovnu i srednju školu 2001. da bi danas na snazi bila poboljšana verzija iz

2010. godine. Sama definicija Udžbeničkog standarda javlja se prvi puta 2006. godine u kojoj se bilježi „da je to provedbeni propis ministra kojim se utvrđuju standardi za udžbenik“ (*Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu*, 2006: čl. 2). U novoj verziji iz 2010. stoji kako je Udžbenički standard „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* 2010: čl. 1, točka 1).

„Prvi Udžbenički standard i zahtjeve za izradu udžbenika osmislila je radna skupina u sastavu: V. Jurić, A. Bežen, K. Munk, N. Petrović, E. Robert-Tanay, V. Vizek i M. Znika – ukupno 14 članova sa zadatkom da osmisle ne samo Udžbenički standard nego i elemente te instrumentarij za ocjenu usklađenosti udžbenika i priručnika s Udžbeničkim standardom, nastavnim sadržajima i ciljevima odgojno-obrazovnog rada“ (Bušljeta 2010: 47). U radnoj skupini Udžbeničkog standarda nalazili su se stručnjaci iz područja pedagogije, metodike, nastavnici i sl., koji su na račun svoga rada dobili kritike. Kritike su u većoj ili manjoj mjeri bile opravdane, ali ni najnovija verzija iz 2007. godine nije donijela nikakva nova rješenja. Ono što je Udžbenički standard iz 2007. donio novo su pravila za elektronički udžbenik, licence za nakladnike te pedagoške i psihološke standarde i zahtjeve koji kao takvi nisu bili jasno izraženi i odvojeni u verziji iz 2001. godine. Udžbenički standard koji je trenutno na snazi donesen je 2013. godine.

Prema navedenom slijedu dokumenata koji su važni za nastanak i odabir udžbenika prema državnim zakonima, nastajali su i udžbenici hrvatskoga jezika. Bitno je naglasiti kako su upravo udžbenici jezika oni koji imaju mnoštvo funkcija uz samu funkciju obrazovanja i opismenjavanja učenika. Naime udžbenici hrvatskoga jezika važan su odgojni, kulturološki i sociološki instrumentarij s kojim treba vrlo oprezno rukovati. Jezik je živ, prisutan i promjenjiv i kao takvom mu se treba pristupati čega su brojni autori udžbenika i svjesni. U empirijskom dijelu ovoga rada bit će didaktičko-metodički analizirani udžbenici hrvatskoga jezika za peti razred osnovne škole koji će pokazati odnos i međuzavisnost svih elemenata prema utvrđenim zakonskim okvirima.

2.1.6. Analiza udžbenika

Iako se brojne struke i prakse bave udžbenicima, ne postoji jedna jedinstvena disciplina koja se bavi njegovom sveobuhvatnom analizom. Analiziranjem udžbenika bave se (ili bi se trebale baviti) brojne discipline koje su važne i za njegovo oblikovanje – metodika nastavnoga predmeta, ali i metodika općenito, didaktika kao grana pedagogije, ali i suvremena školska pedagogija, psihologija te sama nastavna praksa. U svemu tome veliku ulogu igra državna politika, zakoni i pravilnici koji potkrepljuju mišljenje i stav koji se treba uskladiti s onime za što se deklarativno zalažemo. Zato *prva analiza* od koje možemo poći je svakako analiza udžbenika koju provodi Povjerenstvo pri odabiru udžbenika koji će se koristiti u školama.

Utvrđivanje kriterija i razloga koji bi bili objektivni pokazatelj primjerenosti udžbenika učenicima težak je zadatak za koji do sada nema potpuno odgovarajućih rješenja, a velika je mogućnost da se taj *zadatak* i ne riješi. Naime brojni faktori utječu na nastavni proces – psihološki, socijalni i materijalni uvjeti određuju kako će nastava odvijati, a oni su za svakog učenika drugačiji. S tim u vezi i udžbenici imaju poteškoću jer kao materijalno nastavno sredstvo ne mogu nikada do kraja biti primjereni svakom učeniku, ali je na autorima udžbenika da omoguće sredstvo kojim će se većina učenika ipak moći služiti te da postoji raznovrsnost metoda i pristupa u kojima će se učenici moći snalaziti i tražiti.

Druga analiza je analiza pojedinca koja će s određenog aspekta promatrati udžbenik kroz nekoliko parametara i donijeti sud o kvaliteti udžbenika, metodama kojima se autori služe, didaktičkim načelima, primjerenosti učenicima itd. Takvi znanstvenih radova ima u hrvatskom znanstvenom diskursu i najčešće su pisani iz pozicije određene struke, pa tako nastavnici povijesti analiziraju udžbenike povijesti, nastavnici njemačkoga jezika analiziraju udžbenike njemačkog jezika i slično. Polazeći od svoje struke kao početka analize, dobiveni su zanimljivi rezultati koji mogu pomoći i drugima da analiziraju udžbenike iz nekog novog kuta. Svatko će za sebe pronaći elemente analize koji se čine važnima pa su tako najčešći faktori koji se proučavaju u radovima: *legitimni uvjeti* koji se odnose na predodžbe i stavove društva o školi i školskom predmetu, *refleksivni uvjeti* koji se odnose na pedagoško-didaktičke paradigme, *materijalni uvjeti* koji se odnose na izdavanje knjiga, tržište, cijenu i sl., *institucionalni uvjeti* kakvi su nastavni plan i program, satnica, propisi, *konstruktivni uvjeti* teorije o učenju npr. stranoga jezika i *analitički uvjeti* koji se odnose na lingvistiku i tekstnu lingvistiku te kulturološke sadržaje (Kast, Neuner 1994, cit. prema Curać 2012: 21).

Početak analize najčešće čini nabranje osnovnih činjenica o udžbeniku kao što su naslov, ime autora, nakladnik, razred kojem je udžbenik namijenjen, broj stranica udžbenika, dijelovi na koje je udžbenik podijeljen. Potom slijedi drugi korak u kojem se utvrđuju znanja, vještine i sposobnosti koje se tim udžbenikom stječu, ciljevi učenja i usklađenost s Planom i programom. Treći korak, koji je možda i najteži, jest pronaći kriterije koji će pokazati cilj analize samog udžbenika. Iz toga svega proizlaze i razlozi koji su utjecali zbog kojih je didaktičko-metodička analiza udžbenika u Hrvatskoj uglavnom bila zapostavljena (Curać 2012: 19).

Ipak, bitno je razlikovati analizu od kritike udžbenika. Kritike udžbenika danas je puno češće moguće pronaći u različitim oblicima – od kritike recenzenata udžbenika, povjerenstva, kritike vlasti, nastavnika i učenika koje se mogu pronaći u različitim publikacijama pa i dnevnim novinama, internetskim portalima i forumima. Danas kad je do informacija vrlo lako doći, a objavljivanje vlastitog mišljenja pod pseudonimima ili vlastitim imenima moguće na različite načine i vrlo lako dostupno, svatko tko jest i tko nije adekvatan može iznijeti svoj sud i kritiku. Naravno, među tim kritikama možemo izdvojiti one koje su konstruktivne kritike koje se odvijaju prema pitanjima i kriterijima koji su unaprijed dogovoreni u znanstvenom diskursu i kao takve imaju određenu *znanstvenu težinu*, od onih kritika koje daju za to neadekvatne osobe koje iznose svoj osobni stav, mišljenje ili svjetonazor.

Promatrajući tako analizu udžbenika, uvijek se spotičemo o isti problem, a to je njezina kompleksnost. Složenost same teme je ono što uvijek dovodi do preispitivanja znanja različitih znanosti na jednom uskom području kakav je školski udžbenik. Sve što ima veze s tim vrlo važnim nastavnim sredstvom koje je svoj status zadržao stoljećima, izaziva potrebu poznavanja zakonitosti različitih znanosti. Ako promotrimo konkretno samo udžbenike materinskog jezika, moramo uvidjeti kako bi za njihovu dobru i kvalitetnu analizu potrebno zaposliti nekoliko stručnjaka – stručnjaka na području lingvistike, psiholingvistike, psihologije učenja, školske pedagogije, metodike materinjeg jezika, metodologije, didaktike, ali i praktičare koji su već godinama dio nastavnog procesa u školama kako bismo mogli reći da smo prilikom njihove analize i utvrđivanja kriterija dobili (barem djelomične) objektivne podatke kojima bismo mogli dalje raditi novije analize. Osim toga, analizom udžbenika danas se bavi i poseban smjer glotodidaktike (Curać 2012: 20).

Analize udžbenika potrebne su pri izradi novih udžbenika, kao recenzija prilikom odobravanja i izdavanja udžbenika i u znanstvene svrhe. Individualne analize mogu pomoći, ali uvijek ostaje neodgovoreno pitanje o njihovoj objektivnosti i valjanosti. Gledište iz kojeg se pišu analize također može odigrati važnu ulogu jer ono što je valjano i primjereno za znanstvenike i stručnjake nekog područja u praksi ne mora biti dobro prihvaćeno. Naime poteškoće kakve nailazimo s udžbenicima često su rezultat neusklađenosti teorije i prakse pa su nastavnici ponekad ogorčeni na autore udžbenika koji se previše vode znanosti, a znanost traži određena znanja koja se ne smiju pogrešno tumačiti. U toj šah-mat poziciji nalaze se autori koji moraju paziti kako se postaviti u takvoj situaciji.

Istraživanja koja se bave analizom udžbenika s ciljem određivanja njegove uloge i kvalitete kroz povijest usmjeravala su se prema vlastitim kriterijima istraživača ili recentnoj literaturi, stoga UNESCO izdaje „vodič za istraživanje i reviziju udžbenika s ciljem promicanja međunarodnog razumijevanja postavljajući kriterije i temelje za evaluaciju udžbenika povijesti, zemljopisa, društvenih znanosti, te udžbenika za jezik i čitanki“ (Matijević, Rajić, Topolovčan 2013: 67). Godine 2002. Bežen i Munk provode istraživanje o stavovima učitelja o kvaliteti udžbenika te navode kako učitelji smatraju da su najveći problemi vezani uz visoke cijene, nedovoljnu kritičnost stručnih povjerenstava, slaboj kvaliteti, neorganiziranoj distribuciji i neodgovornosti nakladnika. Slično istraživanje je provedeno tri godine kasnije u Češkoj u kojem Sikorova utvrđuje kako 93% učitelja „želi biti uključeno u proces odabira udžbenika“, ali samo „30% učitelja pri odabiru uvažava mišljenja svojih učenika“ (Matijević i sur. 2013: 68).

Učitelji različitih nastavnih predmeta najčešće istražuju kvalitetu i upotrebljivost udžbenika za svoje nastavne predmete koje koriste ili su u mogućnosti ih koristiti kao što je istraživanje Čalo i Kušćević iz 2007. koje u svom istraživanju analiziraju udžbenike likovne kulture u razrednoj nastavi kao i Bračun (2010). Rezultati tih dvaju istraživanja su različiti, no možemo uzeti različite faktore u obzir koji su mogli dovesti do toga, posebno jer je riječ o tri godine razmaka i postojećem istraživanju koje je moglo dovesti do promjene u smislu većeg korištenja udžbenika likovne kulture u nastavi, a i postojeće analize dovele su novih istraživanja, primjerice, u diplomskome radu Davida Cecelje na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu iz 2013. Udžbenike povijesti Republike Hrvatske istraživala je Rona Bušljeta 2010. i 2013. godine s posebnim osvrtom na didaktičko-metodičku analizu.

Kad su u pitanju udžbenici matematike i fizike, podaci koji su dostupni iz istraživanja pokazuju da većina srednjoškolaca fiziku i matematiku uči iz svojih bilježnica, a učitelji udžbenike svakodnevno koriste za rad na nastavi i kao zadatke za domaću zadaću. Stavovi učenika su u tim istraživanjima nepoznati (Matijević i sur. 2012: 68).

Učenički stavovi o udžbenicima prisutni su u istraživanjima Knecht i Najvarova, a provedeni su u raznim zemljama od 1974. do 2007. Oni „zaključuju da učenici najviše kritiziraju odnosno preferiraju sljedeće kriterije kvalitete udžbenika: zanimljivost, jasnoća, i razumljivost materijala. Autori naglašavaju ulogu učenika u istraživanjima kvalitete udžbenika jer bez njihova osvrta ne možemo sa sigurnošću tvrditi u kojoj mjeri udžbenik odgovara kognitivnim mogućnostima prosječnog učenika određenog razreda i škole“ (Matijević i sur. 2013: 69).

Jednako tako su i Novota i suradnici (2012) propitali stavove učenika u srednjim školama strukovnog usmjerenja o njihovim stavovima prema udžbenicima i dobili rezultate kako gotovo svi ispitani učenici uče iz svojih bilježaka, a gotovo jednak postotak (96%) smatra kako bi lakše učio da su udžbenici potkrijepljeni grafikama i ilustracijama te da imaju interaktivne materijale. U hrvatskim prilikama ispitivanjima učeničkoga stava prema udžbenicima najviše se bavio Milan Matijević sa svojim suradnicima.

U novijoj literaturi sve se više javlja radova koji se bave identitetom i rodnom perspektivom. Naime sve se više uviđa problematičnost udžbenika u obraćanju i ilustriranju, ali i odabiru tekstova koji se nalaze u udžbeniku. Tako je zamijećeno da velik broj autora i autorica udžbenika uvrštava književno-umjetničke tekstove i ilustracije autora dok autorice ostaju zanemarene. Iz ureda Pravobraniteljice za ravnopravnost spolova 2008. godine izašlo je priopćenje u obliku dokumenta *Analiza osnovnoškolskih udžbenika hrvatskoga jezika i književnosti iz rodne perspektive*. Sam projekt analize udžbenika za hrvatski jezik provedeno je 2007. godine na udžbenicima od petog do osmog razreda. Na tragu toga istraživanja pisala je i Juliette Janušić godinu dana poslije u svom radu *Analiza srednjoškolskih udžbenika za hrvatski jezik i književnost: primjer rodnog čitanja*. Janušić je ustvrdila da su istraživanja „pokazala kako su upravo udžbenici za hrvatski jezik prepuni rodnih stereotipa“ (Janušić 2008: 61), stoga je na njima bilo provedeno najviše istraživanja. Udžbenici materinskog jezika su posebno osjetljivi s obzirom na to da osim znanstvenih spoznaja uče i o identitetu – nacionalnom, društvenom i rodnom.

Kako se navodi u dokumentu Pravobraniteljice „cilj projekta, koji nije znanstveno istraživanje, bila je izrada analize postojećeg stanja u primjeni mjera iz Konvencije o uklanjanju svih oblika diskriminacije žena, odredbi Zakona o ravnopravnosti spolova (NN 116703.), Zakona o udžbenicima za osnovnu i srednju školu (NN 36706.; 141/06.), i Udžbeničkog standarda (07/07.) te mjera Nacionalne politike za promicanje ravnopravnosti spolova 2006.-2010. (NN 114/06.), u udžbenicima hrvatskog jezika i književnosti za više razrede osnovne škole.“ U zaključku se navodi kako udžbenici nisu dovoljno rodno osjetljivi te se daju Preporuke kako popraviti takvu situaciju u udžbenicima preventivnim mjerama usavršavanja i osvrtnja na postojeće dokumente.

