

# Problematični zadatci u ispitima znanja hrvatskoga jezika

---

Filipović, Ana

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **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:131:571157>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-28**



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](#)



Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za kroatistiku

Katedra za metodiku nastave hrvatskoga jezika i književnosti

**PROBLEMATIČNI ZADATCI U ISPITIMA ZNANJA HRVATSKOGA  
JEZIKA**

DIPLOMSKI RAD

8 ECTS-bodova

**Ana Filipović**

Zagreb, 15. rujna 2021.

Mentor

Izv. prof. dr. sc. Marko Alerić

## Sadržaj

|   |    |
|---|----|
| 1. Uvod.....  | 1  |
| 2. Ispitivanje usvojenosti jezične kompetencije.....          | 3  |
| 2. 1. Vrednovanje i procjenjivanje znanja.....                | 5  |
| 2. 2. Oblikovanje ishoda učenja i Bloomova taksonomija.....   | 9  |
| 2. 3. Vrste zadataka u ispitima znanja.....                   | 15 |
| 2. 3. 1. Zadatci otvorenog tipa.....                          | 17 |
| 2. 3. 2. Zadatci zatvorenog tipa.....                         | 20 |
| 3. Istraživanje: problematični zadatci u ispitima znanja..... | 24 |
| 3. 1. Korpus istraživanja.....                                | 25 |
| 3. 2. Cilj i zadatci istraživanja.....                        | 25 |
| 3. 3. Pretpostavke (hipoteze) istraživanja.....               | 26 |
| 3. 4. Postupci i metode istraživanja.....                     | 27 |
| 4. Rezultati istraživanja.....                                | 30 |
| 4. 1. Prikaz i analiza rezultata.....                         | 30 |
| 5. Mogućnosti daljnjega istraživanja.....                     | 38 |
| 6. Zaključak.....   | 39 |
| 7. Literatura.....  | 41 |
| Sažetak.....  | 44 |
| Summary.....  | 45 |

## 1. Uvod

Ovaj se rad sastoji od teorijskog i istraživačkog dijela. Izvori za teorijski okvir navedeni su iz metodičke i odgovarajuće literature, ali i iz osobnog iskustva i iskustva s nastavne prakse. Svrha je nastave hrvatskoga jezika ovladavanje normativnom gramatikom koja podrazumijeva znanje o jeziku kao sustavu, pravilnu uporabu u govoru i pisanju te razvijanje jezično-kulturnoga identiteta. Ovladavanje jezično-komunikacijskom kompetencijom ostvaruje se učenjem osnovnih jezičnih djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. Ona omogućuje svakom učeniku uspješno školovanje i pripremu za život u široj društvenoj zajednici. Razina usvojenosti jezične kompetencije ovisi o dobroj organizaciji obrazovnoga sustava koji uključuje sustavno praćenje, provjeravanje i vrednovanje učenika. Metode, elementi i kriteriji vrednovanja trebaju biti poznati svima koji su uključeni u proces poučavanja, propisani su zakonski te proizlaze iz kurikula i nastavnih programa. Taj dio planiranja i programiranja nastavnoga procesa čini se najtežim jer podrazumijeva suradnju svih učitelja i nastavnika na razini škole, ujednačenost na razini sustava te dobra znanja u području metodike i školske dokimologije. Izbor postupaka, metoda i instrumenata vrednovanja ovisi o tome koga se vrednuje, što se vrednuje te s kojim ciljem. Vrednovati se može radi ocjenjivanja, poboljšanja učenja i poučavanja, učinkovitosti samog procesa vrednovanja ili kao poticaj za razvoj strategija samoreguliranoga učenja. Kako bi se ostvarili postavljeni ciljevi učenja i poučavanja, oblikuju se ishodi koji se sastoje od aktivnoga glagola iz jedne od taksonomija te predstavljaju precizne aktivnosti kojima učenici ostvaruju postavljene zadatke (npr. *razvrstati*, *preoblikovati*, *usporediti* ili *sastaviti*). Najčešća taksonomija kojom se služe učitelji i nastavnici hrvatskoga jezika jest Bloomova taksonomija, a sadrži razine ishoda učenja i poučavanja podijeljene u šest kategorija od jednostavnih prema složenijima: pamćenje, razumijevanje, primjenu, analizu, sintezu i procjenu. Sve bi razine kognitivnih procesa trebale biti podjednako zastupljene u procesu vrednovanja s težnjom prema višim razinama te u skladu s dobnim i spoznajnim mogućnostima učenika. Postizanje postavljenih ishoda poučavanja može se ostvariti na više načina, usmenim i pisanim putem, ovisno o tome koja se znanja, vještine ili sposobnosti očekuju od učenika. Usmenim ispitivanjem lako se dostižu više razine kognitivnih procesa, brže se dolazi do uvida u učenikovo znanje, upravljanje kognitivnim procesima i vještine kojima se služi. Međutim, ne može se postići uvid u ovladanost ishoda učenja većeg broja učenika, kao što se to može postići pisanim ispitima. Da bi određeni ispit znanja bio uporabljiv kao mjerni instrument, mora ispunjavati sva metrijska i metodološka načela, biti usklađen s nastavnim

planom i programom te kurikulumom. U praksi se najčešće koriste zbirke nakladničkih ispita znanja koje slijede navedenu strukturu, a ujedno su prošle i recenziju i lekturu. Kako bi se izbjegli pogrešni zaključci o stupnju učenikovih postignuća, važno je dobro oblikovati zadatke s obzirom na to da kvaliteta istih izravno utječe na kvalitetu ispita u cjelini. Pri sastavljanju i oblikovanju zadataka važno je odrediti ishod, odabrati vrstu zadatka, grafički ga oblikovati, odrediti broj bodova te slijediti opća načela poput jasnoće, pravopisne i gramatičke ispravnosti, a izbjegavati dvosmislenosti, dvostruke negacije i nepotrebne sadržaje, regionalizme te strano nazivlje. Sastavljanje ispita znanja za širu uporabu nije nimalo lak ni jednostavan proces te zahtijeva suradnju niza stručnjaka. S ciljem uspostavljanja metodologije za utvrđivanje teorijske ili praktične valjanosti mjernih instrumenata provedeno je istraživanje koje čini kvalitativnu i kvantitativnu recenziju zadataka u ispitima znanja iz hrvatskoga jezika za peti, šesti, sedmi i osmi razred izdavačke kuće *Profil Klett*. Navedeni se ispiti učestalo koriste u nastavnoj praksi, a temelje se na *Nastavnom planu i programu* iz 2006. godine. Postavljene hipoteze ukazuju na potencijalne probleme koje je nužno izbjeći u ispitivanju jezične kompetencije. Sustavnim proučavanjem svakog pojedinog zadatka utvrđuje se njihova usklađenost s obrazovnim ishodima za pojedino područje jezika te jesu li ishodi napisani prema svim sastavnicama i obilježjima. Svako odstupanje od teorijskih odrednica dovodi do krivih zaključaka u procesu vrednovanja. Nadalje, na koji način vrsta i oblikovanje zadatka utječu na učenikovo snalaženje u procesima upravljanja vlastitim znanjima, vještinama i sposobnostima, jesu li sadržajno problematični te gramatički i pravopisno ispravni. S obzirom na to da treba poticati učenike na ovladavanje znanjem na višim razinama kognitivnih područja, posebno zato što rastu njihove spoznajne mogućnosti i vještine, potrebno je utvrditi u kojoj su mjeri zastupljene navedene razine prema Bloomovoj taksonomiji. Novi kurikulum strukturirao je nastavu u predmetu *Hrvatski jezik* na tri područja: jezik i komunikaciju, književnost i stvaralaštvo te kulturu i medije pa su u skladu s time ishodi organizirani prema drugačijim načelima nego što je to bilo s obrazovnim postignućima iz prethodnog *Nastavnog plana i programa*. To kao posljedicu ima sastavljanje novih ispita znanja koji su u skladu s navedenim ishodima. Rezultati dobiveni istraživanjem poslužit će u daljnjim istraživanjima kako bi se moglo utvrditi je li došlo do promjena u vezi s problemima u oblikovanju zadataka te kao dobra uputa učiteljima i nastavnicima.

## 2. Ispitivanje usvojenosti jezične kompetencije

Kompetencija u lingvistici jest znanje koje govornik ima o jezičnom sustavu vlastitoga jezika (Anić 2006: s. v. *kompetencija*). Jezična kompetencija može se definirati kao jezična sposobnost koja se usvaja ili jezična vještina koja se uči (usp. Jelaska: 2005). Polazište za učenje svih područja ljudske djelatnosti ovladavanje je komunikacijskom kompetencijom na materinskome jeziku, što se ističe u relevantnim europskim dokumentima, a to su ZEROJ (*Zajednički europski referentni okvir za jezike iz 2005. godine*)<sup>1</sup> te dokument Europske komisije iz 2005. godine, *Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje*<sup>2</sup>. Materinski jezik ili osobna jezična sposobnost primarna je jezična kompetencija koja se stječe spontano i nesvjesno, a nazivamo je još i imanentnom gramatikom. Zahvaljujući imanentnoj gramatici, svaki pojedinac sposoban je komunicirati na zavičajnome idiomu koji se u određenoj mjeri podudara sa standardnim idiomom (usp. Alerić 2006: 193). Nastava *Hrvatskoga jezika* treba učenicima pružiti osnove za funkcionalnu uporabu i ovladanost normativnom gramatikom, odnosno standardnim idiomom, što je preduvjet za osobni razvoj, uspješno školovanje i život u široj društvenoj zajednici. Osim toga, Stjepko Težak ističe da „svrhu nastave hrvatskoga jezika možemo svesti na ove osnovne sastavnice: spoznaja o biti, osnovama i značajkama hrvatskoga jezika; svijest o potrebi učenja i njegovanja hrvatskoga jezika te pravilna uporaba književnoga, odnosno standardnoga jezika u govorenju i pisanju“ (1996: 31). Učenje jezika podrazumijeva razvoj svih četiriju temeljnih jezičnih djelatnosti: slušanja, govorenja, čitanja i pisanja na hrvatskome jeziku da bi se potaknuo razvoj jezično-komunikacijske kompetencije, uspostavilo znanje o hrvatskome jeziku kao sustavu i stvorio jezično-kulturni identitet. O stupnju ovladanosti hrvatskoga standardnog jezika ovisi praćenje napredovanja učenika, njegov pozitivan stav i organizacija nastavnog procesa. „Suvremeni obrazovni sustavi na svim razinama obrazovanja zahtijevaju od učitelja (nastavnika/profesora) nakon istraživanja potreba društva radi njegova cjelokupnog napretka, točnije osmišljavanje, smisljeno planiranje, organiziranje, vođenje i vrednovanje nastavnog procesa“ (Češi, Ivančić 2019: 11). Praćenje,

---

<sup>1</sup> Okvir za jezike služi za opisivanje i rangiranje uporabe jezika te potrebnih vještina i znanja, a služi za izradu nastavnih planova i programa, testova i ostalih materijala za organizaciju i učenje nekog od suvremenih jezika (Council of Europe 2005).

<sup>2</sup> Ključne kompetencije potrebne su svim pojedincima za osobno ispunjenje i razvoj, zapošljavanje, socijalnu uključenost i aktivno građanstvo. Sastoje se od znanja, vještina i stavova. Definirano ih je osam: 1. komunikacija na materinskome jeziku, 2. komunikacija na stranim jezicima, 3. matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji, 4. digitalna kompetencija, 5. učenje kako učiti, 6. socijalna i građanska kompetencija, 7. preuzimanje inicijative i poduzetnost i 8. kulturna svijest i izražavanje. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/HR/COM-2018-24-F1-HR-MAIN-PART-1.PDF> [pregled 7. 4. 2021.]

procjenjivanje, provjeravanje, ispitivanje, vrednovanje i ocjenjivanje usvojenosti jezične kompetencije podrazumijeva sustavno mjerenje razina postignuća svakog pojedinog učenika, ovisno o njegovim psihofizičkim sposobnostima, a predmet su izučavanja didaktike i školske dokimologije. Školska dokimologija znanstvena je disciplina utemeljena tridesetih godina 20. stoljeća, a zadaća joj je proučavanje svega što utječe na kvalitetu ispitivanja i procjenjivanja znanja te pronalaženje što objektivnijeg i pouzdanijeg, a time i valjanijeg mjerenja učeničkih znanja i ostalih odgojno-obrazovnih postignuća (usp. Grgin 2001: 9). Dragutin Rosandić precizira znanje kao pedagojsku kategoriju oslanjajući se na pedagojske enciklopedije navodeći da pojam znanja uključuje: *činjenice, pojmove, definicije, nazive, stručne termine, pravila, paradigme, načela, metode, zakone, zaključke, dokaze, kategorije, aksiome, postulate, izvode, norme, hipoteze, anticipacije, teorije, ideje, sustave, simbole, algoritme, formule, vrijednosti, imena, događaje* itd. te da se u određivanju znanja primjenjuju mjerila *količine, kakvoće, primjerenosti, primjenjivosti, uporabe* (praktične, teorijske i stvaralačke) (usp. 2013: 231). Prema *Hrvatskoj enciklopediji*, znanje je definirano „kao skup činjenica, informacija i vještina stečenih izobrazbom ili iskustvom radi teorijskoga ili praktičnoga razumijevanja i rješavanja problema“ (2021: s. v. *znanje*). S obzirom na to da je znanje teško mjerljiva kategorija, potrebno ju je svesti na stupnjeve, tj. mjerljiva postignuća, ciljeve ili ishode. Pretpostavlja se, dakle, da je učenikovo znanje određeno okolinom, tj. veličinom koja se može izmjeriti i odrediti (usp. Grgin 2001: 13). Jezično-komunikacijska kompetencija prema ZEROJ-u dijeli se na tri sastavnice: lingvističku, sociolingvističku i pragmatičku. Lingvistička se kompetencija odnosi na znanje jezika kao apstraktnog sustava pravila na svim njegovim razinama: leksičkoj, gramatičkoj (morfološkoj, sintaktičkoj), semantičkoj, fonološkoj, ortografskoj te ortoepskoj razini. Sociolingvistička predstavlja uporabu jezika na socijalnoj razini, što uključuje pravila ponašanja između sugovornika, izraze koji pripadaju narodnoj mudrosti te dijalekte i narječja. Treća sastavnica jest pragmatička, a odnosi se na funkcionalno korištenje jezika (2005: 13). Postavlja se pitanje kako što objektivnije ispitati usvojenost jezične kompetencije. Jedini način da se jezično znanje izmjeri jest ispitivanje usvojenosti svakog pojedinog odsječka jezičnoga sustava. Tijekom učenja i poučavanja hrvatskoga jezika planiraju se i programiraju određeni ciljevi te se oblikuju obrazovni ishodi da bi se konkretizirale aktivnosti koje se mjere. Tri su etape odgojno-obrazovnog procesa: planiranje, provedba i vrednovanje. Planiranje je temelj za praćenje i vrednovanje, a vrednovanje je ključna sastavnica kurikulske procesa (polazna i završna točka odgojno-obrazovnog procesa).

## 2. 1. Vrednovanje i procjenjivanje znanja

„U najširem značenju vrednovanje je proces prikupljanja podataka o postignutoj razini kompetencija u procesu učenja i poučavanja opažanjem i procjenom (mjeranjem)“ (Češi, Ivančić 2019: 123). Suvremena je pedagogija uputila na holistički pristup učeniku koji se nalazi u središtu odgojno-obrazovnog procesa. U tom smislu vrednovanje postaje odgojno-obrazovna vrednota te proces kojim se učenik osposobljava za samovrednovanje i razvijanje svih potrebnih kompetencija za život i rad u društvu, potiče na samoobrazovanje i cjeloživotno učenje.

Prije detaljnijeg uvida u metodičku literaturu o poučavanju hrvatskoga jezika, potrebno je razjasniti osnovne pojmove iz pedagojske, didaktičke i dokimologijske teorije i prakse povezane s vrednovanjem, tj. njegove pojavne oblike (praćenje, provjeravanje, ispitivanje, procjenjivanje, ocjenjivanje, vrednovanje, evaluacija, testiranje i slično). Postoje li razlikovne odrednice među ovim pojmovima, rabe li se kao istoznačnice, bliskoznačnice ili raznoznačnice? Razlike među pojmovima ima, one nisu posve jasne, a ponekad su i subjektivne. Zrinka Jelaska i Lidija Cvikić, u radu *Procjenjivanje i vrjednovanje u hrvatskome jeziku*, pokušale su razriješiti nesklad u pojmovlju koji je nastao u prijevodima iz engleskoga jezika, a radi se o dvama pojmovima koji se često rabe u istome kontekstu: *evaluation* i *assessment* (usp. 2008: 115–116).<sup>3</sup> Oni na hrvatskome jeziku odgovaraju pojmovima procjenjivanje, provjeravanje i vrednovanje. Autorice navode da je procjenjivanje postupak određivanja nečijega znanja i umijeća, odnosno sposobnosti i vještina koje je iskazano određenim mjerama (bodovima, postotcima) ili ocjenama (brojčano ili opisno). Provjeravanje je pak „određivanje nečijeg jezičnoga znanja u kojemu se procjenjuje je li tko uspio postići što se od njega očekuje (engl. *achievement assessment*)“ (isto: 122). Za razliku od procjenjivanja i provjeravanja, ističu da vrednovanje znači isto što i evaluacija, što nije samo procjenjivanje znanja i umijeća, nego i tečajeva, pristupa, programa ili metoda (usp. isto: 121–124). O istoj problematici pišu autori Srećko Listeš i Linda Grubišić Belina, ističući tradicionalnu podjelu vrednovanja s obzirom na svrhu koja se želi postići, na formativno i sumativno vrednovanje te suvremenu podjelu na *vrjednovanje za učenje*, *vrjednovanje kao učenje* i *vrjednovanje naučenoga* (usp. 2016: 119–121).<sup>4</sup> Navodeći originalno englesko nazivlje, *assessment for learning* i *assessment as learning* definiraju *vrjednovanje za učenje* i *vrjednovanje kao učenje* jednakima formativnom

---

<sup>3</sup> Autorice rabe fonološku inačicu *vrjednovanje*. Smatraju da je u skladu s članovima njezina stabla riječi: *vrijedno*, *vrijednost*, *vrijedan*, *vrjednute*, *vrjednovati* te da je riječ o kratkome dvoglasniku uslijed kraćenja sloga.