2.2. Tekst i tekstne vrste

2.2.1. Lingvistika teksta

Razvoj tekstne lingvistike započinje vrlo ranim zanimanje za sam tekst. Naime tekstom su se najranije bavili stari Grci, a onda preuzimanjem od Grka i stari Rimljani u cilju bavljenja retorikom. Retorika je bila vrlo važna i tražena u tradicionalnom poimanju njene zadaće u svrhu podučavanja javnih govornika. Takvo se poimanje i podučavanje nastavilo i u srednjem vijeku, ali i kasnije, gotovo do današnjeg doba. Glavna područja bavljenja retorikom najčešće su bila *inventio* (otkrivanje odgovarajućih ideja), *dispositio* (raspored ideja), *elocutio* (otkrivanje adekvatnih izraza za ideje), *memoratio* (pamćenje) prije samog izlaganja (*actio*) u nekoj konkretnoj prilici (De Beaugrande, Dressler 2010: 26). Važnost retorike u srednjem vijeku vidljiva je iz činjenice kako je retorika, uz logiku i gramatiku, činila dio *triviuma*. Trivium je činio tri osnovna aspekta znanja te je bio dio sedam slobodnih umijeća koje su u srednjem vijeku činile temelj znanosti. Uz navedene tri (retorika, gramatika i logika), ostatak sedam slobodnih umijeća činile su aritmetika, geometrija, glazba i astronomija.

Osim toga, retorika ima zajedničke osobine s današnjim poimanjem lingvistike teksta pa De Beaugrande i Dressler navode ključne pretpostavke:

- a. pristup idejama i njihov poredak mogu se sustavno kontrolirati
- b. prijelaz između ideje i izraza može se podvrgnuti svjesnu treningu
- c. među različitim tekstovima koji izražavaju određen poredak ideja postoje oni kvalitetniji i oni manje kvalitetni
- d. o tekstovima se može suditi na osnovi njihova djelovanja na slušateljstvo
- e. tekstovi su nosioci prema cilju usmjerene interakcije.

Tako se na gotovo jednak način može promatrati i stilistika u svojoj tradicionalnoj domeni u kojoj je već Kvintilijan postavio četiri kvalitete stila – korektnost, jasnoću, eleganciju i primjerenost. Međutim, prema Kvintilijanu bitno je koliko tekst sadrži iskorištenih sredstava u svojoj produkciji, a što onda utječe na kvalitetu samoga teksta. Na tome tragu u novije doba stil se poima kao rezultat odabira među različitim opcijama.

Tijekom povijesnog tijeka vremena navodi se kako je najneutralnije sredstvo u promatranju i analiziranju lingvistike teksta statističko brojanje elemenata koje će selektirati tekstove prema objektivnim kriterijima. Međutim vrlo je rano bilo vidljivo kako učestalost nekog elementa nije dovoljno dobar kriterij po kojem bismo vrednovali tekstove unutar

jezika. Različiti konteksti mogu dovesti do pojave učestalosti istog elementa, ali kriterij procjene tada neće biti adekvatan.

Tekstom su se bavile različite grane znanosti – od sociologije i kulturne antropologije do pragmalingvistike i znanosti o književnosti što dokazuje važnost teksta kao artefakta jezika koja je bitna odrednica svakoga društva. Istraživanja su pokazala važnost teksta ne samo u područjima za koja bismo rekli da se primarno bave tekstom, nego i područja koja su vezana za različite sfere ljudskoga života. Uronjenost u kulturu i jezik neodvojiva je od pitanja važnosti ljudskoga postojanja, razloga njegova života i onoga što nakon toga slijedi.

Jedan od najvećih pomaka u razmatranju jezika dogodio se sedamdesetih godina prošloga stoljeća u okviru strukturalizma koji je zapravo doveo do razvoja tekstne lingvistike. Sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća dolazi do tzv. pragmatičkoga obrata u lingvistici gdje se težište interesa pomiče na svrhu jezičnog sustava i na ono što se njime može postići, a gdje je jezik samo sredstvo djelovanja (Ivanetić 2003: 1). Područje zanimanja se tako proširuje na razinu teksta, a posebno se počinju proučavati i neknjiževni tekstovi koji su do tada bili zanemarivani. Pragmatički obrat u lingvistici donio je još jednu važnu novost, odnosno doveo je do empirijskog propitivanja u lingvistici koje je godinama bilo zanemareno. Takav pomak nije vraćanje na pozitivizam, nego verificiranje na empirijskom planu što je bio važan iskorak na metodološkom planu (Škiljan 1991: 124).

Novonastala disciplina dobila je naziv tekstna lingvistika, a sam tvorac pojma je njemački lingvist Harald Weinrich. Tekstna lingvistika je pluralna disciplina, s mnoštvo pravaca, načela i metoda opisa te iako nema jedinstveni teorijski koncept i metodologiju, njena je zadaća „opis uvjeta i pravila konstitucije konkretnih tekstova i objašnjenje njihova značenja za recepciju“ dok joj je cilj „pokazati da se tekstovi strukturiraju i recipiraju u skladu s pravilima“ (Ivanetić 2003: 2). Novonastale lingvističke discipline uzimaju u središte svog zanimanja komunikacijsku praksu, ali tekstna lingvistika se vrlo brzo okrenula istraživanjima i pisanoga teksta. Tako su globalni oblici organizacije teksta tekstne vrste, a taj pravac tekstne lingvistike naziva se lingvistikom tekstnih vrsta (Ivanetić 2003: 2).

No da bismo mogli doprijeti do zadaće lingvistike teksta i samih tekstnih vrsta, potrebno je definirati najprije pojam teksta. De Beugrande i Dressler definirali su tekst kao komunikacijski događaj koji ispunjava sedam kriterija tekstualnosti, a ako se koji od njih smatra neispunjenim, tekst se ne definira kao komunikativan. Kriteriji tekstualnosti su tako: „kohezija, koherencija, intencionalnost, prihvatljivost, informativnost, situativnost i

intertekstualnost“ (De Beaugrande, Dressler 2010: 14). Rosandić 1991. u svom djelu *Tekst u nastavi stranoga jezika* pokazuje kako se tekst u okviru komunikacijskog ili dinamičkog pristupa u lingvistici određuje kao „jezično djelovanje s jezičnom svrhom i u određenome komunikacijskom odnosu prema komunikacijskom partneru“ (Rosandić 1991: 10). Perspektiva dinamičkog pristupa poima tekst vrlo prihvatljivo jer se formalno-gramatička tekstna struktura određuje komunikacijskom funkcijom teksta pa na tome tragu Brinker daje svoju definiciju teksta – „Termin tekst označava ograničeni slijed jezičnih znakova koji je u sebi koherentan i koji kao cjelina ima prepoznatljivu komunikacijsku funkciju“ (Rosandić 1991: 12).

Definiranje teksta uvelike ovisi i iz koje pozicije promatramo, pa tako ako pođemo od strukturalističke pozicije i De Saussureove definicije govora, dolazimo do toga da je svaka realizacija jezičnog sistema potencijalni tekst (Škiljan 1983: 248), a tada se promatra jednako i pisani i govoreni ostvaraj jezika. Brojni su autori dali vlastite definicije teksta (G. Helbig, M. Pfütze, E. Agricol, S. J. Schmidt, itd.) koji određuju tekst kao koherentni slijed rečenica, a Rosandić navodi da je bitno u obzir uzeti sve tri vrste koherentnosti – sintaktička, semantička i pragmatička kako bi se dala lingvistička definicija teksta (Curać 2012: 27). Integralna definicija teksta tako bi bila ona koju daje J. Pätzold – „Tekstovi su relativno kompleksni proizvodi govorne ili pisane jezične djelatnosti s određenom komunikacijskom funkcijom i s koherentno i s relativno zaokruženo oblikovanom jezgrom“ (Rosandić 1991: 12).

2.2.2. *Lingvistika tekstnih vrsta*

Postoje različite definicije što je to tekstna vrsta, no ona najdetaljnija i najčešće citirana je Brinkerova definicija iz 1992. godine – „Tekstne vrste su konvencionalni obrasci složenih jezičnih radnji koje ujedinjuju tipična kontekstualna (situacijska), komunikacijsko-funkcionalna i strukturalna (gramatička i tematska) obilježja“ (Ivanetić 2003: 3). Pravec u tekstnoj lingvistici koji se bavi tekstnim vrstama naziva se lingvistikom tekstnih vrsta. „Lingvistika tekstnih vrsta istražuje njihovu strukturu i funkciju, sustavne odnose među elementima cjeline, tipične tekstualne strategije i tako rekonstruira koncepte pojedinih uporabnih tekstova“ (Ivanetić 2003: 4). Dugo vremena lingvistika tekstnih vrsta nije imala određen i ustaljen termin za tekstnu vrstu kao svoju osnovnu jedinicu pa neki autori još uvijek koriste različite termine kao što je vrsta teksta ili žanr teksta prema njemačkom *Textsorte* ili engleskom jeziku u kojem se taj termin definira kao *text type* ili *text genre*.

Osim toga, u literaturi se mogu pronaći termini kao što su vrsta i tip teksta (Curać 2012: 28). Rosandić prihvaća definicije H. Isenberga o vrstama i tipovima teksta gdje vrsta teksta označava „svaki pojavni oblik teksta, koji posjeduje obilježja koja ne karakteriziraju sve tekstove“, a tip teksta je „istovremeno i vrsta teksta, ali vrsta teksta nije istovremeno tip teksta“ (Rosandić 1991: 18). Tako je vrsta teksta nezavisna od tipologije, dok je tip teksta teorijski određen (Curać 2012: 28).

Ono što je posebno zanimljivo jest da Heinemann navodi kako tekstne vrste nisu lingvistički fenomen, već spoj kognitivnih, lingvističkih i socijalnih aspekata te je kao takav izuzetno složen (Ivanetić 2003: 6).

Problem klasifikacije tekstova upitan je zbog nekoliko razloga. Najprije, tekstovi svakodnevnog života nisu pisani prema nekim strogo određenim pravilima da bismo ih kao takve mogli svrstati u određene kategorije. Nadalje, s obzirom na to da ne postoje ustaljena stroga pravila, svaka je podjela podložna slobodnoj interpretaciji i odstupanjima od nje te svakako postoji i mogućnost različitih načina klasifikacija i podjele tekstova prema određenim karakteristikama – na temelju jezičnih funkcija, internih komponenti u tekstu, eksternih komponenti teksta, na temelju tematskih baza, odnosa prema recipijentu i sl.

Kako bismo mogli analizirati udžbenik s obzirom na tekstne vrste, potrebno je navesti i obrazložiti koje vrste tekstova postoje i prema kojim klasifikacijama ih možemo podijeliti. Kada govorimo o klasifikaciji tekstnih vrsta ne mislimo na konkretne tekstove nego na prototipove, a oni se onda okupljaju u klase. Klase se potom spajaju u višu razinu nazvanu

tipovima. Zato u literaturi nalazimo termine tip teksta kao najviša hijerarhijska razina, klasa kao srednja razina i tekstna vrsta kao osnovna jedinica (Ivanetić 2003: 57). Nada Ivanetić svoju tipologiju tako preuzima od Heinemann/Heinemann, a navedeni su i primjeri vidljivi u *Tablici 4*.

Tablica 4: Hijerarhija tekstnih klasa Ivanetić (2003: 57) prema Heinemann/Heinemann (2002: 143).

TIP TEKSTA	informativni tekst	pisani tekst
↑		
KLASA TEKSTNIH VRSTA 2	pisani tekst	pravni tekst
↑		
KLASA TEKSTNIH VRSTA 1	novinski tekst	propis
↑		
TEKSTNA VRSTA	vremenski izvještaj	uredba
↑		
VARIJANTA TEKSTNE VRSTE	vremenski izvještaj za pomorce	pravilnik o cestovnom prometu

Isenberg je nastojao napraviti tipologiju koja će s pozicije teorije teksta biti univerzalna i znanstvena, homogena, disjunktivna, striktna i iscrpna, ali u kojoj će ipak temeljni kriterij biti kriterij homogenosti koji se postiže izborom jednog obilježja koje postaje osnova za jedan budući univerzalni model klasifikacije (Ivanetić, 2003: 58). Isenbergov prijedlog se temelji na kriteriju osnovnih interakcijskih uvjeta odnosno ciljeva prikazanih u *Tablici 5*.

Tablica 5: Isenbergova podjela tekstova prema interakcijskom cilju (Isenberg 1984: 266, prema Ivanetić 2003: 58).

gnosogeni tekstovi	cilj: socijalna spoznaja, npr. monografija, disertacija, znanstveni članak;
kopersonalni tekstovi	cilj: uspostavljanje i održavanje međuljudskih odnosa, npr. obiteljski razgovor, privatno pismo;
ergotipni tekstovi	cilj: svladavanje praktičnih problema, npr. poslovno pismo, reportaža, predavanje;
kalogeni tekstovi	cilj: razvijanje socijalne fantazije, npr. roman, sonet, balada;
religiotropni tekstovi	cilj: religiozno svladavanje bitka, npr. propovijed, molitva;
ludofilni tekstovi	cilj: zajednička zabava – zagonetka, igra pogađanja.

Tekstne vrste se mogu klasificirati i prema strukturalnim kriterijima, no one su bile više vezane uz sam početak razvoja lingvistike (Harwegova podjela tekstova na dva osnovna tipa – etičke i emičke). Pragmatičke klasifikacije su situacijske ili funkcionalističke gdje situacijske klasificiraju tekstne vrste prema različitim parametrima, kao što je to primjerice, Aristotelova podjela govora prema vrsti slušateljstva u njegovoj poznatoj Retorici. Nešto novija situacijska podjela je ona iz 1974. Stegera i njegovih suradnika koja obuhvaća šest govornih tekstnih vrsta – predavanje, izvještaj i pripovijedanje, reportaža, javna diskusija, neformalni razgovor i intervju, a kriteriji koji su dali ovakvu podjelu su: broj govornika/suradnika, vremenska referencija, uključivanje vanjske situacije u komunikacijski čin, rang/status partnera, stupanj pripremljenosti govornika, broj priloga različitih govornika, fiksiranost teme, modalitet obrade teme, stupanj javnosti komunikacijskog čina (Ivanetić 2003: 59).

Funkcionalistička klasifikacija polazi od temeljnog kriterija komunikacijske svrhe koja je pod svjesnom ili nesvjesnom komunikacijskom namjerom i kao takva pokretač djelovanja. Promjene u djelovanju utječu na stanje svijesti adresata jer se mijenja količina znanja prije i nakon promjene u djelovanju, a rezultat je stjecanje novog znanja ili informacija o svijetu.

Zbog toga su funkcionalističke klasifikacije vrlo dobre u klasificiranju govornih činova, a najpoznatija takva klasifikacija je upravo Searlova klasifikacija govornih činova. Njegova klasifikacija obuhvaća pet činova, a u temelju klasifikacije je mogućnost djelovanja riječima. Asertivi govore o tome kako stoje stvari (npr. tvrdnja ili obavijest), direktivi potiču ljude da nešto učine (npr. molba ili savjet), komisivi obvezuju da kao govornici nešto učinimo (npr. obećanje ili prijetnja), ekspresivima se izražavaju osjećaji ili stavovi (npr. isprika ili predbacivanje) dok deklarativima nastojimo promijeniti svijet (npr. definiranje ili davanje otkaza) (Ivanetić 2003: 60).

Searlovu tipologiju govornih činova preuzima i Brinker, no nijedan model nije moguće jednostavno i u potpunosti preslikati jer svaka tekstna vrsta u sebi sadrži i primjese neke druge. Kako bi se izbjegla preklapanja do kojih u svakoj tekstnoj vrsti svakako dolazi, tekstne vrste nastoje se definirati prema onoj funkciji koja je dominantna. Brinkerova klasifikacija tekstova obuhvaća pet Searlovih tipova u nešto promijenjenom izdanju vidljivih u *Tablici 6*.

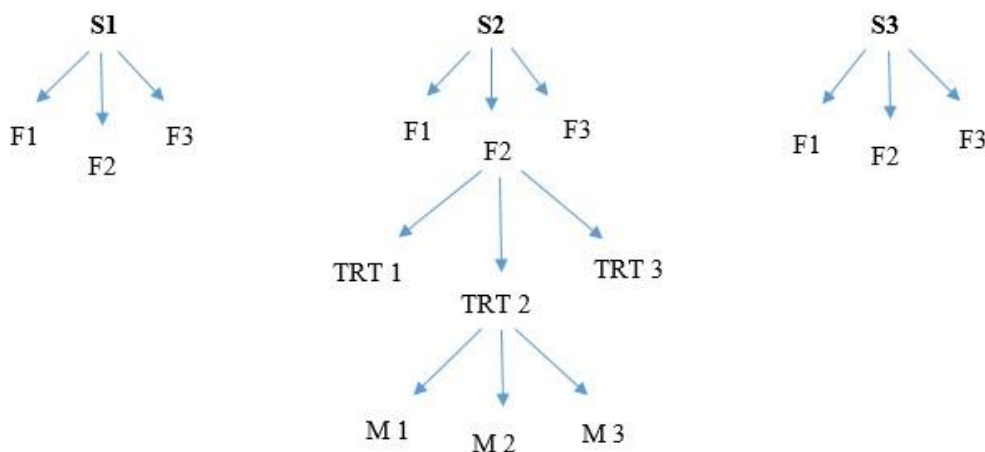
Tablica 6: Usporedba Searlove podjele govornih činova s Brinkerovom podjelom tekstnih vrsta (prema Ivanetić 2003: 61).

<i>asertivi</i>	tvrdnja, obavijest	<i>informativni</i>	izvještaj, recenzija, vijest
<i>direktivi</i>	molba, savjet	<i>apelativni</i>	reklama, komentar, zakon
<i>komisivi</i>	obećanje, prijetnja	<i>obligativni</i>	ugovor, prisega, ponuda
<i>ekspresivi</i>	isprika, predbacivanje	<i>kontakti</i>	čestitka, sućut, zahvala
<i>deklarativi</i>	definiranje, davanje otkaza	<i>deklarativni</i>	rješenje o imenovanju, viza

Rolf također preuzima Searlovu podjelu, no on smatra kako Brinkerova podjela nije dovoljno dobro pokazala po kojem kriteriju određeni tekstovi pripadaju u određeni tip te on svoju podjelu grana polazeći od osnovnih pet tipova do 2 100 tekstnih vrsta što je poprilično velika brojka (Ivanetić 2003: 62).

Empirijska su istraživanja pokazala kako gotovo nije moguće napraviti homogenu podjelu tekstnih vrsta koja bi istodobno bila i disjunktivna. Klasificiranje tekstnih vrsta je vrlo

otvoreno i široko područje koje je lako promjenjivo i vrlo diskutabilno u postavljanju određenih granica jer su tekstovi najčešće spoj nekoliko različitih tekstnih vrsta te bismo njihovim strogim zatvaranjem u samo jednu kategoriju dobili pogrešan rezultat i tako „falsificirali komunikacijsku stvarnost“ (Ivanetić 2003: 63). Zato su se s vremenom počele razvijati i višedimenzijske klasifikacije koje karakterizira više različitih kriterija, a koje omogućuju višestruka klasificiranja istih tekstnih vrsta na osnovi različitih kriterija. Svi ti kriteriji su poznati i iz drugi podjela, no ovdje je fleksibilnost ona koja je omogućila istodobnu pripadnost jedne tekstne vrste različitim tipovima. Da bismo to postigli, ponovno je potrebno krenuti od samo jednog kriterija pa granati podjele, odnosno od većih skupova napraviti manje i detaljnije. Jedna od takvih podjela je i Adamzikova iz 1995. koja se shematski prikazuje ovako (Ivanetić 2003: 64):



S = situacija, F = funkcija, TRT = tip razvijanja teme, M = medij.

Ovakva podjela, kao i brojne podjele nastale prije i kasnije pokazuju kako je većina klasifikacija zapravo deduktivna, pa i one najpoznatije kao što je navedena Isenbergova klasifikacija tekstnih vrsta i Searlova klasifikacija govornih činova. Iako je potreba za nadopunom takvih podjela induktivnim sve veća, problematično je što nema analize većih korpusa različitih tekstnih vrsta. Polazeći od deduktivne klasifikacije, komunikacijsku stvarnost organiziramo prema unaprijed osmišljenim shemama, a to je ono što ograničava proučavanje tekstnih vrsta. Induktivno se za sada klasificiraju manja područja domena kao što su svakodnevnica, masovni mediji, uprava, ekonomija, religija, pravo, školstvo, medicina, sport, vojska itd (Ivanetić 2003: 65).

Podjela prema domenama, odnosno tematskim strukturama, prisutna je i u podjeli Egona Welicha koji razlikuje pet različitih tipova teksta – deskriptivni tekst ili opisivanje, narativni tekst ili pripovijedanje, ekspozicijski ili eksplikacijski tekst, argumentacijski ili raspravljački tekst i instrukcijski tekst (Curać 2012: 31). Prema vrsti teksta dijeli ih na subjektivne i objektivne tekstne vrste čime se vraća na Rolfovu podjelu. U empirijskom dijelu rada ova podjela će biti jedna od korisnijih pregleda kako su tekstne vrste prisutne u udžbenicima hrvatskoga jezika za peti razred osnovne škole. U *Tablici 7* zato su navedene podjele i primjeri koje daje Egon Werlich.

Tablica 7: Tipovi i vrste teksta prema E. Werlichu (Curać, 2012: 31).

<i>tipovi teksta</i>	<i>vrste teksta</i>	
	subjektivne	objektivne
<i>deskriptivni</i>	impresionistički opis	tehnički opis
<i>narativni</i>	pripovijetka, priča	izvještaj
<i>ekspozicijski</i>	ekspozicijski esej	definicija, eksplikacija, sažetak, interpretacija teksta
<i>argumentacijski</i>	komentar	znanstvena rasprava
<i>instrukcijski</i>	uputa	pravila, propisi, zakoni

Prednosti su vidljive i u tablici jer svaki tekst može pripadati samo jednoj kategoriji i ne dolazi do preklapanja, no postoje i manjkavosti jer neki tekstovi ne pripada+aju ni u jednu od navedenih kategorija.

Nešto manje tipova teksta, odnosno temeljna tri tipa teksta navode Bessmertnaja i Wittmers – izvještaj, opisni tekst i tumačenje/objašnjenje (Rosandić, 1991: 22). Rosandić navodi kako autori u svoj tip teksta nazvan *izvještaj* uvrštavaju izvještaje u pismima, bilješke u dnevniku, znanstvene i kontrolne izvještaje, protokole itd. Drugi tip čine opisi osoba, prirode, pojava, predmeta, događaja u kojima je bitna odrednica vremenski period, pravac kretanja, udaljenosti, veličine, širina, oblik i količina. Treći tip su tumačenja, odnosno objašnjenja, kao što su ona u udžbenicima, raspravama, interpretacijama ili nekim pismima.

Klasifikacija prema tipovima teksta prisutna je i u PISA-inom radu u kojem su četiri glavne klasifikacija tekstova: prema mediju (tiskani i elektronski), prema okolini (autorski i temeljeni na poruci), prema obliku teksta (neprekinuti, isprekidani, mješoviti i višestruki) te prema tipu teksta (deskriptivni, narativni, ekspozitorni, instruktivni i transakcijski) (Curać

2012: 33). Time se PISA-ina podjela nastavlja na Werlichovu koja, kako piše Curać, podrazumijeva klasificiranje prema glavnoj retoričkoj svrsi teksta te se prema tome razlikuju tipovi teksta i vrsta. U deskriptivne tekstove tako pripadaju opisi nekoga mjesta u turističkom vodiču ili dnevniku, katalozi, opisi procesa u tehničkim priručnicima i sl. U narativni tip teksta pripadaju romani, drame, pripovijetke, biografije, stripovi, novinska izvješća. Treći tip teksta su ekspozitorni tekstovi koji sadržavaju eseje, sažetke, definicije, školske eseje, grafikone itd. Argumentativni tekstovi su pisma uredniku, oglasi, kritika knjige ili filma te postovi na online forumima. Instruktivni tekstovi sadržavaju recepte ili dijagrame, a transakcijski tekstovi su uglavnom zahtjevi za poduzimanjem nekog čina.

Unatoč svojim prednostima i manjkavostima, svaka klasifikacija prikazuje jedan odsječak stvarnosti, čini ga preglednijim i omogućuje bolje razumijevanje utjecaja jezika na jezičnu zajednicu te učincima koje jezik omogućuje.

2.2.3. *Tekst i tekstne vrste unutar udžbenika hrvatskoga jezika*

Pojmu teksta pridružene su različite definicije, a zatim je i raščlamba jezika na tekstne vrste podložna različitim klasifikacijama, podjelama, razgraničenjima i slično. Samim time ovaj rad treba okosnicu, temelj na kojem će graditi svoju analizu tekstnih vrsta unutar konkretnih udžbenika hrvatskoga jezika. Iako će se u empirijskom dijelu analizirati različite kategorije i podjele, najprije je potrebno naglasiti kako većina podjela počinje s leksemom za koje je Nada Ivanetić ustvrdila kako ih je u hrvatskome jeziku 450 prema Anićeve rječniku iz 1994. godine. Ipak Ivanetić naglašava da taj broj nije konačan i nepromjenjiv nego uvelike ovisi i o *životnom ciklusu* neke riječi, ali i *mutacijama*.

Klasifikacija uvelike ovisi i o autorovom poimanju pojma teksta, a Ivanetić polazi od Brinkerove definicije teksta kao „ograničena i koherentna niza jezičnih znakova koji kao cjelina signaliziraju prepoznatljivu komunikacijsku funkciju“ (Brinker 1992: 17, prema Ivanetić 2003: 67). Osim definiranja teksta kao takvog, bitno je i kako autori analiziraju korpus pa različite tekstove svrstavaju u različite kategorije jer ne postoje čvrste logične, leksičke ili socijalne granice, a najveći problem dolazi prilikom sinonima koji pripadaju u različite kategorije.

Ivanetić otvara i pitanje rudimentarnih tekstova kao što su adresa, kazalo pojmova, sadržaj, ulaznica, autogram ili datum u kojima postoje oblici tekstualnosti, ali nisu tipični kao ostali. Stoga napominje kako je podjela na pet funkcionalnih tipova samo gruba klasifikacija, a diferencijacija se postiže dodatnim kriterijima (Ivanetić 2003: 68).

U središtu mnogih istraživanja suvremene metodike nastave materinskog i stranog jezika nalazi se tekst, a tome svakako pridonosi i komunikacijski pristup koji je danas jedan od temeljnih pristupa u nastavi stranog jezika. Razlog zašto je komunikacijski pristup općeprihvaćen leži u tome što se komunikacijska kompetencija može postići jedino usvajanjem znanja o jeziku te razvijanjem vještina i sposobnosti produkcije i reprodukcije teksta (Rosandić 1991: 5). Irena Rosandić u svom članku *Tekst u nastavi stranoga jezika* iz 1991. godine određuje komunikacijsku kompetenciju kao sposobnost govornika da s pomoću jezičnih iskaza ostvari svoju komunikacijsku namjeru. Jednako kao i Rosandić, i državnim je dokumentima jasno zabilježena važnost komunikacije pa tako u Hrvatskom obrazovnom standardu (HNOS) stoji kako je „temeljni cilj nastave hrvatskoga jezika osposobiti učenike za jezičnu komunikaciju koja im omogućuje ovladavanje sadržajima svih nastavnih predmeta i

uključivanje u cjeloživotno učenje."³ Osim toga naglašava se i važnost ovladavanja komunikacijom na materinskom jeziku koja je osnova za brojne druge sposobnosti i vještine: „Ostvarivanje svrhe i zadaća nastave hrvatskoga jezika uključuje ovladavanje standardnim jezikom, a pridonosi:

- razvoju jezično-komunikacijskih sposobnosti pri govornoj i pisanoj uprabi jezika u svim funkcionalnim stilovima
- razvoju literarnih sposobnosti, čitateljskih interesa i kulture
- stvaraju zanimanja i potrebe za sadržajima medijske kulture
- osvješćuju važnosti znanja hrvatskoga jezika
- razvijanju poštovanja prema jeziku hrvatskoga naroda, njegovoj književnosti i kulturi.“

Uz to, „nastava hrvatskoga jezika omogućuje učenicima stjecanje znanja, vještina, sposobnosti, stajališta, vrijednosti i navika koje pridonose njihovu osobnomu razvoju i omogućuje im aktivno sudjelovanje u društvu.“⁴

Komunikacija i komunikacijski pristup u nastavi svakako su važni, no njihova uloga nije novonastalo otkriće. Naime nastava jezika se oduvijek temeljila na govoru i pismu, a uvođenjem HNOS-a u škole samo se dodatno istaknuo taj aspekt nastave hrvatskoga jezika. Govoreni i pisani tekst bitni su u svim nastavama jezika pa se i u nastavi stranih jezika sve više izražava potreba za komunikacijskom praksom uz dosadašnje učenje gramatike, pravopisa i sl. Bez teksta učenje i poučavanje gotovo da nije moguće zato je važno odrediti tekst u odnosu prema ostalim metodičkim kategorijama. Kriteriji za izbor teksta u nastavi mogu biti opće-obrazovni, odgojni i praktični ciljevi koji su određeni nastavnim programom, teme predviđene nastavnim programom, psihološki kriteriji (u kojem je važna motivacija učenika), izvornost teksta, ip teksta, jezično gradivo u tekstu i metodička funkcija teksta (Rosandić 1991: 28).

Središnja komunikacijska i didaktička jedinica nastave materinskog jezika je tekst koja predstavlja ishodište i cilj same nastave jer se na nastavi obrađuju tekstovi u kojima se uči novo gradivo ili ponavlja naučeno kako bi se moglo prijeći na novu lekciju. Nastava gramatike hrvatskoga jezika je najčešće oblikovana na temelju teksta koji ponekad znači i

³ Hrvatski nacionalni obrazovni standard. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. <www.mzos.hr> (19.3.18.)

⁴ Hrvatski nacionalni obrazovni standard. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. <www.mzos.hr> (19.3.18.)

samo jednu rečenicu, dok će u nekim drugim slučajevima obuhvaćati puno veći i složeniji tekst. Ako prmatramo s aspekta učenja, tekst služi kao poticaj za obradu i vježbanje vokabulara i gramatičkih struktura, dok s didaktičkog aspekta razlikujemo didaktičke tekstove koji slijede progresiju koju prati udžbenik, a svrha im je da učenici nauče određena jezična sredstva i aktivno ih upotrebljavaju. S druge strane didaktičkog aspekta su tekstovi koji potiču razumijevanje, ali taj aspekt didaktičkog teksta primjenjiviji je u nastavi stranog jezika (Curać 2012: 40).

Nastava stranog jezika treba tekst koji predstavlja „model“ po kojem učenici uče novi vokabular, jezične zakonitosti i gramatiku, no i u nastavi jezika Hrvatskog jezika potrebni su tekstovi koji su „modeli“. Navedeni su tekstovi oblikovani tako da priskrbuju najbitnija obilježja neke tekstne vrste, a onda došavši u dodir s različitim tekstnim vrstama, učenici usvajaju pravila kako pravilno konstruirati tekst. Naglašava se potreba kako u nastavi treba izbjegavati tekstove koje autori udžbenika pišu samo za tu udžbeničku jedinicu jer se stvaraju neprirodne situacije koje nisu uobičajene u svakodnevnom govoru i kao takve su učenicima neprivlačne (Heyd 1991: 74).