<sup>4</sup> Istom se fonološkom inačicom rabe autori Srećko Listeš i Linda Grubišić Belina.



vrednovanju, onome koje se provodi tijekom cijele nastavne godine kako bi i učenici i učitelj ili nastavnik dobili povratnu informaciju o kvaliteti poučavanja i učenja. Točnije, *vrjednovanje za učenje* jest ono u kojemu se učeniku daju informacije koje mu pomažu u planiranju budućega učenja, a *vrjednovanje kao učenje* pomaže mu u praćenju vlastitoga napretka i razvoju strategija samoreguliranoga učenja. Tim strategijama učenik preuzima odgovornost za vlastito učenje i omogućuje bolju suradnju s učiteljem/nastavnikom. *Vrjednovanje naučenog* (engl. *assessment of learning*) autori definiraju kao jednako *sumativnom vrednovanju*, koje se provodi na kraju polugodišta ili nastavne godine te ju provodi učitelj/nastavnik s ciljem ocjenjivanja razine postignuća učenika (usp. isto: 121–123). Ta je podjela 2019. godine ušla i u *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama* koje je propisalo *Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske* (NN 112/2010).<sup>5</sup> Navedeni Pravilnik jasno određuje pojmove vrednovanja, praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja. Praćenje tako uključuje sva tri pristupa vrednovanju, a provjeravanje je, kao što su ga autorice Jelaska i Cvikić definirale, procjena postignute razine ostvarenosti ishoda, kompetencija i očekivanja tijekom školske godine. Ocjenjivanje je, na kraju, razvrstavanje učenika prema postignutim rezultatima u učenju i dogovorenim kriterijima (opisno i/ili brojčano, skalom od 1 do 5, pri čemu svaki broj označava dogovoren ili nepisan opseg, ili kvalitetu stečenog znanja i sposobnosti) (usp. Matijević 2004: 13). Često se koriste i pojmovi *testiranje* (od engl. *test, testing*) i *ispitivanje*, i to tako da se oni izjednačuju, iako među njima postoji određena semantička razlika. Dokimologijska se literatura koristi pojmovima *test* (znanja) i *testiranje* (obrazovnih postignuća) s obzirom na standardizirane psihodijagnostičke postupke (testove) koji su se uspješno primjenjivali u području psihometrije (usp. Grgin 2001: 89). Prema Listešu i Grubišić Belina, *testom* se vrednuju i znanja i vještine, a izraz *ispitivanje* upotrebljava se isključivo kada se ocjenjuje znanje (usp. 2016: 24). Dakle, prikladniji nazivi u predmetu *Hrvatski jezik* jesu *ispitivanje* učeničkih kompetencija, znanja, vještina i sposobnosti te, kad je riječ o objektivnom mjerenju, *ispit znanja*. Češi i Ivančić zaključuju: „Provjere znanja i vještina u hrvatskom obrazovnom sustavu testiraju se samo, koliko nam je poznato, testovima državne mature i PISA-inim testovima te standardiziranim testovima procjene darovitih i inteligencije“ (2019: 136). Nadalje, ovisno o tome tko je pokrenuo proces vrednovanja, razlikujemo *unutarnje*, koje provode učitelji i nastavnici s učenicima, a prethodno je opisano, te *vanjsko vrednovanje* koje organiziraju „prosvjetne vlasti i stručnjaci, neovisni znanstveni

---

<sup>5</sup> Sada se zove *Pravilnik o izmjenama i dopuni pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama* (NN 82/2019), a proizašao je iz težnje i nastojanja da se u Hrvatskoj provede cjelovita kurikularna reforma obrazovnoga sustava.

instituti ili međunarodne ustanove i organizacije za odgoj, obrazovanje ili školstvo. Najčešći su oblici vanjskog vrednovanja: nacionalni ispiti, državna matura te međunarodno vrednovanje postignuća s pomoću PISA-programa“ (Cindrić, Miljković, Strugar 2016: 2013). Rosandić navodi da je državna matura završni čin odgojno-obrazovnog procesa te da ju možemo promatrati kao vrednovanje cjelokupnoga odgojno-obrazovnog sustava (usp. 2013: 252–253).

Metode, elementi i kriteriji vrednovanja propisani su zakonski te „proizlaze iz nacionalnoga, predmetnih i međupredmetnih kurikula, nastavnih programa, strukovnih i školskih kurikula, iz samoga Pravilnika i pravila ponašanja učenika koje donosi škola“ (NN 82/2019: čl. 3). *Nastavni plan i program* iz 2006. godine za osnovnu školu, nastao kao produkt HNOS-a (*Hrvatskoga nacionalnog obrazovnog standarda*, 2005.) sadrži obrazovna postignuća podijeljena po nastavnim područjima i razredima i pripadajuće ključne pojmove za svaku pojedinu temu. Primjerice, tijekom poučavanja vrsta zamjenica (jezična tema za šesti razred), učitelj mora uzeti u obzir sljedeća obrazovna postignuća: *prepoznavati i pravilno rabiti posvojne, povratne, povratno-posvojne i pokazne zamjenice u svim oblicima; sklanjati osobne zamjenice*, a navedeni su pripadajući ključni pojmovi: *vrste zamjenica: osobne, posvojne, povratna, povratno-posvojna, pokazne* (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006: 38). Obrazovna se postignuća ne smiju zanemariti jer se prema njima mijenjaju, dopunjuju i popravljaju školski i državni kurikuli, a „rezultati su učenja koja su učenici postigli na temelju zadanih i planiranih ishoda“ (Listeš, Grubišić Belina 2016: 75). Često se ishodi izjednačuju s postignućima, no ishodi učenja i poučavanja rezultati su učenja nakon završetka planiranog odgojno-obrazovnog ciklusa. Nije isto što obrazovni sustav i učitelj/nastavnik očekuju od učenika, a što učenik ostvaruje. „U kurikulskim dokumentima ishod je definiran kao jasan i nedvosmislen iskaz očekivanja od učenika u određenom području učenja na kraju pojedine godine učenja i poučavanja“ (Češi, Ivančić 2019: 123). Svaki učitelj/nastavnik tijekom planiranja i programiranja nastave jasno određuje ishode, ciljeve nastave, elemente, metode i načine provjere. Praćenje i provjeravanje usvojenosti planiranih ishoda može se ostvariti u nekoliko oblika, usmenim i pisanim putem. Na koji će se način vrednovati, ovisi o tome kojoj se jezičnoj djelatnosti poučava učenika (govorenju, čitanju, pisanju ili slušanju).

Dokimologija je nastojala pronaći postupke kojima bi se otklonili, ili barem kontrolirali, subjektivni i ostali nepoželjni činitelji koji djeluju u procjenjivanju znanja, a pronašli što objektivniji pa je time poraslo zanimanje za standardizirane testove, testove znanja ili testove obrazovnih postignuća (usp. Grgin: 89). S vremenom su oblikovani kriteriji, odnosno mjerila vrednovanja za sve oblike ispitivanja, a naglasak je stavljen na kvalitetu izrade zadataka. Svaki

oblik ispitivanja ima svoje prednosti i nedostatke. Usmeno se ispitivanje dijeli na dijaloško (pitanje – odgovor i razgovor – rasprava) i monološko (izlaganje i krasnoslov) (usp. Češi, Ivančić 2019: 125). Prednost je usmenoga ispitivanja nedvojbena usmjerenost prema jednome učeniku i njegovim odgovorima, što učitelju ili nastavniku omogućuje kvalitetan i brz uvid u njegova znanja, vještine i sposobnosti, a učeniku trenutnu povratnu informaciju o razini svojih kompetencija. S druge je strane neekonomično jer se za vrijeme trajanja sata može kvalitetno usmeno ispitati tek nekoliko učenika te je obilježeno subjektivnošću. Tomislav Grgin ističe da postoje određeni činitelji koji utječu na kvalitetu procjenjivanja znanja pri usmenom ispitivanju. Ponekad ona ovisi o učenikovim strategijama odgovaranja, a ponekad o tome kako učitelj/nastavnik oblikuje pitanja te koliko vješto otklanja sve nepoželjne činitelje koji u usmenome ispitivanju kvare vrijednost ocjene kao mjerila znanja (usp. 2001: 69–74). Pisani su oblici vrednovanja: školska zadaća, diktat, ispiti znanja, vezani tekst prema zadatku otvorenog tipa ili smjericama (sastavak i školski esej) (usp. Češi, Ivančić 2019: 126). U stručnoj se i metodičkoj literaturi puno piše o smjericama za vrednovanje pisane uporabe hrvatskoga jezika na recepcijskoj, produkcijskoj i interakcijskoj razini. Primjerice, Težak je uspostavio ljestvicu kriterija za vrednovanje dječjega literarnog stvaralaštva prema sadržaju, obliku i izrazu (usp. Težak 2000: 517). Karol Visinko poziva na uporabu različitih tekstova u nastavi te iznosi određene kriterije i opisnike za vrednovanje pisanoga jezičnog izražavanja. Vrednovanje bi se, prema autorici, trebalo provoditi prema nizu sastavnica, kao što su ostvarenost teme, interpretacija sadržaja, oblikovanje misli, povezanost u izlaganju, pisanje po planu, uporaba rječnika i stila u skladu s temom i oblikom jezičnoga izražavanja, formalni izgled sastavka, primjena gramatičke i pravopisne norme, slovopis i ostalo (usp. 2010: 297–315).<sup>6</sup> Diktat je pak tip provjere znanja koji se brzo provodi, a pogodan je za provjeravanje pravopisnog sadržaja koji je temeljno pitanje pismenosti i opće kulture (ispitivanje grafema č/ć i đ/dž, pisanje odraza jata, veliko i malo početno slovo i ostala pravopisna pravila) (usp. Čubrić 2016: 15). Prednost je svih pisanih oblika vrednovanja to što se istodobno mogu provjeriti svi učenici u razredu u jednakim okolnostima što povećava objektivnost. Osim toga, kad je riječ o ispitima znanja, vrednuje se povećí opseg nastavne građe pa učenik ima dovoljno vremena sabrati misli i uspostaviti vlastiti ritam rješavanja zadataka. Početne procjene znanja ili inicijalni ispiti znanja izuzetno su važni jer o njima ovisi „kvalitetno planiranje i programiranje, a potom i vođenje nastavnog procesa“ (Češi, Ivančić 2019: 126). Inicijalna provjera pomaže učitelju/nastavniku pri oblikovanju cilja nastavnoga sata koji „prethodi oblikovanju očekivanih ishoda, aktivnosti,