U nastavi stranoga jezika razlikuju se autentični i didaktički tekstovi u metodi nastave gdje autentični tekstovi potječu iz stvarnosti i pripdaju određenim tekstnim vrstama jer su preuzeti iz novina, s internetskih stranica, knjiga, brošura, časopisa itd. No javlja se problem kada takav autentičan tekst stavljamo u kontekst udžbenika kao didaktičnog sredstva. Svi članci će biti u tom trenutku zastarjeli, ali pojašnjenje jest da takav tekst i dalje prenosi određene informacije, obraća se čitatelju i sadrži tekstne vrste (Hyde 1991: 108).

Slična je situacija i u nastavi jezika i jezičnog izražavanja materinskog jezika. Naime u udžbenicima jezika pronalazimo tekstove koji su nastali kao *udžbenički tekst*, tekst autora udžbenika koji sadrži gramatičku situaciju o kojoj se u pojedinoj nastavnoj jedinici govori. Iako je učenicima tako olakšano razumijevanje i svladavanje pravila i zakonitosti hrvatske gramatike i pravopisa, brzo dolazi do zasićenja, posebno s prelascima u više razrede, stoga učenici takvo gradivo mogu smatrati dosadnim, nepotrebnim i nezanimljivim. Potrebno je, stoga, da uz *udžbeničke tekstove* u udžbenicima bude i dovoljan broj autentičnih tekstova iz književnosti i medija koji će pripadati određenim tekstnim vrstama. Udžbenik time postaje zanimljiviji i primjereniji, a ne gubi se njegova obrazovna uloga. Dapače time se potkrepljuje njegova odgojna funkcija jer je udžbenik u svojoj definiciji odgojno-obrazovno sredstvo.

2.2.4. O tekstnim vrstama u HNOS-u, PIP-u, NOK-u i Udžbeničkom standardu

Hrvatski nacionalni obrazovni standard uveo je „nov pristup poučavanja u osnovnoj školi, usmjeren na učenika umjesto na sadržaj, ostvareno je primjerenije umijeće poučavanja, a istodobno je postignuta ciljna ujednačenost s predškolskom, srednjoškolskom i visokoškolskom razinom hrvatskoga odgojno-obrazovnoga sustava.“⁵ Nakon stručne recenzije HNOS-a nastao je Nastavni plani i program koji je uveden u sve osnovne škole. s obzirom na to da se tekstne vrste unutar nastave hrvatskoga jezika ne pronalaze u HNOS-u, kao takve ne pronalazimo ih ni u Nastavnom planu i programu (PIP). U Nastavnom planu i programu stoji kako je hrvatski jezik najopsežniji predmet osnovnoškolskog obrazovanja koji je zastupljen od prvog do osmog razreda osnovne škole, a obuhvaća četiri temeljne predmetne sastavnice: *hrvatski jezik, književnost, jezično izražavanje i medijsku kulturu*. Temeljne četiri sastavnice se međusobno prožimaju što se naziva unutarjezičnom korelacijom, a jednako tako se i navedene sastavnice prožimaju s temama unutar drugih predmeta čime se tvori međupredmetna korelacija na kojoj se radilo tijekom promjene Plana i programa čineći tako obrazovanje koherentnijim i sistematičnijim.

U Nastavnom planu i programu pronalazimo plan rada prema razredima i podjelom na temeljne sastavnice nakon čega slijede ključni pojmovi koje učenik treba svladati i obrazovna postignuća koja se tako stežu. U nastavnom području *Jezik za peti razred osnovne škole* nalazi se 15 tema s ključnim pojmovima i obrazovnim postignućima, 11 tema *Jezičnog izražavanja*, 11 tema iz područja *Književnosti* te 5 tema *Medijskog sadržaja*. Na kraju pronalazimo i *Izborni sadržaj* koji se (uglavnom) poučava u sklopu osnovnog sadržaja, *Popis lektira* od 9 naslova od kojih su obavezna prva tri i *Popis* od 7 filmova.

Nacionalni okvirni kurikulum čini „polazište za izradbu nastavnih planova, odnosno definiranje optimalnoga opterećenja učenika, te izradbu predmetnih kurikuluma temeljenih na razrađenim postignućima odgojno–obrazovnih područja.“⁶ Organiziran je u četiri odgojno-obrazovna ciklusa kako bi se stekle temeljne kompetencije. Odgojno-obrazovni ciklusi su organizirani tako da čine cjelinu, a međusobno tvore faze prema zajedničkim odgojno-obrazovnim ciljevima. Tako prvi ciklus čine prva četiri razreda osnovne škole, drugi ciklus čine peti i šesti razred, treći ciklus čine sedmi i osmi razred osnovne škole, dok se četvrti ciklus odnosi na prva dva razreda srednjih strukovnih i umjetničkih škola, odnosno sva četiri razreda gimnazije.

⁵ Hrvatski nacionalni obrazovni standard. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. <www.mzos.hr> (19.3.18.)

⁶ Nacionalni okvirni kurikulum. Agencija za odgoj i obrazovanje. <www.azoo.hr> (19.3.2018.)

Unutar NOK-a razlikuje se sedam odgojno-obrazovnih područja:

1. jezično-komunikacijsko područje
2. matematičko područje
3. prirodoslovno područje
4. tehničko i informatičko područje
5. društveno-humanističko područje
6. umjetničko područje
7. tjelesno i zdravstveno područje.

Hrvatski jezik pripada u jezično-komunikacijsko područje u kojem se naglašava da je „Materinski jezik osnova je za ovladavanje drugim jezicima. Poučavanjem, učenjem i usvajanjem klasičnih i modernih stranih jezika i upoznavanjem njihovih kultura širi se slika svijeta u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima. Stjecanjem višejezične i međukulturne kompetencije razvija se svijest pojedinca o potrebi ovladavanja drugim jezicima i upoznavanja njihovih kultura te potiče poštivanje različitosti i snošljivost.“⁷

Svaki obrazovni ciklus pokazuje sposobnosti i vještine koje su unutar određenog odgojno-obrazovnog područja svladane i takve pokazuju napredak u slušanju, govorenju, čitanju i pisanju.

*Udžbenički standard*⁸ sastoji se od općih odredbi, standarada, zahtjeva za izradu udžbenika te završnih odredbi. Podjela zahtjeva za izradom udžbenika odvija se u nekoliko kategorija: znanstveni, psihološki, didaktičko-metodički, etički, jezični, likovno-grafički i tehnički standardi, potom posebni zahtjevi pri izradi udžbenika za nacionalne manjine i za djecu s poteškoćama. Kao ni u drugim dokumentima, ne spominju se tekstne vrste, ali se spominje kako tekstovi unutar udžbenika trebaju biti prilagođeni predznanju i sposobnostima učenika, dobi i društvu koje ih okružuje, zatim trebaju biti u skladu s psiholingvističkim zakonitostima u odnosu na semantiko, sintatičko i morfološko okružje. Posebno je važno i da obogaćuju učenički rječnik i potiču razumljivost.

Vidljivo je kako je u svim hrvatskim važnim zakonima i propisima ipak nastojano urediti obrazovanje i nastavnu sferu te dati smjernice kakav udžbenik treba biti da bi bio adekvatno nastavno sredstvo i pomagalo unutar obrazovnog sustava. Ciljevi, podjela na područja, cikluse i definiranje udžbenika te teksta unutar njega, daju okvir kakve se tekstne vrste trebaju

⁷ Ibid.

⁸ Udžbenički standard. Ministarstvo obrazovanja, znanosti i sporta NN 65/2013. (19.3.2018.)

pronaći unutar udžbenika, stoga slijedi zaključak kako se tekstne vrste pronalaze u udžbenicima, a i zakonima i pravilnicima su definirane kao nužne i potrebne za svladavanje gradiva učenika i njihova napretka u odgojnom i obrazovnom smislu.

3. EMPIRIJSKI DIO

3.1. Metodologija i kriteriji analize

Metodologija analize udžbenika u ovome radu oslanja se na kvantitativnu i kvalitativnu metodu jer obje nude odgovor na početno postavljena pitanja. Kvantitativna metoda se tako oslanja na učestalost zastupljenosti tekstnih vrsta u udžbenicima hrvatskoga jezika za peti razred osnovne škole dok se kvalitativna metoda oslanja na kriterij analize s obzirom na tekstne vrste. Analiza obuhvaća sve tekstove u udžbenicima koji se obrađuju, služe kao motivacija, razrada teme, kao upute za promišljanje i donošenje zaključaka te kao smjernice za učenje i svladavanje gradiva. Tekstovi koji nisu ušli u korpus analize ovoga rada su dodatni zadaci za vježbu koji se nalaze radnim bilježnicama i dolaze uz udžbenik ili nastavničkim priručnicima.

Kriteriji koji su se uzimali u obzir kao relevantni za analizu pronađeni su u stručnoj literaturi koja se bavi didaktikom i metodikom jezika, s posebnim naglaskom na literaturu koja se bavi nastavnim predmetom Hrvatskim jezikom te pedagojska stručna literatura kao i pedagoško te nastavničko iskustvo autorice rada.

Tekstovi u udžbenicima hrvatskoga jezika za osnovnu školu pisani su s obzirom na aktualni Nastavni plan i program, a njihova podjela prema tekstnim vrstama može se raščlaniti na nekoliko načina. Temeljni način podjele udžbeničkih tekstova prema određenim kriterijima u ovom radu čini podjela N. Ivanetić u *Uporabnim tekstovima* iz 2003. godine. Prema tim kriterijima načinjena je prva faza analize udžbenika za peti razred osnovne škole u kojoj je podijeljen ukupan tekst unutar udžbenika na udžbenički tekst i neudžbenički, odnosno autentičan didaktički tekst kako se naziva u literaturi za tekst stranoga jezika⁹. Druga faza analize obuhvaća podjelu na konkretne tekste vrste iako je svaka podjela podložna različitim vrstama interpretacije i mogućim različitim tumačenjima jer je detaljnu i konkretnu analizu nemoguće postići, a da ona zadovolji sve kriterije preklapanja. Posljednja, treća faza analize, obuhvaća pedagojski pogled na tekstove i njihovu kritičku analizu.

Korpus koji je zahvatila ova analiza odnosi se na četiri udžbenika hrvatskoga jezika za peti razred osnovne škole koji su usklađeni s Nastavnim planom i programom te kao takvi odobreni za rad u hrvatskim osnovnim školama. Svaki udžbenik analiziran je za sebe te su se u konačnici donosili zaključci na temelju četiri provedene analize.

Dvije temeljne hipoteze u radu bile su:

- udžbenici će sadržavati veliki broj tekstova kojima se može odrediti tekstna vrsta
- udžbenici će sadržavati tekstove koji će ispunjavati metodičku funkciju udžbenika kao nastavnog sredstva.

Prilikom analize u prvoj i drugoj fazi nastojalo se potvrditi prvu hipotezu tako što se prilikom analize svakog pojedinog udžbenika odgovaralo na pitanja:

1. koliko je tekstnih vrsta zastupljeno u udžbeniku?
2. Koje su tekstne vrste zastupljene u udžbeniku?
3. Kolika je zastupljenost tekstova kojima se može odrediti tekstna vrsta unutar ukupnog broja tekstova u udžbeniku?¹⁰

U trećoj fazi analize tražio se odgovor na drugu hipotezu te je temeljno pitanje bilo koje su tekstne vrste korisne za usvajanje jezičnih vještina, čitanja, govorenja i pisanja.

Nakon provedene analize usporedili su se rezultati četiriju udžbenika, a rezultati su prikazani u poglavlju *Rezultati analize*.

¹⁰ Zastupljenost tekstnih vrsta unutar udžbenika nije statistički obrađen podatak, nego se odnosi na usporedbu tekstova kojima se može odrediti tekstna vrsta i onih kojima to nije moguće.

3.1.1. Postupak istraživanja

U postupku istraživanja didaktičko-metodičke koncepcije udžbenika hrvatskoga jezika za peti razred osnovne škole analizirao se didaktičko-metodički instrumentarij udžbeničke jedinice ustanovljen uz pomoć znanstvene literature i didaktičko-metodičkih zahtjeva propisanih *Udžbeničkim standardom*. Kako bi se lakše analizirali kriteriji promatrat će se počinju li udžbeničke jedinice uvodom, razvija li se obrada sadržaja te završavaju ponavljanjem. „Metodička uloga „uvoda udžbeničke jedinice“ je motiviranje, postavljanje željenih ciljeva učenja, isticanje najvažnijih koncepata kao i utvrđivanje ili evociranje prijašnjih znanja“ (Bušljeta 2013: 321). Sam uvod u udžbenik može biti tekst, pitanje ili fotografija/slika. U zakonima ili znanstvenoj literaturi ne pronalazimo podatak o tome kakav bi uvod trebao biti, ali istraživanja su pokazala kako i nastavnici i učenici žele ilustriran udžbenik, stoga je ilustracija zanimljiv način uvoda u temu. Osim ilustracija, pitanja za poticanje motivacije i znatiželje učenika također su dobar izbor uvoda. Didaktičko-metodički udžbenik koji čini kombinaciju slike, pitanja i teksta najprihvatljiviji je oblik udžbenika.

U analizi središnjeg dijela nastavne jedinice vodilo se računa o novim i bitnim pojmovima koji prema Udžbeničkom standardu trebaju biti otisnuti masnim slovima, podvlačenjem ili drugačijom bojom, a u evaluaciji promatrat će se postoje li pitanja za evaluaciju ili neki drugi oblik ponavljanja i utvrđivanja znanja.

Uz sve navedeno, analizirat će se kako pitanja u udžbenicima potiču misaone procese na temelju revidirane Bloomove taksonomije. Pitanja koja podržavaju niže misaone procese „podrazumijevat će se pitanja zapamćivanja i razumijevanja, dok pitanja kojima se zahtijeva primjenjivanje, analiziranje, procjenjivanje i kreiranje smatramo pitanjima koji iziskuju više misaone procese“ (Bušljeta 2013: 324). Osim toga „zadatke kojima se zahtijeva reprodukcija naučenog sadržaja označit će se kao oni koji zahtijevaju niže misaone procese, dok će se zadatke kojima se od učenika traži istraživanje i stvaralaštvo promatrati kao zadatke koji potiču više misaone procese“ (Bušljeta 2013: 324).

3.2. Rezultati analize

3.2.1. Zastupljenost tekstnih vrsta u udžbenicima hrvatskoga jezika za peti razred osnovne škole

Provedena analiza na udžbenicima hrvatskoga jezika za peti razred osnovne škole u skladu s tekstnim vrstama pokazala je da se u analiziranim udžbenicima (*Volimo hrvatski! 5*, *Hrvatska krijesnica 5*, *Hrvatski jezik 5* i *Kocka vedrine 5*) mogu detektirati brojne tekstne vrste čime je potkrijepljena prva postavljena hipoteza – „udžbenici će sadržavati veliki broj tekstova kojima se može odrediti tekstna vrsta“. Ovisno o udžbeniku, broj tekstova kojima se mogla odrediti tekstna vrsta bio je promjenjiv, a svaki udžbenik sadržavao je tekstove iz skupine asertiva i direktiva, dok je jedino udžbenik *Hrvatski jezik 5*¹¹ u izdanju Školske knjige u svom korpusu sadržavao i dva teksta iz skupine ekspresiva. U *Tablici 8* prikazani su brojčani podaci za sve udžbenike.

Tablica 8: brojčani podaci tekstnih vrsta u četiri analizirana udžbenika.