---

<sup>6</sup> O smjericama za sastavljanje kriterija i opisnika za vrednovanje pisanog jezičnoga izražavanja pisali su Listeš i Grubišić Belina (2016: 130)

pristupa, strategija i metoda poučavanja“ (isto: 129). Da bi ispit znanja bio uporabljiv i standardiziran, pri njegovu oblikovanju valja pripaziti na kriterije kvalitete i mjerne karakteristike (valjanost, objektivnost, pouzdanost, osjetljivost i normiranost) (usp. Grgin 2001: 94–104). Sastavljanje ispita znanja nije nimalo lak ni jednostavan posao. Nadalje, autor ističe da „izrada, provjera i primjena testova znanja pretpostavlja solidnu stručnu naobrazbu i veliko radno iskustvo“ te da je to posao niza stručnjaka poput predmetnih učitelja/nastavnika, psihologa, statističara i dr. (isto: 130). U nedostatku nakladničkih ispita znanja (namijenjenih za širu uporabu), učitelj/nastavnik sam može sastaviti jezični ispit znanja nizom zadataka objektivnog tipa (za internu uporabu) (usp. isto: 130). Pritom valja pripaziti na odabir ili sastavljanje primjerenog lingvometodičkoga predloška na kojem se ispituje jezično znanje.<sup>7</sup> Jednako je važno, ako ne i važnije, pripaziti na oblikovanje zadataka jer nedovoljno jasni zadatci upućuju na nedostatnost cijeloga ispita. Objavljene i odobrene zbirke ispita znanja različitih izdavača olakšavaju učiteljima i nastavnicima proces vrednovanja. U praksi se učitelji i nastavnici najčešće oslanjaju na nakladničke ispite iz niza razloga, a ponajviše zbog toga što oni u načelu nude provjerenu i na državnoj razini odobrenu kvalitetu i usklađenost s važećim pravilnicima i nastavnim sadržajima. Za takve se zbirke ispita pretpostavlja da imaju određeni standard kvalitete, zadovoljavajuća psihometrijska svojstva, da su oblikovani sukladno metodološkim načelima, usklađeni s nastavnim planom i programom i kurikulumom te da ih je odobrilo *Ministarstvo znanosti i obrazovanja* ili *Agencija za odgoj i obrazovanje*. Međutim, iako postoje određeni propisi i pravila prema kojima se nakladnički ispiti znanja izrađuju te unatoč uloženom naporu sastavljača zadataka, u takvim se ispitima često pronalaze problematična mjesta, odnosno zadatci kod kojih nije uvijek jasno što se želi postići ili izmjeriti.

## 2. 2. Oblikovanje ishoda učenja i Bloomova taksonomija

*Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije* dokument je kojim se povezuju i definiraju sve razine odgojno-obrazovnog procesa s naglaskom na poučavanje i učenje hrvatskoga jezika (usp. NN 10/2019). U njemu se propisuju odgojno-obrazovni ciljevi koji se definiraju kao „opća, najšire određena očekivanja o tome što će učenici znati i moći učiniti kao rezultat učenja i poučavanja predmeta *Hrvatski jezik*“ (isto: 2). Svaki će

---

<sup>7</sup> Načelo teksta u nastavi hrvatskoga jezika opisuje i ističe Težak: „Tekst je izvor i uvir nastave hrvatskog jezika, što znači da ta nastava polazi od teksta i tekstu se vraća, jer joj je stvaranje uspješnih govorenih i pisanih tekstova napokon i svrha“ (1996: 100). Nadalje, iznosi da lingvometodički predlošci trebaju biti cjeloviti, zasićeni činjenicama koje se uče, prilagođeni učenicima, prirodni, tj. gramatički, pravopisno i stilski pravilni te kratki (isto: 102).

učitelj ili nastavnik, nakon što jasno oblikuje i utvrdi ciljeve učenja, definirati ishode učenja koji su određeni kao znanja, vještine i vrijednosti, a predstavljaju „jasne i nedvosmislene iskaze očekivanja od učenika u pojedinoj godini učenja i poučavanja predmeta“ (isto: 2). Osim što ishodi služe učiteljima i nastavnicima, oni su dobra uputa učenicima i njihovim roditeljima jer im pomažu razumjeti što se od njih očekuje te omogućuju utvrđivanje razine znanja, vještina i stavova na kojima se učenik trenutno nalazi. Vrednovanjem utvrđujemo jesu li očekivani ishodi ostvareni te u tom kontekstu „treba razlikovati pojam očekivani ishod učenja i poučavanja od pojma ostvareni ishod učenja i poučavanja“ (Češi, Ivančić 2019: 131). Autorice Češi i Ivančić ističu da se očekivani ishod preuzima iz kurikula pri osmišljavanju nastavnog procesa, a ostvareni ishod pokazuje učenikovo znanje ili vještine na konkretnom zadatku (usp. isto: 131). Proces oblikovanja ishoda vrlo je složen i zahtjevan jer nejasan ishod ili neprihvatljiva razina ishoda mogu negativno utjecati na proces učenja. Prema autoricama, sastavnice su ishoda učenja i poučavanja u jezično-komunikacijskom području:

- a) aktivni glagol iz jedne od taksonomija<sup>8</sup>
- b) vrsta teksta na kojem se provodi vrednovanje (uvjeti ili okolnosti u kojima će učenik pokazati svoje novo znanje i vještine)
- c) sadržaj učenja i poučavanja
- d) opis načina (aktivnosti) na koji učenik ostvaruje ishod (usp. 2019: 130).

„Učenik može objasniti pojmove promjenjiva i nepromjenjiva vrsta riječi na nepoznatim primjerima u nepoznatom tekstu sastavljenom od složenih jezičnih struktura samostalno svojim riječima“ (isto: 130). Na primjeru, *učenik će primijeniti pravila o pisanju zareza u zavisnosloženim načinskim rečenicama*, možemo uočiti da poslije glagola slijedi imenica, tj. objekt koji govori što će učenik moći učiniti u kojem kontekstu ili pod kojim uvjetima. Ishodi moraju biti jasni, precizni, izvedivi i dostižni. Autori *Priručnika za izradu ishoda učenja Sveučilišta u Zadru* istaknuli su kakvi ishodi trebaju biti (tvoreći akronim *SMART* na engleskome jeziku):

---

<sup>8</sup> „Znanstveni naziv *taksonomija* vezan je za razvrstavanje jedinica (grč. *tassein* = svrstavati + *nomos* = znanost; zakon) koje se na temelju sličnosti klasificiraju po skupinama“ (Listeš, Grubišić Belina 2016: 80). Autori, nadalje, navode da se „taksonomije kojima se služimo tijekom planiranja i sastavljanja ishoda učenja temelje na Kantovoj tezi da ljudski mozak prirodno organizira znanje i usustavljuje ga“ (isto: 80).

S (*specific*) – konkretni

M (*measurable*) – mjerljivi

A (*agreed*) – dogovoreni

R (*realistic/relevant*) – realni/relevantni

T (*timely*) – vremenski izvedivi (usp. 2018: 13, prema Blanchard i Johnson 1981).

Bloomova taksonomija znanja jedna je od najčešće korištenih taksonomija pri oblikovanju obrazovnih ciljeva i ishoda za planiranje, pripremu i vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa.<sup>9</sup> Nastala je 1956. godine na temelju pedagoških istraživanja s ciljem proučavanja problema u organizaciji klasifikacije odgojnih ciljeva kako bi se ispitivačima/učiteljima/nastavnicima olakšala izmjena ispitnih materijala i ideja o ispitivanju (usp. Bloom 1970: 11). Prva je knjiga bila orijentirana isključivo na kognitivno područje iako je plan bio izraditi trodjelnu taksonomiju koja se dijeli na kognitivno, afektivno i psihomotoričko područje. Kognitivno područje predstavlja intelektualnu sposobnost i vještine te zauzima središnje mjesto pri izradi ispita, afektivno područje obuhvaća razine usvojenosti interesa, stavova i razvoj vrijednosti te, zadnje, psihomotoričko područje koje uključuje motoričke vještine (usp. isto: 13). U revidiranoj inačici taksonomije dodano je afektivno i psihomotoričko područje, pri čemu se danas sva tri područja smatraju jednako vrijednima.<sup>10</sup> Svako od navedenih područja sadrži kategorije koje predstavljaju razine ishoda i poučavanja. U skladu s navedenim, kognitivno područje razlikuje šest razina: znanje (dosjećanje, pamćenje), shvaćanje (razumijevanje), primjenu, analizu (raščlambu), sintezu (stvaranje) i evaluaciju (prosudbu). „Znanje uključuje one oblike ponašanja i ispitnih situacija u kojima je naglašeno pamćenje, bilo da se ono očituje u prepoznavanju ili u reprodukciji ideja, nastavnog gradiva ili različitih pojava“ (Bloom 1970: 49). Nadalje, navedena razina uključuje znanje pojedinosti (terminologije, specifičnih činjenica), poznavanje načina organiziranja ideja i pojava (poznavanje konvencija, procesa kretanja i smjera kretanja pojava s obzirom na vrijeme,

---

<sup>9</sup> Za provjeru razumijevanja i stvaranja teksta upotrebljava se Barretova taksonomija. Navedena taksonomija sadrži pet razina: 1. doslovno značenje, 2. (re)organizaciju teksta, 3. implicitno značenje, tj. zaključivanje, 4. vrednovanje te 5. objedinjeno (subjektivno) razumijevanje na kognitivnom i afektivnom području (usp. Češi, Ivančić 2019: 141–151).

Autori Listeš i Grubišić Belina ističu još i Webbovu taksonomiju za sustavnu raščlambu standarda i standardiziranih procjena koja raščlanjuje kognitivna očekivanja, aktivnosti tijekom nastave i ocjenjivanje postignuća (2016: 109–116).

<sup>10</sup> Taksonomiju su revidirali David R. Krathwohl, Lorin W. Anderson i suradnici 2001. godine. Kategoriju afektivnog područja sastavili su Krathwohl i suradnici 1964. godine, a kategoriji psihomotoričkog područja autor je Simpson 1972. godine (Listeš, Grubišić Belina 2016: 83).

poznavanje klasifikacija i kategorija, kriterija i metodologije) te znanje općih pojmova u nekom području (znanje principa i generalizacija, teorija i struktura) (usp. isto: 140–143). *Učenik će imenovati vršitelja radnje* bio bi primjer jednog ishoda na ovoj razini. Nadalje, oslanjajući se na izvornu Bloomovu taksonomiju, shvaćanje jest viša razina znanja koja podrazumijeva učenikovo razumijevanje gradiva ili ideje koja mu je predstavljena, ali ne njegovo razumijevanje odnosa tih podataka s drugim gradivom. Na toj je razini učenik sposoban razumjeti metaforu, simboliku ili ironiju. Primjer: *učenik će razlikovati i razvrstati opće i vlastite imenice*. Primjena predstavlja upotrebu apstrakcija, stručnih načela, ideja ili teorija iz jednog područja na pojave u drugom području (npr. *učenik će preoblikovati objekt u objektu rečenicu*). Analiza je raščlanjivanje informacije na sastavnice i utvrđivanje njezinih međusobnih odnosa (npr. prepoznavanje skrivenoga značenja). Sinteza ili stvaranje jest sastavljanje dijelova u cjelinu, tj. stvaranje novih ideja ili rješenja na temelju svih poznatih činjenica. Učenik bi na toj razini napisao pjesmu, priču ili članak. Evaluacija jest prosuđivanje vrijednosti gradiva i metoda (usp. isto: 143–146). Svaka vrsta rasprave ili debate među učenicima ili između učenika i profesora jest najviša razina kognitivnog područja.

Kategorija afektivnog područja podijeljena je na: prihvaćanje, odgovornost, vrednovanje, organizaciju te cjelokupnost, a psihomotorička se dijeli na: opažanje, spremnost, vođeni odgovor, nesvjesni odgovor, složeno djelovanje, prilagodbu i stvaranje (usp. Listeš, Grubišić Belina 2016: 83). Revidirana taksonomija, u odnosu na izvornu, uvodi dvije dimenzije unutar kognitivnog područja (prema tome definira dimenziju znanja i dimenziju kognitivnih procesa). Dimenzija kognitivnih procesa preuzeta je iz prvotne inačice Bloomove taksonomije uz izmjenu redoslijeda zadnje dvije razine (evaluacija dolazi prije sinteze) te oblika (imenički su oblici preoblikovani u glagolske). Dimenzija znanja dijeli se na činjenično, konceptualno, proceduralno i metakognitivno (usp. Anderson, Krathwohl 2001: 27). Činjenično znanje predstavlja poznavanje terminologije i osnovnih elemenata koje učenici moraju znati da bi bili upoznati s određenom disciplinom. Konceptualno znanje je nešto složenije, ono uključuje znanje o klasifikacijama i kategorijama te teorijama, modelima i strukturama. Proceduralno znanje jest znanje vještina i algoritama, tehnika i metoda kojima se učenici koriste u određenim situacijama (kada i kako iskoristiti određenu kompetenciju). I na kraju, metakognitivno znanje koje uključuje znanje o vlastitoj spoznaji te obuhvaća znanje o kognitivnim zadacima (usp. isto: 27). Uzevši u obzir ove dvije dimenzije, autori su stvorili tablicu u kojoj su okomito navedene dimenzije znanja čija je osnovica imenica (činjenično, konceptualno, proceduralno i metakognitivno), a vodoravno svih šest razina kognitivnih procesa (zapamtiti, razumjeti,

primijeniti, raščlaniti, vrednovati te stvoriti) koje se odnose na glagole (usp. isto: 28). Ističu da je ishode i zadatke moguće smjestiti u bilo koju od kategorija u tablici, ovisno o tome što se želi postići (primjerice, primjenu proceduralnog znanja) (usp. isto: 32).

Bloomovu taksonomiju različiti znanstvenici, autori, učitelji i nastavnici razrađuju prema vlastitim potrebama na različite načine te s obzirom na to imamo više inačica iste taksonomije (ponajviše ako uzmemo u obzir raznovrsnost struka te prijevoda). Stručnjaci iz područja matematike, fizike, kemije ili likovne/glazbene kulture prilagođavaju terminologiju shodno struci. Primjerice, u humanističkim se znanostima rijetko ili nikada, u oblikovanju ishoda ili zadataka, tj. aktivnosti učenika, upotrebljavaju glagoli poput *množiti*, *dijeliti*, *slikati* ili *pjevati*. Tako se u nastavi hrvatskoga jezika upotrebljavaju glagoli poput *citirati*, *sažeti*, *okarakterizirati* te *dramatizirati* koji se učestalo koriste pri oblikovanju ishoda u području književnosti i glagoli *deklinirati/sklanjati*, *konjugirati/sprezati*, *komparirati/stupnjevati* u području jezika. Stoga su nastavnici hrvatskoga jezika iz *Klasične gimnazije* u Zagrebu, Igor Medić, Ana Mihaljević i Anđela Vukasović Korunda, smatrali da treba prilagoditi popis glagola nastavi hrvatskoga jezika s obzirom na to da je izvorni popis nastao tako da su obuhvaćeni svi predmeti. U svojem istraživanju oslanjali su se na inačicu Bloomove taksonomije dostupne na stranicama *Agencije za odgoj i obrazovanje*.<sup>11</sup> „Pri odabiru glagola u skladu s terminološkim načelima hrvatskoga standardnog jezika prednost je dana riječima hrvatskoga podrijetla. Prednost je, također u skladu s terminološkim načelima, dana jednorječnim glagolima. Neki su glagoli, iako su u nekim kontekstima istoznačni, zadržani zbog učestalosti u praksi“ (2015: 13–14).<sup>12</sup>

Slika 2. *Prijedlog izmijenjene tablice glagola za predmet Hrvatski jezik prema Bloomovoj taksonomiji* (Medić, Mihaljević, Vukasović Korunda 2015: 23).

---

<sup>11</sup> Nimac, Elvira. Primjena Bloomove taksonomije znanja u nastavi. [http://www.azoo.hr/images/razno/E\\_Nimac.doc](http://www.azoo.hr/images/razno/E_Nimac.doc) [pregled 17. 8. 2020.]

<sup>12</sup> Tablica koju su sastavili profesori dobra je i korisna u planiranju nastave književnosti, dok je nepotpuna i nedovršena za upotrebu u planiranju nastave jezika.



## Prijedlog tablice glagola za predmet Hrvatski jezik

U nastavku donosimo prijedlog pročišćene tablice preporučenih glagola koja je prilagođena za predmet Hrvatski jezik.

| Razina i značenje razine | Ključni glagoli  |
|--------------------------|--|
| I. dosjećanje            | navesti, oprimjeriti, imenovati, odrediti, definirati, citirati, ispričati, dopuniti, smjestiti, svrstati, poredati, povezati  |
| II. shvaćanje            | objasniti, ispričati, izvijestiti, parafrazirati, preoblikovati, sažeti, proširiti, označiti, oprimjeriti, svrstati, uvrstiti, deklinirati/sklanjati, konjugirati/ /sprezati, komparirati/stupnjevati, zaniijekati                             |
| III. primjenjivanje      | primijeniti, odrediti, pokazati, prikazati, dokazati, napraviti, napisati, opisati, ispraviti, svrstati, povezati, objasniti   |
| IV. analiza              | analizirati/rašćlaniti, odrediti, označiti, izdvojiti, okarakterizirati, svrstati, poredati, usporediti, preoblikovati, citirati, istražiti, provjeriti, procijeniti, pretpostaviti, zaključiti, komentirati, raspraviti, objasniti, sastaviti |
| V. prosudba              | procijeniti, ocijeniti, pretpostaviti, objasniti, poredati, usporediti, komentirati, raspraviti, argumentirati, dokazati, zaključiti, kritizirati, odabrati, odlučiti  |
| VI. stvaranje            | pretpostaviti, smisliti, pripremiti, oblikovati, opisati, oprimjeriti, sastaviti, napisati, obraditi, preraditi, dramatizirati, parafrazirati, prevesti, poopćiti, definirati  |

„Taksonomska nam tablica pokazuje gdje su smješteni ishodi učenja na kojima smo radili tijekom nastavne cjeline i jesu li njima obuhvaćene više razine kognitivnih procesa, čemu težimo“ (Listeš, Grubišić Belina 2016: 105). Razine su poredane hijerarhijski prema težini, od niže prema višoj, da bi se uočilo napredovanje u učenju te su isključivo usmjerene na učenike i njihove aktivnosti. Upravo se zato unutar svake razine nalaze aktivni glagoli koji „najbolje odražavaju prirodu misaonih operacija koje se koriste kada osoba stječe ili pokazuje znanje baš te razine složenosti i apstrakcije“.<sup>13</sup> Neaktivni glagoli, za razliku od aktivnih, nisu mjerljivi te ih je potrebno izbjegavati: upoznati, osvijestiti, poznavati, znati, naučiti, steći znanje, zapamtiti, ovladati, svladati, postići itd. (usp. Listeš, Grubišić Belina 2016: 84). Upravo značenja pojedinih glagola preciziraju razliku u razini znanja. Autorice Češi i Ivančić razvrstale su glagole „s obzirom na namjenu njihove uporabe: (1) za oblikovanje ishoda, (2) za oblikovanje zadataka i aktivnosti za učenike (3) za potrebe monološke i interaktivne jezične produkcije“ (2019: 132). Zadatci se oblikuju u odnosu na planirane ishode, stoga je vrlo važno odrediti koje su vrste zadataka najprihvatljivije za ispitivanje određenih ishoda u pojedinoj jezičnoj situaciji. Kad je riječ o ispitima znanja, potrebno je ustanoviti ciljeve i ishode svakog pojedinog ispita, ali i svakog pojedinog zadatka. Nadalje, autorice Češi i Ivančić iznose postupak sastavljanja zadatka i to tako da se najprije odredi cilj provjere zadatka s obzirom na sadržaj i razinu, zapiše odgovor koji se želi postići, odabere vrsta zadatka, oblikuje zadatak te na kraju odredi broj

<sup>13</sup> Nimac, Elvira. Primjena Bloomove taksonomije znanja u nastavi. [http://www.azoo.hr/images/razno/E\\_Nimac.doc](http://www.azoo.hr/images/razno/E_Nimac.doc) [pregled 17. 8. 2020.]

bodova koji zadatak nosi kako bi se izvršio postupak vrednovanja i ocjenjivanja (usp. 2019: 137).