<i>naziv udžbenika</i>	<i>ukupan broj tekstova</i>	<i>asertivi</i>	<i>direktivi</i>	<i>ekspresivi</i>
<i>Volimo hrvatski!</i> <i>5</i>	208	199	9	0
<i>Hrvatska krijesnica 5</i>	108	96	12	0
<i>Hrvatski jezik 5</i>	130	113	15	2
<i>Kocka vedrine 5</i>	130*	113*	15*	2*
<i>UKUPNO:</i>	576	521	51	4

Iz tablice je vidljivo kako je bilo moguće pronaći najveći broj tekstnih vrsta u udžbeniku *Volimo hrvatski! 5*, a najmanji u *Hrvatskoj krijesnici 5*. Jednaka je situacija i s brojem asertiva unutar tekstnih vrsta, ali je situacija s direktivima obrnuta pa više direktiva pronalazimo u *Hrvatskoj krijesnici 5* nego u udžbeniku *Volimo hrvatski! 5*. *Hrvatski jezik 5* i *Kocka vedrine 5* nalaze se u srednjim vrijednostima što se tiče ukupnog broja tekstova kojima je moguće odrediti tekstnu vrstu i broja asertiva među njima, ali sadrže najviše direktiva te ekspresive koje ne pronalazimo u druga dva navedena udžbenika.

¹¹ S obzirom na to da je udžbenik *Hrvatski jezik 5* jednak jezičnom dijelu *Kocke vedrine 5* u tablicu su uvršteni jednaki podaci.

Iz navedene tablice vidljivo je kako asertivima pripada 521 tekst kojem je bilo moguće odrediti tekstnu vrstu, što ne predstavlja novost u hrvatskome jeziku. Naime gotovo polovica tekstnih vrsta su asertivi, a najmanje je zastupljen komisivni tip (kojeg uopće ne pronalazimo u udžbenicima) iz čega proizlazi zaključak da „tekstne vrste kojima se eminent obvezuje na neku buduću radnju u hrvatskom jeziku nisu česte“ (Ivanetić 2003: 76). Ilokucijska namjera asertiva je pokazati „kako stvari stoje, smjer djelovanja ide od riječi prema svijetu, tj. sadržaj iskaza mora se poklapati sa „stanjem stvari koje u svijetu postoji neovisno o iskazu“, dok je psihički stav pošiljaoca njegovo vjerovanje u istinitost sadržaja iskaza“ (Ivanetić 2003: 69). S obzirom na to da se *asertivima usvaja svijet* i da se *sadržaj poklapa sa stanjem stvari* kakve one jesu, jasno je da su udžbenici puni asertivnih tekstnih vrsta. Asertivne vrste možemo podijeliti na četiri osnovne funkcije:

1. tekstne vrste čija je osnovna funkcija informirati
2. tekstne vrste čija je osnovna funkcija eksplicirati
3. tekstne vrste čija je osnovna funkcija orijentirati i
4. tekstne vrste čija je osnovna funkcija animirati (Ivanetić 2003: 71).

Ako uzmemo u obzir ovu podjelu, u udžbenicima hrvatskoga jezika za peti razred osnovne škole pronalazimo najviše asertivnih tekstnih vrsta s osnovnom funkcijom ekspliciranja. U *Tablici 9* brojčano je prikazana podjela na određene asertivne tekstove.

Tablica 9: asertivne tekstne vrste prema funkcijama.

funkcija informiranja	
1. informacija	5
2. zabilješka	2
3. priča	65
4. uvodnik	34
ukupno:	106
funkcija ekspliciranja	
1. natuknica	108
2. pravopis	84
3. sažetak	29
4. reportaža	11
5. pismo	3

6. sastavak	2
ukupno:	237
funkcija orijentiranja	
1. kazalo	4
2. naslov	57
3. tablica	70
4. mentalna mapa	59
5. raspored	2
ukupno:	192
funkcija animiranja	
1. strip	2
2. poslovice	2
ukupno:	4

Iz tablice je vidljivo da prema podacima o tekstnim vrstama u udžbeniku je najviše tekstova koji su u funkciji ekspliciranja, odnosno objašnjavanja, u ovom slučaju, nastavnog sadržaja. Nešto manje je tekstova koji orijentiraju učenike kroz udžbenik i nastavne sadržaje, a najmanji broj je tekstova koji služi animiranju. Animiranje se ne odnosi na puku zabavu nego na oblikovanje teksta koji će zainteresirati učenike, ali i poučiti kao što su strip ili poslovice.

Drugi po zastupljenosti su direktivi čija je ilokucijska namjera „želja da se druge ljude navede na neku radnju (utjecaj na ponašanje) ili preuzimanje stava (utjecaj na mišljenje), smjer djelovanja je – od svijeta prema riječima (svijet se treba prilagoditi riječima, odnosno nešto treba postati istina), a psihički stav pojedinca je htijenje da adresat učini ili ne učini određenu radnju“ (Ivanetić 2003: 71). Na taj se način adresati aktiviraju ili pasiviziraju, a što znači da sudjeluju u jezičnoj stvarnosti. Direktivi se prema svojim funkcijama dijele na dvije osnovne skupine: funkcija reći adresatu da učini nešto, a da on nema mogućnost izbora ili funkcija reći adresatu da učini nešto, a da on pritom ima mogućnost izbora. U teoriji takve tekstove ne pronalazimo u udžbenicima, no pronalazimo podskup koji se odnosi na funkciju savjetovanja u kojoj se adresatu savjetuje da nešto učini ili način kako da to učini, a da pritom adresat ima koristi. Podskup instruktiva brojčano je prikazan u *Tablici 10*.

Tablica 10: podskup instruktivi unutar direktiva.

1. smjernica	10
2. preporuka	2
3. prijedlog	5
4. uputa	24
5. recept	2
ukupno:	43

Drugi podskup direktiva čine tekstne vrste s ciljem zadavanja adresatu kognitivni problem. U udžbeniku nalazimo samo tri takva tipa – kviz (4), pitalica (1) i rebus (3). Podskupovi direktiva pokazuju kako se u udžbenicima nalazi vrlo malo instruktiva što zapravo pokazuje kako je nedovoljan broj zadataka za koje učenici imaju smjernice ili upute kako ih rješavati. S druge strane, ponekad su upute kako riješiti zadatak iskazane drugim tipovima tekstnih vrsta, stoga postoji mogućnost samo različitih interpretacija.

Ekspresivima je ilokucijska namjera pokazati stav prema nekomu ili nečemu i nema svoj smjer djelovanja, pri čemu je psihički stav pošiljaoca različit. Ovaj skup tekstova čine vrlo heterogeni tekstovi koji su često „informativno prazni, formalizirani, stereotipizirani, performativni“ (Ivanetić 2003: 73). U udžbenicima pronalazimo dva primjera kontaktiva (podskup ekspresiva) u obliku posvete (2) i pozdrava (2).

Tekstne vrste predstavljaju određeno viđenje jezičnih radnji koje omogućuju postizanje cilja tako što se iskazuju namjere. Ovisno o izboru leksema, adresat daje mogućnost postavljanja prema tekstu. Takvo određivanje je jednostavno kod tekstova u kojima se jasno izražava funkcija, no kod polifunkcionalnih tekstova je to ponekad teško za odrediti jer ne postoji dominantna funkcija. Iz toga proizlazi zaključak da svaka podjela, pa tako i ova navedena, može biti „artificijelna i neusklađena s intuitivnim znanjem prosječnog govornika nekog jezika“ (Ivanetić 2003: 76).

3.2.1.1. Analiza udžbenika *Volimo hrvatski! 5*

Udžbenik *Volimo hrvatski! 5* jest udžbenik hrvatskoga jezika za peti razred osnovne škole autorica Anđelke Rihtarić, Marine Marijačić i Julijane Levak u izdanju nakladničke kuće Profil Klett. Udžbenik je izdan 2015. godine, a danas se koristi u drugom izdanju iz navedene godine.

Naslovna stranica je crno-bijela s ljubičastim elementima te istaknutim stihom „Hrvatski je meni kruh i sol.“ Dragutina Tadijanovića. Naslovnica ima estetsku i informativnu ulogu te QR kod za preuzimanje informacija. Udžbenik ima 111 stranica na kojima je smješteno 30 nastavnih jedinica koje učenici trebaju usvojiti. Sadržaj koji je prisutan u udžbeniku pisan je u skladu s *Nastavnim planom i programom te Hrvatskim nacionalnim obrazovnim standardom*.

S obzirom na tekstne vrste, u udžbeniku je bilo moguće odrediti tekstnu vrstu čak 208 tekstova. Tekstovi ponekad nisu bili cjeloviti s obzirom na *format* o kojem je riječ. Primjerice, ulomci iz priča su uvršteni u kategoriju *Priče*, a kratki i sažeti prikazi iz pravopisa označeni su u kategoriji *Pravopis*. U ovom udžbeniku tako je moguće odrediti najveći broj tekstnih vrsta od četiriju analiziranih. Velika se pozornost posvećuje obradi gramatike s obzirom na to da je peti razred jedna od prekretnica u obrazovanju materinskog jezika, stoga ne čude podaci kako je upravo najviše pravopisnih i rječničkih natuknica uvršteno u nastavne jedinice. U Tablici 8 prikazana je podjela tekstova u udžbeniku prema tekstnim vrstama.

Tablica 11: podjela tekstova udžbenika *Volimo hrvatski! 5* prema tekstnim vrstama.

1. informacija	1
2. zabilješka	2
3. priča¹²	17
4. uvodnik¹³	31
5. natuknica¹⁴	56
6. pravopis	26
7. sažetak¹⁵	29
8. reportaža	6
9. kazalo/sadržaj	1
10. naslov	13

¹² U kategoriji *Priča* uvršteni i ulomci iz priča.

¹³ U kategoriji *Uvodnik* nalaze se svi uvodi u temu pojedine nastavne teme.

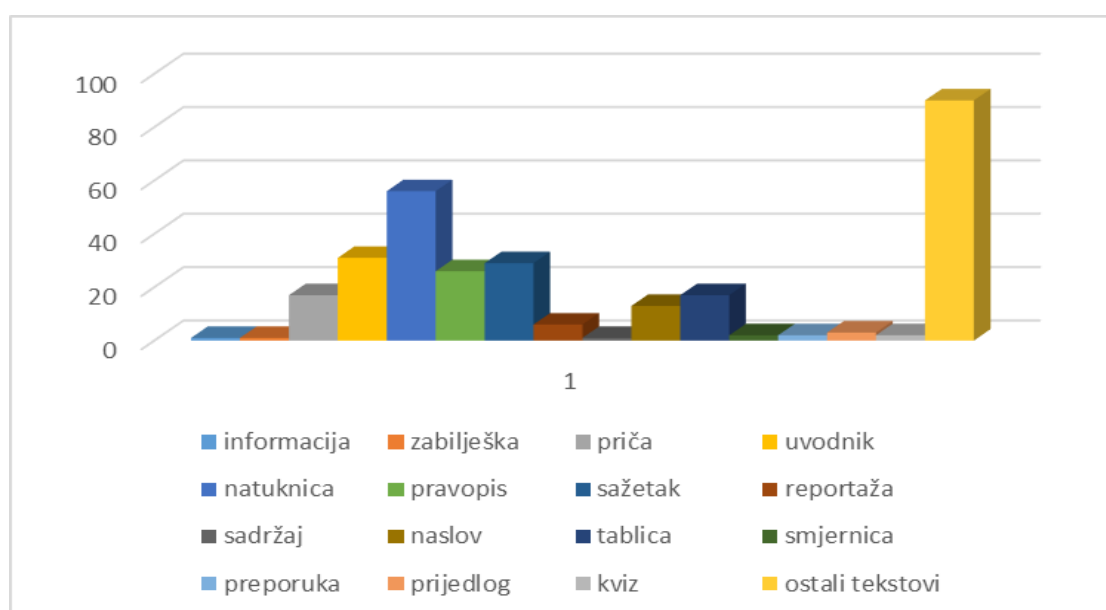
¹⁴ U kategoriji *Natuknica* nalaze se manje poznate riječi objašnjene kao rječničke natuknice.

¹⁵ U kategoriji *Sažetak* uvršteni svi sažeci nastavnih cjelina.

11. tablica	17
12. smjernica	2
13. preporuka	2
14. prijedlog	3
15. kviz	2
16. ostali tekstovi¹⁶	90

U *Grafu 1* prikazana je zastupljenost tekstnih vrsta unutar udžbenika.

Graf 1: zastupljenost tekstnih vrsta u udžbeniku *Volimo hrvatski! 5*.



U analizi se tako pokazuje kako u udžbeniku postoji više tekstova kojima se može odrediti tekstna vrsta, nego onih kojima to nije moguće. Osim kvantitativnih podataka, kvalitativna analiza je potvrdila kako je većina teksta udžbenički tekst koji je nastao iz potrebe objašnjavanja udžbeničkog gradiva učenicima. Autorskog teksta koji je potpisan imenom i prezimenom autora puno je manje, a većinu čini proza hrvatskih književnika te nešto manje ulomaka iz djela svjetske književnosti.

U didaktičko-metodičkoj analizi utvrđeno je kako je *Sadržaj* vrlo jednostavan, napisan crnom bojom bez isticanja cjelina ili poglavlja. Predgovor koji je „vrlo važan dio svakog udžbenika jer se u njemu, osim što se objašnjava koncepcija, učenici mogu motivirati da se služe udžbenikom“ (Bušljeta 2011: 50) napisan je jednostavnim rječnikom uz obraćanje

¹⁶ *Ostali tekstovi* čine sve tekstove u udžbeniku koji nisu uvršteni u jednu od kategorija navedenih u tablici.

svojim korisnicima, odnosno učenicama i učenicima. U samom Predgovoru i vizualno su istaknuti dijelovi koje su autorice smatrale važnima da učenici odmah primijete kao što su *Podnaslovi, Bojom istaknute rečenice, Zapisi za pravopis* i sl.

Svaka nastavna jedinica započinje kratkim uvodom u temu koji se sastoji od rečenice ili dvije, a koje pripremaju učenike za obradu koja slijedi. Motivacija za rad najčešće je književno-umjetnički ili znanstveni tekst koji će motivirati učenike za rad na satu, a sadržava gramatičke zakonitosti koje će se obrađivati u jedinici. Ključni pojmovi su istaknuti različitim bojama ili su podvučeni kao bitni. Poglavlje 2.3. *Didaktičko-metodički standardi i zahtjevi* Udžbeničkog standarda u točki 7 ističe važnost isticanja ključnih pojmova u svakom udžbeniku: „U udžbeniku su istaknuti i objašnjeni ključni pojmovi. Broj ključnih pojmova po nastavnoj jedinici usklađen je s dobnim i razvojnim obilježjima učenika.“

Tijekom obrade gradiva kreće se od primjera prema definiciji te se najprije kreće od pogrešnog prema ispravnom rješenju dileme – sve to utječe na razvoj sinteze koja je bitna karakteristika koju učenici trebaju svladati u petom razredu osnovne škole.

Iako ima vrlo dobra rješenja, vizualno je vrlo zanimljiv i potkrijepljen ilustracijama koje su u svrsi sintetiziranja znanja, ovaj udžbenik ima i svojih manjkavosti. Ponajprije, nedostaje primjera za pojedinu tezu i nema zadataka za ponavljanje. Učenicima nije dovoljno učiti samo tijekom sata, potrebno je da odrade i dodatne zadatke za domaći uradak no takvi zadaci u ovom udžbeniku ne postoje, a nema ni upućivanja na radnu bilježnicu ili neki drugi oblik ponavljanja i usvajanja znanja. Također, udžbenik ne upućuje na izvanudžbeničke sadržaje i nije multimedijски potkrijepljen.