### 2. 3. Vrste zadataka u ispitima znanja

Opseg, kvaliteta i razina usvojenih jezičnih kompetencija (prema jasno utvrđenim ciljevima i odgojno-obrazovnim ishodima) provjeravaju se precizno sastavljenim ili odabranim ispitom znanja koji sadrži zadatke oblikovane prema svim metodološkim i psihometrijskim načelima. Metodologijske i metrijske karakteristike koje vrijede za ispite znanja, vrijede i za zadatke. Prema tome, zadatci bi trebali biti određeni veličinom, tj. mjerljivi, mjeriti sadržaje propisane programom, prosječne težine te, u nekoliko uzastopnih mjerenja, davati što sličniji rezultat (usp. Grgin 2001: 94–104). Nadalje, važno je da ne upućuju na točan odgovor, ali i da ne stvaraju dvojbe oko točnosti pojedinih odgovora, odnosno da budu valjani, efikasni, objektivni, primjereni te razumljivi i jasni (usp. Češi, Ivančić 2019: 140). „Zadatci koji nisu konstruirani sukladno metodološkim načelima najčešće imaju i nezadovoljavajuća psihometrijska svojstva, što onemogućuje donošenje ispravnih zaključaka o razini ispitivanog predmeta mjerenja u ispitanika“ (Ćurković, Šabić, Buljan Culej 2010: 257). Da bi se postigao određeni standard kvalitete ispitnih materijala i oblikovanja zadataka, koji utječu na učenikov proces aktualizacije učenja, izrađena je *Lista za procjenu kvalitete zadataka* po uzoru na inozemnu praksu, uzimajući u obzir posebnosti hrvatskoga sustava vanjskoga vrednovanja (usp. isto: 257). Prvi dio LPKZ-a odnosi se na specifičnosti pojedinih zadataka u ispitima, dok se drugi dio odnosi na specifičnosti ispita u cjelini. Također, navedena je lista namijenjena isključivo metodološkom recenziranju testova znanja, ali može poslužiti učiteljima i nastavnicima pri sastavljanju zadataka (usp. isto: 259, 267). Opće karakteristike zadatka koje autori ističu jesu jasnoća zadatka; jedan zadatak-jedan ishod; izbjegavanje negacije ili, ako ju je nužno koristiti, potrebno ju je jasno istaknuti; izbjegavanje dvostrukih negacija i riječi *uvijek, nikada, nijedan, svi, ponekad*; oblikovanje zadatka bez dvosmislenosti i nevažnih informacija; pravopisna i gramatička ispravnost, korištenje govornoga jezika (bez regionalizama, slenga, stranog nazivlja i slično); religijska i regionalna nepristranost te mogućnost rješavanja zadatka bez obzira na riješenost prethodnih zadataka (usp. isto: 259–262).

Sastavljanje i oblikovanje zadatka počinje određivanjem cilja, tj. ishoda provjere s obzirom na sadržaj i kognitivnu razinu. Pritom treba voditi računa o tome da su ishodi dostižni i da su sadržaji mjerenja poznati učeniku. U tom slučaju možemo govoriti o valjanosti ispita. U protivnom se može dogoditi da ni jedan učenik ne može odgovoriti na zadatak ili da se na njega

može odgovoriti logičkim zaključivanjem (usp. isto: 262). Osim toga, kada je riječ o učenicima s teškoćama, potrebna je prilagodba i „oblikovanje zadataka prema sadržajima, pristupima, strategijama i metodama učenja i poučavanja koji su obuhvaćeni sustavom podrške (IOOP)“ (Češi, Ivančić 2019: 263). Nadalje, autorice ističu da je nakon određivanja cilja i ishoda potrebno zapisati odgovor koji želimo dobiti. Primjerice, ako je cilj bio provjeriti pisanje glasova *č* i *ć* na jednostavnom nepoznatom tekstu, zapišemo tekst i odgovor, tj. rješenje koje želimo dobiti kako bismo se uvjerali da nema više točnih odgovora (usp. 2019: 136–137). Sljedeći je korak odabir vrste zadatka, a ovisi o tome koja se jezična kompetencija ispituje (od leksičke do pragmatičke), ciljevima procjene i vrednovanja te odgojno-obrazovnim ishodima. Ishodi povezani s pravopisom provlače se kroz sve ispite od osnovne škole do završnog razreda srednje škole pa ih nazivamo provodnim ishodima (usp. Čubrić 2016: 13). Takvi se zadatci oblikom razlikuju od zadataka koji provjeravaju činjenično znanje, primjerice, u području leksikologije. Prema tome kako se oblikuju, dijelimo ih na zadatke otvorenog i zatvorenog tipa. Otvoreni tip zadatka sastavljen je tako što učenik sam oblikuje odgovor jednom riječju, skupom riječi, rečenicom ili tekstom (esejistički zadatci, zadatci dopunjavanja, dosjećanja te upisivanja traženih slova ili znakova). Zatvoreni tip zadatka usmjeren je na pojedinosti te bi trebao imati samo jedan mogući odgovor, ili više njih ako je tako naznačeno u uputi, a dijeli se na zadatke alternativnog i višestrukog izbora, zadatke povezivanja i sređivanja te podcrtavanja ili zaokruživanja. Prema obliku i vrsti zadataka zastupljenih u pojedinom ispitu, postoje određeni tipovi ispita znanja. Grgin iznosi koje tipove testova razlikuju pojedini autori:

„Tako Bujas (1943) razlikuje tip jednostavnog dosjećanja, zatim dopunjavanja, alternativni tip (tip „točno-netočno“ ili „da-ne“), pa višestrukog izbora, ispravljanja, sređivanja, povezivanja. Wrightstone, Justman i Robbins (1966) navode tipove dopunjavanja, alternativne tipove, tipove višestrukog izbora i povezivanja, a Tuckman (1975) nestrukturirani tip (tip dosjećanja), zatim tip dopunjavanja, alternativni tip, tip s dvama kriterijima izbora, tip višestrukog izbora i tip povezivanja (2001: 107).“

Nakon određivanja vrste zadatka izuzetno je važno dobro oblikovati zadatak, a pritom treba imati na umu učenike kojima su zadatci namijenjeni. Nije dostatno misliti samo na to da su sadržaji mjerenja poznati učenicima, već je važno da su i vrsta i oblik zadataka, pa i način rješavanja, nešto s čime su se već susreli. Podrazumijeva se da su učenici, prije pristupanja samom ispitu znanja, prošli kroz tekstove kojima je namjena učenje, usustavljivanje i vježbanje jezičnih znanja i vještina te da su razvili potrebne strategije za rješavanje određenog tipa zadatka (usp. Češi, Ivančić 2019: 142). Pri sastavljanju zadataka potrebno je slijediti neka opća načela, poput grafičkog oblikovanja ili rasporeda sastavnica zadatka (ostaviti dovoljno prostora za odgovor ako se radi o otvorenoj vrsti zadatka ili, kad je riječ o zatvorenim zadacima, paziti da

se točan odgovor previše ne ističe od ponuđenih odgovora). Uputa za rješavanje zadatka sadrži sve potrebne informacije koje učenicima pomažu otkriti što se od njih traži, stoga se ona treba nalaziti na početku, mora biti jasno oblikovana, jednostavnim rečenicama i bez nejasnoća. Najčešće sadrži jedan od glagola koji predstavlja informaciju o načinu rješavanja zadatka (dopuni, odgovori, zaokruži, podcrtaj, razvrstaj, popuni, pridruži i tako dalje) (usp. Češi, Ivančić 2019: 138). Treba imati na umu da svaka vrsta zadatka ima svoje prednosti i nedostatke. Različiti zadatci, u različitim kontekstima, odražavaju stupnjeve učeničkoga jezičnog znanja i sposobnosti.

### **2. 3. 1. Zadatci otvorenog tipa**

Zadatci otvorenog tipa zahtijevaju učenikove otvorene odgovore različite dužine, bilo da se od njega očekuje upisivanje jedne riječi, rečenice ili čitavoga teksta. Navedenim se zadacima omogućuje upravljanje metakognitivnim strategijama, poput nadgledanja vlastitoga znanja, upravljanja koncentracijom, odabirom učinkovitih strategija rješavanja zadataka i sl. (usp. Češi, Ivančić 2019: 141). Učitelji i nastavnici će pri izradi ispita češće oblikovati upravo zadatke otvorenog tipa s obzirom na to da je takvim zadacima moguće provjeriti učenikovo znanje na višim razinama kognitivnih procesa te, s obzirom na učenikov odgovor, procijeniti na koji je način učenik razumio i naučio određeno gradivo, a isključiti mogućnost pogađanja. Autori *Priručnika za izradu ishoda učenja Sveučilišta u Zadru* istaknuli su rezultate istraživanja koja potvrđuju da kada „studenti očekuju ovu vrstu pitanja, uče koristeći kvalitetnije (dubinske) strategije učenja (ne pokušavaju zapamtiti samo činjenice, nego dublje razumjeti ključne ideje, uočiti odnose, argumentirati i slično)“ (2018: 27). Pri oblikovanju ovog tipa zadatka važno je učenike jasno uputiti u to što trebaju napisati (jednu riječ, rečenicu ili duži tekst) te im naznačiti i osigurati dovoljno mjesta za odgovor. Zadatci su jasniji kada se postavljaju u upitnom obliku te se preporučuje staviti nedostajuću riječ na kraj rečenice (usp. Ćurković, Šabić, Buljan Culej 2010: 265–266). Tako oblikovani zadatci provjeravaju manju količinu gradiva, za ispravljanje i ocjenjivanje je potrebno više vremena, a ocjenjivanje može biti pod utjecajem subjektivnog doživljaja učitelja/nastavnika. U literaturi nailazimo na različite podjele ili različito imenovane vrste zadataka otvorenog tipa. Autorice Češi i Ivančić u zadatke otvorenog tipa svrstavaju zadatke dopunjavanja, zadatke kratkih odgovora, zadatke produženog odgovora te esejskog tipa (usp. 2019: 139). Alerić ovome popisu nadodaje još i zadatke prezentacije (izvedbe) (usp. 2018: 195). Grgin piše o tipu dosjećanja, dopunjavanja i zadacima esejskoga tipa (usp. 2001: 108–

109, 131). Čubrić ističe da je u ispitivanju pravopisa najčešći tip zadatka upisivanje traženih slova ili dijakritičkih znakova na za to predviđena mjesta (usp. 2016: 13–16).