3.2.1.2. Analiza udžbenika *Hrvatska krijesnica 5*

Udžbenik *Hrvatska krijesnica 5*, autora Slavice Kovač, Ante Bežena i Mirjane Jukić iz 2011. godine, izdan je u Nakladi Ljevak u svom trećem izdanju i kao takav se danas koristi u nastavi hrvatskoga jezika za peti razred osnovne škole. Udžbenik se proteže na 143 stranice, a vizualno je vrlo zanimljiv. Naime na naslovnici se nalazi krijesnica koja svijetli svoj put i pokazuje prema ključnim pojmovima koji će se obrađivati unutar udžbenika (subjekt, predikat, padeži i sl.) te na sebi nosi crveno-bijelu majicu koja izgleda kao navijački dres. Na livadi sjede dječak i djevojčica s knjigom, a i u Predgovoru se autori obraćaju i petašici i petašu. Osim svoje šarene naslovnice čija je uloga estetska i informativna, korice ovog udžbenika služe i kao umna mapa sa svim najvažnijim pojmovima za peti razred. Također na koricama je moguće pronaći i pomoć, jer su nabrojane najvažnije kratice kojima se udžbenik služi i boje kojima je nešto bitno označeno. Sve je vrlo šareno, u životinjskim motivima (krijesnice, hobotnice itd.) što ovaj učenik približava onima koje su učenici do tada koristili u razrednoj nastavi. Bitno je „smjestiti tekst i ilustraciju povezanu s tim tekstom na istu stranicu udžbenika“ (Mikk 2000: 290) što ovaj udžbenik dosljedno čini, a i u Udžbeničkom standardu se ističe važnost ilustracija: „Sadržaj udžbenika popraćen je slikama, fotografijama, multimedijским elektroničkim nastavnim materijalima, dijagramima, kartama, likovnim, grafičkim i drugim priložima (u daljnjem tekstu: ilustracije) koji pridonose boljem razumijevanju sadržaja, a primjereni su dobi i razvojnim mogućnostima učenika, funkcionalni su i točni“ (Udžbenički standard NN 65/13: 2.3. Didaktičko-metodički standardi i zahtjevi točka 8).

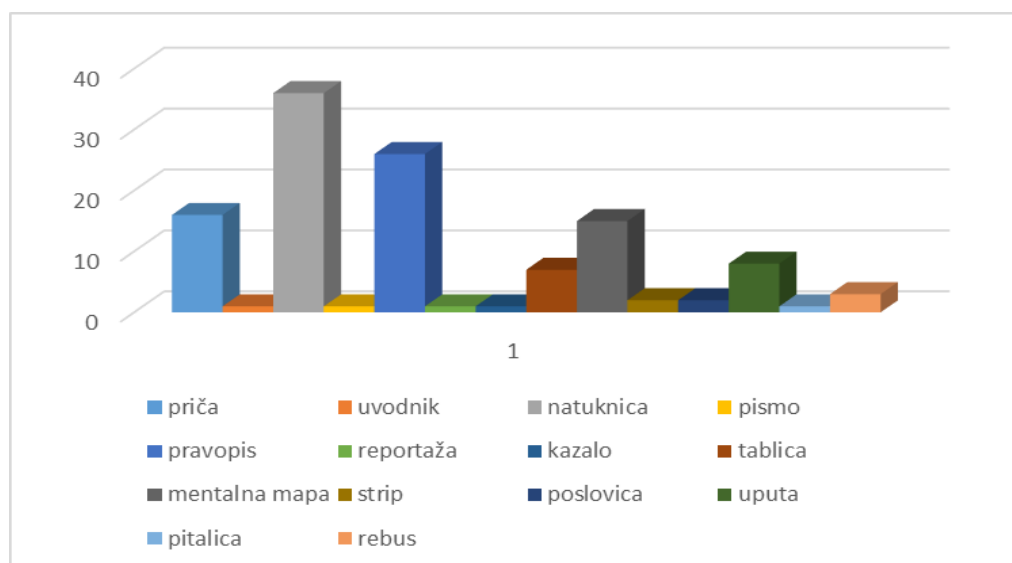
Prisutnost tekstnih vrsta u ovom udžbeniku je manja nego u prethodnom (*Volimo hrvatski! 5*), ali ga odlikuje raznovrsnost i prisutnost tekstnih vrsta koje tamo ne pronalazimo. Većina tekstnih vrsta se pojavljuje tek nekoliko puta, ako izostavimo *Pravopis* u kojem su i ovdje uvršteni ulomci ili *Natuknice*. Pa ipak, poteškoća na koju nailazimo u ovom udžbeniku jest upravo tekst. Tekstovi kojima se može odrediti tekstna vrsta jasni su i jednostavni, no sav ostali tekst je razlomljen, krnji i teško ga je kvantitativnom metodom brojenja odrediti. Svaka rečenica koja ne pripada određenoj tekstnoj vrsti tako bi pripadala u *Ostali tekst* što bi u ovom slučaju bilo teško izbrojivo, a moguće i da ne bi postiglo svrhu, stoga su rezultati prikazani u *Tablici 12* za one tekstove kojima je bilo moguće odrediti tekstnu vrstu.

Tablica 12: podjela tekstova udžbenika *Hrvatska krijesnica 5* prema tekstnim vrstama.

1. priča	16
2. uvodnik	1
3. natuknica	36
4. pismo	1
5. pravopis	26
6. reportaža	1
7. kazalo	1
8. tablica	7
9. mentalna mapa ¹⁷	15
10. strip ¹⁸	2
11. poslovice	2
12. uputa	8
13. pitalica	1
14. rebus	3

U Grafu 2 prikazana je zastupljenost tekstnih vrsta u udžbeniku *Hrvatska krijesnica 5* s obzirom na odnos među njima.

Graf 2: zastupljenost tekstnih vrsta u udžbeniku *Hrvatska krijesnica 5*.



¹⁷ Kategoriju *Mentalna mapa* ne pronalazimo u podjeli Nade Ivanetić, no iako je riječ o prikazu u ilustraciji tekst je najvažniji dio, stoga je nalik tablici.

¹⁸ Jednako kao i *Mentalna mapa* nije u navedenoj podjeli, ali zbog važnosti teksta uzima se u obzir prilikom klasifikacije.

U didaktičko-metodičkoj analizi primijećeno je kako autori udžbenika velik naglasak stavljaju na vizualnu komponentu udžbenika oslikavajući ga različitim ilustracijama koje su u funkciji učenja novog gradiva. Već sam *Predgovor*, uz obraćanje učenicima, uvodnu riječ i pojašnjenje udžbenika upućuje i na medijski sadržaj na CD-u gdje postoje i različite igre¹⁹ za učenje jezika. Jednako tako, autori teže upoznavanju udžbenika i učenika pa nude i pjesmu Grigora Viteza *Krijesnica* nastojeći motivirati učenike za daljnje čitanje. Svaka nova jedinica slično nudi zanimljivu motivaciju u vidu rebusa ili pitalica kako bi zainteresirala učenike.

Posebnost ovoga udžbenika jest što je zastupljen velik broj književno-umjetničkih uradaka koji su pisani u stihu. Naime dok u drugim udžbenicima prevladava domaća i strana proza, u *Hrvatskoj krijesnici 5* poezija ima značajan udio. Ono što nedostaje uz književno-umjetničke tekstove su tekstovi internetskih izvora, upućivanje na medijski i publicistički sadržaj. Tekstne vrste je bilo jednim dijelom teško odrediti zbog naravi pisanja samog udžbenika. Naime autori su ovaj udžbenik pisali kao niz upita i odgovora, stoga ga je bilo teško definirati u jezičnome smislu, no metodički je to vrlo zanimljiv pristup jer kroz pitanja nastavnici često obrazlažu gradivo učenicima, pa se ostavljam dojam dinamičnosti i dijalogičnosti udžbenika i učenika. Udžbenik je koncipiran kao da teži samostalnom radu učenika, odnosno *radu u paru* – učenik i udžbenik pa bismo ga mogli definirati kao komunikacijski udžbenik. Ono što bi moglo biti zamjerka tako koncipiranom udžbeniku je nepoticanje grupnog rada, kao i istraživačkoga rada i upućivanje i na izvanudžbeničku stvarnost.

U ovom udžbeniku nailazimo na najrazličitije tipove zadataka koji su u funkciji učenja koje nije *dosadno* i uniformirano, nego kreativno, zabavno i poučno. Već spomenute mentalne mape doprinose sustavnosti i zanimljivosti, a pronalazimo ih na različitim mjestima. Ipak ponekad velike mentalne mape uzrokuju veliku gustoću teksta u drugim dijelovima gradiva kroz koje se ponekad teže *probijati*.

¹⁹ Pripadajući CD-ROM nije obuhvaćen analizom.

3.2.1.3. Analiza udžbenika *Hrvatski jezik 5*

Hrvatski jezik 5, udžbenik hrvatskoga jezika za peti razred osnovne škole, u izdanju Školske knjige, nastao je kao potomak integriranog udžbenika *Kocka vedrine* iz 2013. godine. Naime u izdanju Školske knjige skupina autora je 2013. nastojala oformiti integrirani udžbenik književnosti i jezika kako bi se rasteretili učenici, no dvije godine nakon Školska knjiga izdaje samostalan udžbenik jezika koji je sadržajem u potpunosti jednak nastavnim jedinicama unutar integriranog udžbenika *Kocka vedrine 5*. Danas u nastavi nastavnici mogu birati između tih udžbenika, no gradivo jezika je u oba slučaja identično.

Udžbenik potpisuju Krešimir Bagić, Zrinka Katalinić, Marica Motik, Maša Rimac Jurinović i Senka Sušac. Udžbenik ima 125 stranica, a na naslovnici dominira naslov i crveno-bijeli kvadratići zida na kojem se nalazi polica s knjigama i baloni koji pokazuju njihovu lakoću. Također, na naslovnici je prisutan QR kod koji je moguće skenirati i pratiti do *Školskog portala*, odnosno portala Školske knjige.

Ovaj udžbenik se svojim didaktičko-metodičkim načelima u jednoj mjeri razlikuje od ostalih, a to jednim dijelom pokazuje i činjenica da u *Hrvatskom jeziku 5*, osim asertiva i direktiva koji su bili prisutni i u prethodna dva udžbenika, možemo pronaći i ekspresive. Manje je teksta koji bismo teže odredili, stoga u ovom udžbeniku pronalazimo 20 različitih tekstnih vrsta u 130 različitih tekstova. U *Tablici 13* su prikazane postojeće tekstne vrste.

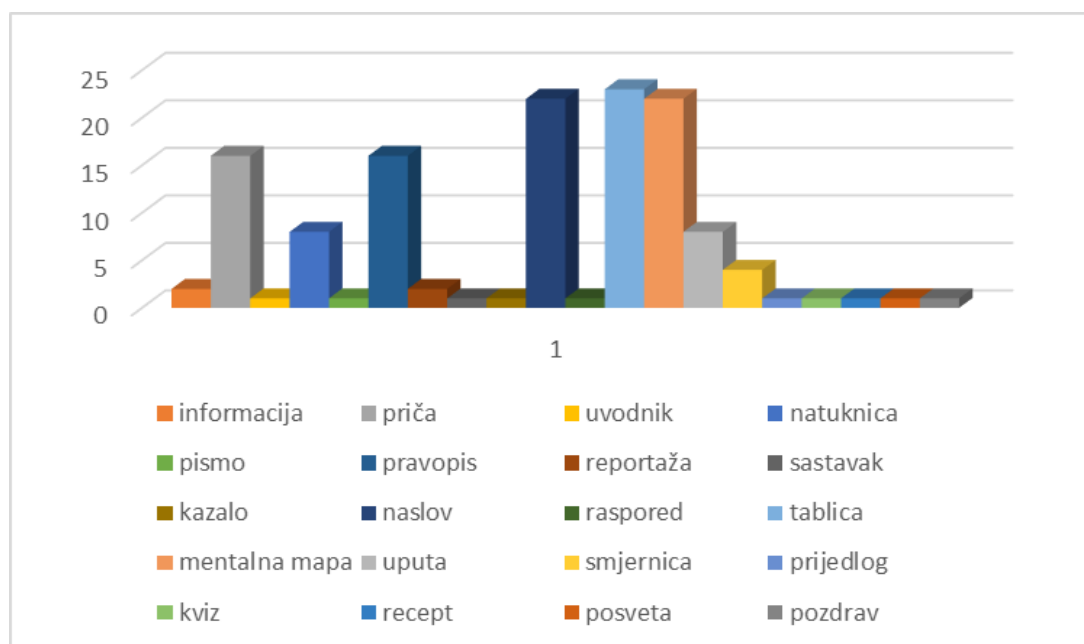
Tablica 13: podjela tekstova udžbenika *Hrvatski jezik 5* prema tekstnim vrstama.

1. informacija	2
2. priča	16
3. uvodnik	1
4. natuknica	8
5. pismo	1
6. pravopis	16
7. reportaža	2
8. sastavak	1
9. kazalo	1
10. naslov	22
11. raspored	1
12. tablica	23

13. mentalna mapa	22
14. uputa	8
15. smjernica	4
16. prijedlog	1
17. kviz	1
18. recept²⁰	1
19. posveta	1
20. pozdrav	1

U *Grafu 3* prikazana je zastupljenost tekstnih vrsta unutar udžbenika u međusobnom odnosu.

Graf 3: zastupljenost tekstnih vrsta u udžbeniku *Hrvatski jezik 5*.



Udžbenik *Hrvatski jezik 5* uvelike je kreativno usmjeren i traži aktivne učenike i učitelje koji će njegov sadržaj iskoristiti na najbolji mogući način. Didaktičko-metodičkom analizom utvrđeno je kako je ovaj udžbenik najviše usmjeren na izradu projekata, razrednih rasprava i igara. Njegova uloga je potaknuti nastavnika da organizira nastavu dinamično, u radnom okruženju u kojem će svaki učenik imati svoj udio i osjećati se korisnim, nastava u kojoj će se poticati zajedništvo, ali i kompetitivnost, stalno zalaganje, ali i puno zanimljivih

²⁰ U kategoriji *Recept* nalazi se recept za kolače koji ima ulogu direktiva u želji da se ljude navede na neku radnju koju žele i budu kooperativni.

situacija. Dosadašnji udžbenici nisu bili tako koncipirani i to je jedna od novosti koja se uvodi, ali za ovako izazovan udžbenik potrebno je imati i nastavnika koji je spreman uložiti jako puno truda da sa svojim učenicima uspije ostvariti takav način rada na nastavi. Koliko god može biti prednost, takvi zadaci mogu biti i veliki izazov za nastavnike, učenike, ali i obradu samog gradiva. Udžbenik prati *Nastavni plan i program* te je usmjeren prema ishodima iz HNOS-a, ali postoji zamka upadanja u igru koja više nema svrhe učenja.

Zadaci su osmišljeni ponajprije za rad u paru i grupama, a manje za individualni rad te upućuju na izvanudžbenički sadržaj, posebno na internetske izvore za koje se pretpostavlja da je učenik informatički pismen kako bi mogao pristupiti stranicama koje su navedene i tražiti podatke koji se od njega u zadatku traže. Osim na internetske izvore, udžbenik upućuje i na knjižnički sadržaj, što je novina u udžbenicima te na film i umjetnost.