U **zadatku** se **dosjećanja** očekuje učenikov odgovor reprodukcijom naučenoga, riječima, brojem ili simbolom (usp. Grgin 2001: 108). Pitanja se lako sastavljaju, a provjeravaju činjenice (poput nabiranja padeža, imenovanja glasovnih promjena, određivanja rečeničnih dijelova, ispisivanja naziva naglasaka i tako dalje). Na postavljeno se pitanje očekuje jedan odgovor ili više njih, no tada je to potrebno dodatno naznačiti. Mjesto za odgovor treba biti jednake dužine u svakom zadatku (usp. isto: 108). Primjer:

**1. Jednostavne proširene rečenice preoblikuj u jednostavne neproširene rečenice.**

a) Na nebu se nalaze veliki bijeli oblaci.

---

b) Naša Maja svira novi instrument.

---

**Zadatak dopunjavanja** oblikuje se tako da se rečenici ispuste određene (ključne) riječi za koje se pretpostavlja da će ih učenici dopuniti na za to predviđenu crtu ili prazan prostor. Valja pripaziti na to da smisao rečenice ostane jasan unatoč izostavljenoj riječi (usp. Ćurković, Šabić, Buljan Culej 2010: 265). Ako je na više mjesta ispuštena riječ, nužno je dobro izjednačiti zahtjeve. Jednostavni su za ispravljanje, ali zahtjevniji su za sastavljanje (usp. Grgin 2001: 109). Primjer:

**2. Dopuni rečenice komparativom zadanih pridjeva.**

Marko je bio (*oprezan*) \_\_\_\_\_ od prijatelja.

\_\_\_\_\_ (*dobar*) igračku djeca nisu mogla poželjeti.

Djed je iz kuće otišao \_\_\_\_\_ (*sretan*).

Da bi se jezična teorija primijenila na tekstu ponekad je nužna grafička intervencija u vidu upisivanja slova ili znakova (rečeničnih ili interpunkcijskih, pravopisnih ili dijakritičkih te gramatičkih), stoga je svrsishodno izdvojiti tip zadatka koji bismo imenovali **zadatkom upisivanja**. Čubrić je istaknula da se jedan takav zadatak (koji provjerava bilježenje glasova *č* i *ć*) može ostvariti na više načina. Prvi je upisivanje odgovarajućeg dijakritičkoga znaka iznad slova *c*. Prednost takvoga zadatka jest brzo rješavanje, a „nedostatak mu je neprirodnost,

odnosno učenik upisuje samo dijakritičke znakove, što inače ne radi u samostalnome pisanju“. Pogotovo ako su riječi postavljene izvan konteksta (usp. 2016: 14). Drugi je način da se zadatak postavi tako da se obilježi prazno mjesto za upisivanje traženoga slova (bilo u zagradi bilo na praznoj donjoj crti, ističući da je bolji izbor prazna crta). Također je važno postaviti riječi unutar konteksta jer bi u protivnom bilo teško razaznati traženu riječ (usp. isto: 15). Osim bilježenja slova *č* i *ć*, slični se zadatci postavljaju i za upisivanje slova *ije* i *je* te *đ* i *dž*. Primjeri:

**3. a) U sljedećoj rečenici stavi oznake za *č* i *ć* tako da riječi budu pravopisno točno napisane.**

Pomoci cu vašem djetetu da postane dobar učenik koji ce sâm moci ici u kupovinu.

**3. b) U sljedećoj rečenici upiši odgovarajuće znakove na *č* i *ć* na za to predviđeno mjesto tako da riječi budu pravopisno točno napisane.**

Pomo\_i\_u vašem djetetu da postane dobar u\_enik koji \_e sam mo\_i\_i u kupovinu.

**4. U sljedećoj rečenici dopuni riječi odgovarajućim oblicima *ije, je* ili *e*.**

Vr\_\_me je da l\_\_na d\_\_ca počnu razmišljati o prom\_\_ni i počnu sl\_\_diti marljive učenike.

**5. U zadanoj rečenici s upravnim govorom napiši sve potrebne pravopisne znakove.**

Baka mi je uvijek govorila Obitelj je najvažnija

Osim toga, od učenika ponekad zahtijevamo intervencije u tekst na gramatičkoj razini. Primjerice, upisivanje okomitog znaka koji razdvaja osnovu od gramatičkog nastavka (prefiksa odnosno sufiksa) ili za odjeljivanje naglasne cjeline unutar rečenice, pa bismo i tu vrstu zadatka nazvali zadatkom upisivanja.

**Esejskim tipom zadatka** od učenika zahtijevamo opširnije i slobodnije odgovore. Obično trebaju nešto nabrojiti, opisati, protumačiti, usporediti, prikazati, suprotstaviti, kritizirati, potkrijepiti dokazima, analizirati, komentirati i slično (usp. Grgin 2001: 131). Tim se zadatcima najbolje provjeravaju više razine kognitivnih procesa jer je učiteljima/nastavnicima lako zaključiti na koji način učenik upravlja svojim znanjem, kako upotrebljava koncepte za rješavanje problema, raščlanjuje određeni problem na sastavnice, razlikuje li važno od nevažnoga, prepoznaje li sličnosti i razlike među idejama, otkriva li nekonzistentnosti unutar pojedinih procesa, uočava li nove obrasce. Učitelj/nastavnik će tako najbolje procijeniti kojim se znanjima i vještinama učenik koristi pri oblikovanju vezanoga teksta na pravopisnoj, gramatičkoj i sadržajnoj razini. Takvi su zadatci teži za ispravljanje, a mogućnost subjektivne procjene je velika.

### 2. 3. 2. Zadatci zatvorenog tipa

Zadatke se zatvorenog tipa u literaturi naziva objektivnim zadatcima (usp. Grgin 2001: 89–179). Na njih učenici odgovaraju metodom odabira već ponuđenih odgovora. S obzirom na to da su usmjereni na pojedinosti, zahvalni su za ispitivanje šireg opsega gradiva u malo vremena. Njima se provjeravaju „analitičke sposobnosti, sposobnosti primjene pravila u novim situacijama, razumijevanje pojmova, termina, razlikovanje činjenica od procesa, sposobnost tumačenja uzročno-posljedičnih odnosa, sposobnost procjene točnosti podataka, sposobnosti zaključivanja, uspoređivanja, rješavanja problema. Dakle, svi oblici kognitivnog procesiranja“ (Češi, Ivančić 2019: 141). Učitelji i nastavnici ih jednostavno sastavljaju i lako ispravljaju, ali nikada ne mogu biti sigurni je li učenik odgovorio na postavljeni zadatak metodom pogađanja i/ili prepisivanja ili ga je riješio vlastitim kompetencijama. Autori *Priručnika za izradu ishoda Sveučilišta u Zadru* upozoravaju da se navedenim zadatcima provjerava znanje na višim kognitivnim razinama, ali da se ponekad pri sastavljanju i oblikovanju istih može upasti u zamku zahvaćanja samo nižih kognitivnih razina znanja (prepoznavanja ili dosjećanja) (usp. 2018: 27). Tomislav Grgin ističe sljedeće zadatke zatvorenog tipa: zadatak alternativnog tipa, tip zadatka s dva kriterija izbora, zadatak s višestrukim izborom, zadatak ispravljanja i sređivanja te zadatak povezivanja (usp. 2001: 110–119). Češi i Ivančić nabrajaju zadatke alternativnog izbora, višestrukog izbora, zadatke povezivanja i sređivanja, zadatke višestrukih kombinacija, višestruke zadatke alternativnog izbora te zadatke redanja (usp. 2019: 139). Alerić navodi da ti zadatci mogu biti alternativnog izbora, višestrukog izbora te povezivanja i sređivanja (2018: 195). Vrlo čest zadatak u ispitivanju jezične kompetencije jest zadatak podcrtavanja (predikata, subjekta, glagolske imenice, zavisne surečenice ili određene vrste riječi i tako dalje, već prema ishodu) ili zaokruživanja (ispravno ili pogrešno napisane riječi ili pojma unutar rečenice).

**Zadatke alternativnog izbora** lako je sastaviti, a nazivamo ih još zadatcima točno-netočno ili da-ne s obzirom na to da sadrže određenu misao (tvrđnju), obično izrečenu kratkom jednostavnom rečenicom, koju učenik potvrđuje ili niječe. (usp. Grgin 2001: 110). Autori LPKZ-a ističu da navedena tvrdnja treba biti jasna i precizna, ispitivati samo jedan sud (biti definirana) te lišena suvišnih informacija (usp. 2010: 262). Lako ih je sastaviti, ali uz poštivanje određenih pravila. Postoje tvrdnje koje mogu biti djelomično točne te ih je potrebno izbjegavati kao i tvrdnje s riječima *svi*, *uvijek* i *nikada*. Preporučuje se sastaviti podjednak broj točnih i netočnih tvrdnji koje se nasumično izmjenjuju te je važno izbjegavati udžbeničke tvrdnje (usp.

Grgin 2001: 110–112). Učenik, odgovarajući na ovaj zadatak, ima mogućnost slučajnog pogađanja točnog odgovora daleko najveću, u odnosu na ostale zadatke zatvorenog tipa (50 %).