Osim snažnih vizualnih podražaja koji su prisutni u udžbeniku kroz ilustracije i oslikavanje projekata, ističe se važnost i auditivnih podražaja, odnosno slušanje onih koji govore, sudjelovanje u raspravama, argumentirano iznošenje činjenica i izlaganje projekata. Takav pomak od metodičkog usmjerenja na pisanje i čitanje prema slušanju i govorenju otvara nove metodičke sfere rada koje su izuzetno potrebne u nastavi jezika, a često su u materinskom jeziku bile zanemarene. U nastavi književnosti prisutna je i ta sfera, no u nastavi jezika ona je slabo zastupljena, a ovim udžbenikom se na to jasno ukazuje i želi ispraviti, odnosno popraviti situacija.

Tekstove je lako raščlaniti prema tekstnim vrstama, a zastupljen je sadržaj i svjetske i domaće književnosti te proze i poezije.

Međupredmetna korelacija je još jedna od vrlina ovog udžbenika, a usmjerava se na sadržaj geografije, biologije, građanskog odgoja i umjetnosti.

Zbog stalne dinamičnosti i aktivnosti udžbenika postoji mogućnost da se u radu na satu ne istaknu pojedinci koji su povučeni ili sramežljiviji te da u jednom trenutku učenicima postane zamorno ili preteško raditi projektnu nastavu uz sve ostale obveze koje imaju. Na nastavnicima je dobar potencijal ovog udžbenika prepoznati i znati procijeniti kako kojem dijelu gradiva pristupiti te neke od projekata koristiti kao vid ponavljanja ili provjeravanja znanja.

3.2.1.4. Analiza udžbenika *Kocka vedrine 5*

Kocka vedrine 5 integrirani je udžbenik hrvatskoga jezika i književnosti za peti razred osnovne škole u izdanju Školske knjige. Skupina autora radila je na ovome udžbeniku, a autori dijela jezik su Zrinka Katalinić, Marica Motik, Maša Rimac Jurinović i Senka Sušac. Udžbenik se sastoji od dviju fizički podijeljenih knjiga koje sadrže 175 i 147 stranica.

Jedinstvenost ovog udžbenika u odnosu na ostale je njegova integriranost tri glavne kategorije koje čine nastavni predmet Hrvatski jezik. Naime ovaj udžbenik integrirao je gradivo književnosti, jezika i medijske kulture u koherentnu cjelinu. Iako je namjera bila odlična, postoje i određene poteškoće.

Kocka vedrine 5 udžbenik je koji je nastao 2013. godine za školsku godinu 2014./2015., a isti se udžbenici i danas koriste u nastavi. Zanimljivo je kako je je cjelokupno gradivo hrvatskoga jezika koje je predstavljeno u ovome udžbeniku jednako onome u udžbeniku *Hrvatski jezik 5* u izdanju iste nakladničke kuće. Školska knjiga tako 2015. godine na tržištu ima udžbenik *Hrvatski jezik 5* i *Kocka vedrine 5* koje sadrže identične nastavne jedinice koje su jednako obrađene i jednako pojašnjavaju gradivo²¹. Tako ako promatramo tekstne vrste u jednom i drugom udžbeniku, nailazimo na iste jer je riječ o istom tekstu. Provedena analiza tekstnih vrsta dala je jednake rezultate i podjele kakve su prisutne u analizi udžbenika *Hrvatski jezik 5*.

Zanimljivija je bila didaktičko-metodička analiza ovoga udžbenika. Naime zbog svoje integriranosti, udžbenik je vrlo zanimljiv, vizualno primamljiv i dojmljiv, no cjeline koje se bave književnošću i medijskom kulturom su puno bolje obrađene od cjelina koje se bave jezikom. Kako je naglasak u analizi bio upravo na jezičnim dijelovima, primjećuje se kako je gradivo ipak bolje predstavljeno u udžbeniku *Hrvatski jezik 5* jer on donosi mnoštvo projektnog rada, rada u grupama i sl., što ne pronalazimo u *Kocki vedrine*. Osim toga, u *Kocki vedrine* se išlo na „smanjivanje“ nastavnih jedinica pa su dvije odvojene nastavne jedinice u *Hrvatskom jeziku 5* spojene u jednu u *Kocki vedrine 5*. Smanjenje količine gradiva dovelo je i do manjkavosti u objašnjavanju i predstavljanju novog gradiva te ostavlja dojam suhoparnog teksta koji je vrlo loše obrađen, za razliku od dijelova koji obrađuju nastavu književnosti i medijske kulture.

²¹ Minimalne razlike nastale kao štamparska greška i sl. ne uzimamo kao bitne u analiziranju ovih udžbenika.

3.2.1.5. Rezultati didaktičko-metodičke analize udžbenika

Analizom udžbeničkih jedinica u četiri udžbenika hrvatskoga jezika za peti razred osnovne škole utvrđeno je da propisani „psihološko-didaktički koraci/elementi: motivacija, priprema, usvajanje, ponavljanje, uvježbavanje, sistematizacija i primjena i provjera znanja“ (Udžbenički standard NN 63/2003) uglavnom nisu ostvareni. Iako se udžbenici u većoj ili manjoj mjeri drže klasične trodijelne sheme za tijek nastave, poneki dijelovi izostaju u različitim udžbenicima.

U udžbenicima Školske knjige – *Hrvatski jezik 5* i *Kocka vedrine 5* izostaje uvod, ali u *Hrvatskom jeziku 5* kao uvod možemo primijetiti različite oblike projektne nastave, rasprava i igara pa bismo mogli zaključiti kako u tom udžbeniku ne pronalazimo *klasičan* uvod, ali uvod ipak na neki način postoji. Takav uvod je, kao i kod udžbenika nakladničke kuće Ljevak i Klett, didaktičko-metodički izdvojen u odnosu na osnovni tekst – bojom, vrstom slova ili okvirom. U *Hrvatskoj krijesnici 5* i *Volimo hrvatski! 5* pronalazimo u uvodima najčešće tekst u obliku pitanja koja potiču motivaciju učenika ili pitalicu, rebus, zagonetku čije rješenje daje ključni pojam udžbeničke jedinice koja se obrađuje.

Središnji dio udžbeničkih jedinica formiran je različito u svakom udžbeniku. Naime svaki udžbenik se vodio svojim didaktičko-metodičkim uvjerenjima pa iako govore o istim udžbeničkim jedinicama, svaki je autor oblikovao svoju na jedinstven način. Najviše sličnosti, odnosno gotovo jednako oblikovane su jedinice unutar udžbenika Školske knjige prema unaprijed objašnjenom situaciji integriranosti udžbenika Kocka vedrine 5. sličnost koju možemo pronaći u oblikovanju udžbeničkih jedinica jest mnoštvo pitanja, gradivo u tablicama i istaknuti ključni pojmovi. Prema Nastavnom planu i programu učenici u petom razredu osnovne škole obrađuju gradivo padeža, stoga je efikasnije rješenje za sve autore udžbenika bilo takvo gradivo uvelike oblikovati i objašnjavati u tablicama. Novi pojmovi istaknuti su masnim slovima, podcrtani ili, najčešće kada su u pitanju navedeni udžbenici, istaknuti drugom bojom (Udžbenički standard NN 36/06). Količina i raznolikost pitanja postavljenih uz gradivo ovisi od udžbenika do udžbenika, a najčešće za cilj ima provjeravanje usvojenosti poželjnih činjenica.

Na kraju udžbeničkih jedinica pronalazimo oblike sistematizacije u posebno odvojenim obojenim pravokutnicima kao što su *Upamti* ili *Pravopis*. U tim dijelovima sadržane su shematski najbitnije odrednice udžbeničke jedinice u vrlo kratkim natuknicama, tek kao podsjetnik ili upozorenje na moguće pogreške u jeziku i pismu te kako ispravno govoriti ili

pisati. Pitanja i zadaci kojima se provjerava usvojenost znanja i sposobnost memoriranja gotovo u svim udžbenicima izostaju. Iznimka je udžbenik Hrvatska kriješnica 5 Naklade Ljevak koja uz svaku udžbeničku jedinicu ima „Zadatke za samostalan rad“ u kojima se provjerava usvojenost gradiva i iskorištava kreativan potencijal učenika. U Nacionalnom okvirnom kurikulumu kreativnost se ističe kao važan odgojno-obrazovni čimbenik, a koji bi se trebao poticati i udžbenicima. Kreativno mišljenje „definira se kao divergentno mišljenje koje tijekom rješavanja konvencionalnih zadataka dovodi do nekonvencionalnih rješenja problema“ (George 2005 prema Koludrović 2009:179), a suvremeni udžbenik „mora težiti didaktici otvorene nastave, humanističkoj i stvaralačkoj školi usmjerenoj na iskustvo, mogućnosti i potrebe učenika, odgovornosti za vlastito učenje, poticanje kreativnosti i radoznalosti, ostvarene razvijanjem divergentnog mišljenja i istraživačkog rada, interesom za umjetnost, timski rad te cjeloživotno učenje“ (Koludrović 2009: 180). Prema tome su udžbenici Naklade Ljevak i udžbenik *Hrvatski jezik 5* Školske knjige u prednosti jer u svojim zaključnim, odnosno uvodnim dijelovima potiču razvoj kreativnog i divergentnog mišljenja. Najproduktivnija prerada udžbeničkog teksta u svijesti učenika su pitanja i zadaci, a njih pronalazimo u svim udžbenicima kroz obradu nastavne jedinice, stoga bismo mogli zaključiti kako su autori udžbenika svjesni potrebe divergentnog mišljenja koje se tako razvija, ali je izostala ključna komponenta samostalnog rada učenika.

Od svih analiziranih udžbenika hrvatskoga jezika za peti razred osnovne škole, jedino udžbenik Hrvatski jezik 5 upućuje na internetske izvore, a što bi bio dobar poticaj razvoju različitih sposobnosti kod učenika kao što su pronalazak informacija, sistematiziranje, analiziranje i kritičko promišljanje nad njima. Osim toga, iz analize je vidljivo kako se pitanjima unutar udžbenika potiče tek reprodukcija usvojenog gradiva, a vrlo malo ili nimalo razvijanje vještina poput „kritičkih, interpretacijskih, komunikacijskih, selekcijskih i istraživačkih“ (Lowen, 2009, cit. prema Bušljeta 2013: 332).

Didaktičko-metodička analiza udžbenika pokazala je brojne nedostatke današnjih udžbenika jezika unutar nastavnog predmeta Hrvatski jezik. Nije lako i jednostavno odrediti kakav bi bio savršen udžbenik materinskog jezika, ali postojeći temelji mogli bi biti od velike koristi kada bi se nadogradili potrebnim materijalom u svrhu odgojne perspektive i razvijanja kritičkog mišljenja, „osobne i socijalne odgovornosti pojedinca“ te poticanja „kompetencija koje će [učenicima] omogućiti lakše suočavanje s izazovima koje nosi daljnje školovanje ili zaposlenje“ (Bušljeta 2013: 333).

4. ZAKLJUČAK

Stoljećima je udžbenik bio dio neizostavnog procesa odgoja i obrazovanja. Iako danas postoje brojni dokumenti koji reguliraju kvalitetu oblikovanja udžbenika, često se pokazuje da su udžbenici i dalje više usmjereni na nastavnike nego na učenike i njihovo samostalno učenje. Osim što je udžbenička orijentacija još uvijek više usmjerena prema nastavnicima, brojna istraživanja su pokazala i druge manjkavosti ovog nastavnog sredstva. Naime sve se više govori da tekstualni mediji ne mogu pratiti uznapredovale promjene koje se događaju pa sve veću važnost u obrazovanju dobivaju multimedijски izvori. Zato se od udžbenika traži temeljitija promjena osnovnih didaktičko-metodičkih postavki i upućivanje na izvanudžbenički sadržaj.

Druge su analize pokazale kako problematičnost udžbenika leži i u njihovu oblikovanju s obzirom na poziciju roda i identiteta te didaktičko-metodičkom oblikovanju u kojem se očituje autorov didaktički svjetonazor. Zbog „upitne didaktične osposobljenosti autora udžbenika, često se ukazuje da su udžbenici stručni tekstovi, a ne didaktički oblikovane stručne i znanstvene spoznaje vrijedne za učenikovo daljnje snalaženje u životu ili za nastavak školovanja“ (Matijević i sur. 2013: 310). Udžbenici su tako pretrpani činjeničnim znanjem kojeg trebaju usvojiti, no ne pronalaze se karakteristike zašto se i kako treba nešto naučiti ili poučiti tako „udžbenici pretrpani podacima učenika stavljaju u pasivnu ulogu primatelja informacija, koje mu se često zbog svoje brojnosti i načina na koji su predstavljene postaju nedostupne“ (Kovačević 2003: 41). Brojni stručnjaci zalažu se da se više i češće vrše istraživanja udžbenika u konkretnoj nastavnoj situaciji na onima koji se tim udžbenicima služe, a to su ponajprije učenici i nastavnici. Osim toga, bitno je uključiti i pedagoge i psihologe u oblikovanje udžbenika kako bi se situacija na didaktičko-metodičkom planu udžbenika promijenila.

Jednostavnog i instantnog rješenja za stvaranje savršenog udžbenika nema, posebno kada je riječ o udžbeniku materinskog jezika koji osim temeljnih jezičnih znanja prenosi i znanja iz kulture i identiteta koja su podložna različitim interpretacijama. Poželjan bi bio onaj udžbenik koji „uzima u obzir znanstveno utemeljene interese, vrijednosti i ideologije društva, koji odgovara recentnijim znanstvenim dostignućima predmeta kojem je namijenjen, zadovoljava propisane aspekte vezane za sadržaj i dizajn udžbenika te didaktičko-metodičke tendencije i inovacije“ (Bušljeta 2013: 333).

Osim toga, lingvistička teorijska perspektiva koja se od sedamdesetih godina prošlog stoljeća razvija u okviru tekstne lingvistike pokazala je kako se jezična stvarnost oblikuje prema određenim tipovima. Tekstne vrste nisu samo lingvistički fenomen, već spoj kognitivnih, lingvističkih i socijalnih aspekata te su kao takve vrlo složene. Svjesna ili nesvjesna komunikacijska namjera pokretač je svakog jezičnog djelovanja, a promjene koje nastaju u djelovanju utječu na stanje svijesti adresata jer se mijenja količina znanja koju je adresat imao prije i koju ima nakon promjene u djelovanju. Rezultat te promjene je stjecanje znanja ili informacija o svijetu što doprinosi jednoj od temeljnih funkcija udžbenika – „udžbenik je prvorazredna kreacija koja algoritmizira pristup znanju u određenom području, potiče i oblikuje metode osobnog učenja, percepciju svrhovitosti znanja, razvija metode osobnog učenja, razvija i stvara intelektualne metode u radu s izvorima informacija te potiče, motivira na potrebu za novim spoznajama, za novim znanjima i radoznalosti uopće“ (Žužul 2004: 37).

Provedena analiza udžbenika hrvatskoga jezika za peti razred osnovne škole pokazala je da udžbenici u većoj mjeri ne zadovoljavaju poželjne didaktičko-metodičke koncepcije udžbenika. Time udžbenici ne ostvaruju ciljeve odgoja i obrazovanja koji su postavljeni pa se tako i dalje uglavnom potiče pasivna uloga učenika, potiče se usvajanje propisanog nastavnog sadržaja i reprodukcija bez pitanja za kritičko promišljanje i kreativno stvaranje. Uzroke takvih rezultata teško da možemo jednoznačno odrediti. Mogli bismo zaključiti kako je kriva državna politika, no ona je dala zakone i propise. Autori udžbenika se drže tih načela, ali rezultat u konačnici nije kakav bi trebao biti. U tom začaranom krugu teško da bi se moglo dati jednoznačan odgovor, ali je zato bolje ukazati na potrebu organiziranja stručnjaka koji bi se bavili „teorijama istraživanja i analize udžbenika“ (Pingel 1999: 28, cit. prema Bušljeta 2013: 333). Cilj takve skupine bio bi „uspostava kriterija, sustava, metoda i tehnika potrebnih za uređenje udžbenika kao sredstva poučavanja i učenja te koja bi onda predstavljala čvrstu osnovu za nadopunjavanje i preciziranje osnovnog vodiča za sastavljanje i uređenje udžbenika – Udžbeničkog standarda“ (Bušljeta 2013: 333).

5. POPIS LITERATURE

Analiza osnovnoškolskih udžbenika hrvatskoga jezika i književnosti iz rodne perspektive. Ured pravobraniteljice za ravnopravnost spolova, Zagreb, 2008.

Anić, Vladimir (2009) *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Priredila: Ljiljana Jojić. Zagreb: Novi liber.

Bežen, Ante i Krešimir Munk (2003) *Stavovi učitelja o udžbenicima i udžbeničkoj politici*. U: *Napredak* 144(2003)1, 66-80.

Bognar, Ladislav i Milan Matijević (2002) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Bračun, Jelena; Košćec, Gordana i Ida Loher (2010) *Istraživanje percepcije uloge udžbenika za likovnu kulturu u nastavi*. Udruga OPA <<http://opa.hr/obrazovanje-nastavnika/istrazivanje-percepcije-uloge-udzbenika-za-likovnu-kulturu-u-nastavi/>>

Bušljeta, Rona (2010) Didaktičko-metodička analiza odobrenih gimnazijskih udžbenika povijesti za drugi razred u školskoj godini 2008/2009. U: *Kroatologija* 1(2010)2, 43-56.

Bušljeta, Rona (2013) Didaktičko-metodička koncepcija hrvatskih gimnazijskih povijesnih udžbenika od 2003. do 2008. godine. U: *Napredak* 154(2013)3, 317-337.

Cecalja, David (2013) *Komparativna analiza udžbenika i priručnika iz likovne umjetnosti za četvrti razred srednje škole*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Curać, Tereza (2012) *Analiza udžbenika njemačkog jezika s obzirom na tekstne vrste*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Čalo, Ivana i Dubravka Kušćević (2007) *Udžbenik u nastavi likovne kulture*. U: *Školski vjesnik* 56(2013)1-2, 79-90.

De Beaugrande, Robert-Alain i Wolfgang Ulrich Dressler (2010) *Uvod u lingvistiku teksta*. Zagreb: Disput.

Enciklopedijski rječnik pedagogije (1963) Uredili: Dragutin Franković, Zlatko Pregrad i Pero Šimleša. Zagreb: Matica hrvatska.

Hyde, Gertraude (1991) *Deutsch lehren – Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Mein: Moritz Diesterweg.

Ivanetić, Nada (2003) *Uporabni tekstovi*. Zagreb: Zavod za lingvistiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Janušić, Juliette (2008) Analiza srednjoškolskih udžbenika za hrvatski jezik i književnost: primjer rodnog čitanja. U: *Metodički ogledi* 15(2008)1, 61-80.

Kalogjera-Brkić, Ivana (2009) *Trebaš 100.000 kuna, prepisi udžbenik*. Jutarnji list.

<<https://www.jutarnji.hr/vijesti/trebas-100.000-kuna-prepisi-udzbenik/2811386/>>

(17.1.2018.)

Katalog obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za osnovnu školu, gimnazije i srednje strukovne škole u školskoj godini 2014/2015

<<https://mzo.hr/hr/katalog-obveznih-udzbenika-pripadajucih-dopunskih-nastavnih-sredstava-za-osnovnu-skolu-gimnazije?cat=209>>

Katičić, Radoslav (2010) Vijeće za normu o nazivima kurikuluma, kurikul i uputnik. U: *Jezik, časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika* 57(2010)2, str. 54-55.

Knecht, Petr i Veronika Najvarova (2010) How Do Students Rate Textbooks? A Review of Research and Ongoing Challenges for Textbook Research and Textbook Production. U: *Journal of Education Media, Memory and Society*, 2(2010)1, 1-16.

Koludrović, Morana (2009) Pitanja i zadaci u udžbenicima kao elementi poticanja divergentnog mišljenja. U: *Pedagogijska istraživanja* 6(2009)1-2, 179-190.

Kovačević, Melita (2003) Jezik udžbenika kao poticatelj jezične komunikacije. U: Pavličević-Frani, D. i Kovačević, M. (ur.), *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini 2: teorijska razmatranja, promjena*, 41-49.

Malić, Josip (1986) *Koncepcija suvremenog udžbenika*. Zagreb: Školska knjiga.

Matijević, Milan (2002) Udžbenik u novom medijskom okruženju. U: Halačev, Slavenka, ur. *Udžbenik i virtualno okruženje: zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. u Školskoj knjizi*, 73-82.

Matijević, Milan, Topolovčan, Tomislav i Višnja Rajić (2013) Učenička evaluacija udžbenika. U: *Napredak* 154(2013)3, 289-315.

Matijević, Milan, Rajić, Višnja i Tomislav Topolovčan (2013) Učenička percepcija srednjoškolskih udžbenika. U: *Život i škola* 29(2013)1, 64-78.

Mendeš, Branimir (2008) Početnica hrvatskoga jezika – temeljni školski udžbenik. U: *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu* 57(2008) 1-2, str. 43-59.

<http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=122877> (30.12.2017.)

Mijatović, Antun (2004) Treća generacija udžbenika. U: Halačev, Slavenka, ur. *Udžbenik i virtualno okruženje: zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. u Školskoj knjizi*, 11-23.

Mikk, Jaan (2000) *Textbook: Research and writing*. Frankfurt/M-Berlin-Bern-Bruxelles-New York-Oxford-Wien: Peter Lang.

Močinić, Snježana Nevia (2006) Analiza udžbenika prirode i društva u školama talijanske manjine. U: *Metodički obzori* 1(2006)2, str. 27-48.

<https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=17728> (17. 1. 2018.)

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. <www.mzos.hr> (19.3.2018.)

Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006) Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

<http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_s_kolu_-_MZOS_2006_.pdf> (21.1.2018.)

Novosel, Darko (2017) *Didaktičko oblikovanje multimedijskog udžbenika u nastavi glazbene kulture*. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Novota, Marian; Ridzonová, Zuzana, Kadnár, Jozef i Petra Štefoková (2012) Secondary Schools graduates' attitude towards textbooks for vocational education. U: *International Journal of Vocational and Technical Education* 4(2012)2, 25-28.

Pedagoška enciklopedija (1989) Uredili: Nikola Potkonjak i Petar Šimleša. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Poljak, Vladimir (1980) *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*. Zagreb: Školska knjiga.

Previšić, Vlatko, ur. (2007) *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga.

Rosandić, Irena (1991) *Tekst u nastavi stranog jezika*. Zagreb: Školske novine.

Rosandić, Dragutin (2004) Vrste udžbenika i metodički sustavi. U: Halačev, Slavenka, ur. *Udžbenik i virtualno okruženje: zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. u Školskoj knjizi*, 45-55.

Sekulić Majurec, Ana (2004) Suvremeni udžbenik u virtualnom okružju. U: Halačev, Slavenka, ur. *Udžbenik i virtualno okruženje: zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. u Školskoj knjizi*, 93-99.

Sitte, Wolfgang i Helmut Wohlschlägel (2001) *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“ – Unterrichts* (Materialen zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde).

< <http://www.univie.ac.at/> > (28.12.2017.)

Smajić, Dubravka i Irena Vodopija (2008) Curriculum, kurikulum, kurikul – uputnik. U: *Jezik: časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika* 55(2008)5, str. 181-188.

Škiljan, Dubravko (1983) Neki problemi lingvistike teksta. U: *Strani jezici* 4(1983) 12, str. 248-252.

Škiljan, Dubravko (1991) *Kraj lingvistike?: fragmenti protiv fragmentizacije*. Zagreb: Filozofski fakultet, Odsjek za opću lingvistiku i orijentalne studije, Biblioteka Sol.

Težak, Stjepko (2004) *Hrvatski naš (ne)podobni*. Zagreb: Školske novine.

Udžbenički standard (2006) Narodne novine 36/06. <www.nn.hr> (19.3.2018.)

Udžbenički standard (2013) Narodne novine 65/2013. <www.nn.hr> (19.3.2018.)

Žužul, Ante (2004) Udžbenik i kurikulum. U: Halačev, Slavenka, ur. *Udžbenik i virtualno okruženje: zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa održanog 17. svibnja 2002. u Školskoj knjizi*, 23-45.

Žužul, Ante i Dijana Vican (2005) Udžbenik u novoj školi. U: *Život i škola* 1(2005) 13, str. 50-55.

Žužul, Ante (2007) Udžbenik u nacionalnom kurikulumu. U: Previšić, Vlatko, ur. *Kurikulum: teorija – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Školska knjiga, 413-423.

Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu (2006), Narodne novine, 36/2006.

< https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2006_03_36_906.html > (21.3.2018.)

Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu (2010), Narodne novine, 27/2010.

< https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_03_27_644.html > (30.12.2017.)

Analiza udžbenika hrvatskoga jezika za osnovnu školu kao tekstne vrste

Sažetak:

Jedan od bitnih faktora uspješnog funkcioniranja odgojno-obrazovnog procesa u školama pravilno je pripremljen udžbenik prema svojim didaktičko-metodičkim načelima. O udžbenicima hrvatskoga jezika nije se u prošlosti previše pisalo, ali odavno postoji svijest o važnosti tih udžbenika pa je i kritika najčešće upućena na njih jer je riječ o udžbenicima koji osim o materinskom jeziku poučavaju i o kulturi te identitetu. Ovim radom nastojala se potaknuti probuđena svijest kako bi dovela do promjena. Zato je cilj ovog rada bio na temelju didaktičko-metodičkih načela analizirati instrumentarij udžbeničkih jedinica i uvidjeti na kakav proces poučavanja upućuju analizirani udžbenici te ostvaruju li tražene ciljeve odgoja i obrazovanja.

S tom svrhom provedena je analiza na četiri udžbenika hrvatskoga jezika za peti razred osnovne škole koji su odobreni *Katalogom obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za osnovnu školu, gimnazije i srednje strukovne škole u školskoj godini 2014/2015* s ciljem detektiranja tekstnih vrsta i njihova utjecaja na sadržaj udžbenika te analiza didaktičko-metodičkih načela koja su u radu navedena. Analiza je pokazala kako su udžbenici za hrvatski jezik orijentirani na eksplikaciju i kao takvi u najvećoj mjeri sadrže asertivne tekstne vrste, dok je didaktičko-metodička analiza pokazala da je potrebno poželjne kriterije udžbenika i zahtjeve iz *Udžbeničkog standarda* više uključiti u izradu udžbenika, posebno kada je riječ o izvorima koji upućuju na multimedijske sadržaje.

Ključne riječi: udžbenici hrvatskoga jezika, didaktičko-metodičko oblikovanje udžbenika, evaluacija udžbenika, tekstne vrste.

Analysis of the Croatian Language Textbooks for Primary School as Text Types

Abstract:

One of the important factors in a successful educational process in schools is a properly prepared textbook according to its didactic-methodical principles. Textbooks of Croatian language were not much described in the past, but the awareness of their importance exists long ago so that they are often exposed to critics because these textbooks teach about culture and identity, as well as about the mother tongue. This thesis aims to stimulate awake the awareness that would lead to changes. The purpose of this thesis was to analyse the instruments of textbook units based on didactic-methodical principals and to establish to what type of educational process analysed textbooks refer to, as well as to determine whether they accomplish required purposes of education.

With this purpose was conducted the analysis of four croatian language textbooks for fifth grade of elementary school that were approved by *Katalog obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za osnovnu školu, gimnazije i srednje strukovne škole u školskoj godini 2014/2015*, in order to detect text forms and their influences on the content of textbooks, as well as the analysis of didactic-methodical principles indicated in this thesis. The analysis revealed that the textbooks of croatian language were oriented on explication and as such contain to greatest extent assertive text forms, while the didactic-methodical analysis displayed that it was necessary to involve preferable criteria of textbooks and requirements from *Udžbenički standard* more in the making of textbooks, especially when it comes to the sources that refer to multimedia contents.

Key words: Croatian language textbooks, didactic-metodic formation of textbooks, textbook evaluation, text types.

Životopis autorice

Rođena sam 1. listopada 1993. godine u Beču, u Republici Austriji. Osnovnu sam školu pohađala u Zagrebu te sam nakon završetka upisala opću gimnaziju u Sesvetama. Godine 2012. maturirala sam s vrlo dobrim uspjehom i položila DSD program (*Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz* – Diploma njemačkog jezika) najvišim stupnjem, odnosno C1 razinom. Iste godine upisala sam dvopredmetni studij na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu u kombinaciji kroatistike i pedagogije.

Tijekom studiranja na preddiplomskom studiju volontirala sam u Dječjem domu u Zagrebu (Nazorova 49) te sudjelovala u radu Udruge studenata pedagogije na Filozofskom fakultetu. Uz to, odradila sam praksu u odgojno-obrazovnim ustanovama rane skrbi *Zvončica* (Trg Lovre Matačića 9, Sesvete), *Šumska jagoda* (Sveti Duh 75), Osnovnoj školi *Medvedgrad* (Strma cesta 15), Osnovnoj školi *Antun Gustav Matoš* (Aleja Antuna Augustinčića 12) te u Školi za grafiku, dizajn i medijsku produkciju (Getaldićeva ulica 2). Imam iskustva i u radu s djecom s poteškoćama u razvoju jer sam jedno vrijeme sudjelovala u radu Osnovne škole *Nad lipom* (Nad lipom 13/1) koja odgaja i obrazuje djecu s poteškoćama od najranije dobi pa sve do rane odrasle dobi. Osim iskustva u radu s djecom, preko studentskog ugovora radila sam odnosima s javnošću i marketingu u *Integri Group* (Horvaćanska cesta 23) gdje su mi znanja stečena u studiju pedagogije i rada s djecom bila od iznimne koristi te sam duže vremena provela u *Hennesu i Mauritzu* (H&M, Centar Cvjetni), dok sam kratko bila i dio *Diesel* tima (Masarykova ulica 17). Trenutno sam apsolvantica koja radi u *Mass shoes*-u (CCO East), a radila sam i na ovogodišnjem *Zagreb Auto Show*-u kao promotorica. Iskustva stečena u prodaji i većim kolektivima pomogla su mi razviti dosadašnja znanja i kompetencije koje sam svladavala i na fakultetu. Naime znanja stečena kroz pedagoške i psihološke kolegije pomogla su mi u odnosu prema klijentima, moći zapažanja onog što žele i ponude prema njihovim preferencijama što je rezultiralo odličnim reakcijama nadređenih.

Osim više razine poznavanja njemačkog jezika, odlično se služim i engleskim jezikom, a honorarni posao u odnosima s javnošću ojačao je moje informatičke sposobnosti. Vrlo sam komunikativna, spremna na rad u grupama, ali i vrlo efikasno radim samostalno. Kreativna sam u radu, vrlo organizirana i motivirana za rad s ljudima. Znanja iz psihologije dobro su mi poznata zbog mog pedagoškog smjera u teorijskom, ali i praktičnom radu te se i samostalno obrazujem na tom području. Položila sam vozački ispit B kategorije te težim

cjeloživotnom obrazovanju, stoga istražujem, čitam i produbljujem svoja znanja na sve raspoložive načine.