Primjeri:

**6. Podcrtaj točan dio istaknute tvrdnje.**

Nazivi vjerskih razdoblja, obreda i običaja, općih vjerskih simbola i pojmova pišu se **malim/velikim** početnim slovom.

**7. Zaokruži slovo T ako je tvrdnja točna ili N ako je tvrdnja netočna.**

|   |   |   |
|---|---|---|
| Nazivi biljaka pišu se malim početnim slovom.         | T | N |
| Nazivi godišnjih doba pišu se velikim početnim slovom | T | N |
| Imena stanovnika pišu se velikim početnim slovom.     | T | N |
| Imena planeta pišu se malim početnim slovom.          | T | N |

**Zadatak višestrukog izbora** sastoji se od tvrdnje ili pitanja, poput prethodnog zadatka, no u odnosu na njega sadrži više predloženih odgovora na izbor. Mogućnost pogađanja točnog odgovora smanjuje se što je više predloženih opcija (20 % na pet ponuđenih odgovora), ali ni prevelik broj ometajućih odgovora nije dobar jer učenicima produžuje vrijeme odgovaranja. Predloženi bi odgovori trebali biti istoga reda i vrste, podjednake duljine, nasumično poredani te ne bi trebali sadržavati riječi poput *uvijek*, *nikada*, *najčešće* i *svugdje*. Lako se ispravljaju i nije im teško odrediti bodovnu vrijednost. Uvijek mora biti samo jedan točan odgovor (usp. Grgin 2001: 113–116). Ako zadatak sadrži više točnih odgovora, to se u uputi mora jasno istaknuti. Bilo bi poželjno navedene odgovore sastaviti prema nekom logičnom redosljedu (abecedno ili kronološki), izbjegavati upotrebu odgovora *sve od navedenog* i *ništa od navedenog* te suvišnih ponavljanja u ometajućim odgovorima (usp. Ćurković, Šabić, Buljan Culej 2010: 263–265). Primjer:

**8. Zaokruži slova ispred rečenica u kojima je pogrešno uporabljen prijedlog.**

- a) Išao sam s psom u šetnju.
- b) Nacrtala je zeca s velikim ušima.
- c) Pozdravio sam se sa njima.
- d) Sa članovima klape išao sam na koncert.



Učenici u **zadacima povezivanja i sređivanja**, već prema određenom načelu, sređuju navedene podatke ili povezuju srodne elemente koji se nalaze u određenom međuodnosu. Grgin razdvaja ove dvije vrste zadatka, no oni se mogu imenovati jednom vrstom s obzirom na zajednička svojstva (usp. 2001: 116–119). Ovim se tipom zadatka ispituje razumijevanje odnosa među sastavnicama ili povezanost velikog broja pojmova ili pojava (činjenica). Potrebno je više vremena da bi se ovaj zadatak grafički oblikovao, zato što sadrži veliki broj sastavnica koje su obično poredane u dva niza. Ako se u lijevom i desnom nizu nalazi jednak broj sastavnica, radi se o uravnoteženom tipu povezivanja, a ako ih je u jednom više nego u drugome, onda je riječ o neuravnoteženom tipu povezivanja. Pri oblikovanju zadatka treba voditi računa o tome da broj sastavnica ne bude manji od četiri para ni veći od šesnaest parova. Sastavnice koje se sređuju jednako su važne i međusobno usklađene (usp. isto). Mogućnost slučajnog pogađanja na minimalnoj je razini ako se poštuju navedena pravila oblikovanja zadatka. Obično se u takvim zadacima istaknute riječi svrstavaju na odgovarajuća mjesta u tablicu (glagoli iz teksta ili rečenice razvrstavaju se prema glagolskom vremenu koje izriču, istaknuti pridjevi prema vrsti, povezuju se frazemi i njihova značenja i tako dalje). Primjer:

**9. Poveži rečenice s vrstom rečenica u desnome stupcu. Na crte ispred rečenica napiši odgovarajući broj iz desnoga stupca.**

- |  |                                     |
|--|-------------------------------------|
| ___ Bili su zajedno na odmoru.         | 1. jednostavna neproširena rečenica |
| ___ Kupali su se i sunčali na plaži.   | 2. jednostavna proširena rečenica   |
| ___ Gledali su valove koji su pjenili. | 3. nezavisnosložena rečenica        |
| ___ Sunce se sakrilo.                  | 4. zavisnosložena rečenica          |

Prema Grginu, **zadatak podcrtavanja ili zaokruživanja** jest zadatak ispravljanja (usp. 2001: 116). Vrlo je čest zadatak u ispitivanju jezične kompetencije. Ističe da se „zadatak ispravljanja najčešće upotrebljava za ispitivanje znanja iz materinskog i stranog jezika“ (isto: 117). Učenik podcrtava ili zaokružuje ispravno ili pogrešno napisanu riječ, rečenicu ili pojam (a to mogu biti: rečenični dijelovi, veznici, zamjenice, prijedlozi prilozni i slično ili subjekt jednom, a predikat dvjema crtama i tako dalje). Primjer:

**10. U sljedećoj rečenici podcrtaj glagole.**

Dok Marko i Ivan trče, Maja sjedi na klupi i čita knjigu.

**11. Zadatak ima dva dijela.**

**a) Podcrtaj predikate dvjema crtama.**

**b) Pomoću predikata pronadi objekt i zaokruži ga.**

Markova baka isplela je šal.

Marko se rado sjećao bake.

### 3. Istraživanje: problematični zadatci u ispitima znanja

Da bi se što kvalitetnije pristupilo vrednovanju učenikovih kompetencija, potrebno je usmjeriti pozornost na kvalitetu ispita znanja i ispitnih zadataka. Autori Ćurković, Šabić i Buljan Culej ističu da, za razliku od inozemstva, u Hrvatskoj nema standardiziranoga sustava ocjenjivanja kvalitete testova. Uvođenjem ispita državne mature 2010. godine, pojavila se potreba za uvođenjem sustava recenziranja testova (usp. 2010: 258–259). Njihova *Lista za procjenu kvalitete zadataka* može poslužiti za metodološku i sadržajnu recenziju početnog oblika testa, prije provedbe testiranja i izrade završnog oblika (isto: 258). *Lista* sadrži tvrdnje koje opisuju opće karakteristike zadatka (poput toga da je negacija istaknuta, zadatak bez dvosmislenosti, napisan na govornome jeziku, religijski i regionalno nepristran, da ponuđeni odgovori trebaju biti homogeni itd.) te tvrdnje koje opisuju popratni sadržaj i grafičko oblikovanje zadataka. Drugi dio *Liste* služi za provjeravanje općih karakteristika ispita u cjelini (kakva je uputa za rješavanje ispita, koje je predviđeno trajanje, kako su poredani zadatci, jesu li polja za odgovore pregledna i jednostavna te drugo) (usp. isto: 271–273). Od rujna 2011. do svibnja 2015. godine *Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja* provodio je projekt *Razvoj završnih ispita na kraju obrazovnih ciklusa* kojemu je cilj bio razvoj standardiziranih ispita iz *Fizike, Hrvatskoga jezika, Povijesti i Engleskoga jezika*. Slijedili su postupke razvoja i provedbe ispita, koji uključuju metodološka, sadržajna i psihometrijska načela, postavljanjem standarda, izradom nacрта, kataloga ispitnih zadataka, recenzijom istih te provedbom ispitivanja u određenim školama.<sup>14</sup> Za utvrđivanje valjanosti, objektivnosti, pouzdanosti, osjetljivosti i normiranosti pojedinoga ispita znanja te njegove uporabljivosti za proces vrednovanja učeničkih postignuća, potrebno je slijediti određenu proceduru koja, između ostaloga, uključuje primjenu ispita na ispitanicima da bi se u nekoliko uzastopnih mjerenja dobio što sličniji rezultat, tzv. *re-test* postupkom (usp. Grgin 2001: 94–104). Također, time se dobiva povratna informacija o težini, jasnoći zadataka i njihovoj uputi, potrebnom vremenu rješavanja, grafičkom oblikovanju i bodovanju. Ovisno o tome koliki je postotak pristupnika točno odgovorio na pojedini zadatak, procjenjuje se njegova težina te se računa koeficijent osjetljivosti (usp. isto: 100). Zastupljenost pojedine vrste zadatka u određenom ispitnom instrumentu upućuje na to koje se učenikove intelektualne aktivnosti očekuju, a prema ishodu govore o kvaliteti i razini znanja (od dosjećanja pa prema višim razinama). Svakom

---

<sup>14</sup> <https://www.ncvvo.hr/vanjsko-vrednovanje-odgojno-obrazovnih-ishoda-osnovne-skole/razvoj-završnih-ispita-na-kraju-obrazovnih-ciklusa/> [pregled 24. 6. 2021.]

kvalitativnom i kvantitativnom analizom ispita znanja doprinosimo poboljšanju kvalitete izrade ispitnih zadataka i uspostavljanju metodologije za utvrđivanje teorijske valjanosti mjernih instrumenata. Istraživanje se temelji na metodičkoj i korespondentnoj literaturi, a čini recenziju zadataka na sadržajnoj i metodološkoj razini uz primjenu kvantitativnih metoda. Zbog opsega rada bilo bi nemoguće analizirati sve ispite znanja svih nakladnika za sve razrede osnovne i srednje škole, stoga se u radu korpus ograničio na nakladničke ispite znanja iz jezika za više razrede osnovne škole koji se najčešće u praksi i koriste. Kao ogledni primjer, korišteni su ispiti znanja nakladnika *Profil Klett* koji se koriste kontinuirano dugi niz godina u hrvatskom školstvu.

### **3. 1. Korpus istraživanja**

Opsežna metodička analiza provedena je na zbirkama ispitnih zadataka autorica Rihtarić A., Marijačić M., Levak J. i Sandalić J., izdavača *Profil Klett*, za 5., 6., 7. i 8. razred osnovne škole iz 2014. godine. Tim se ispitima znanja vrednuju ishodi na temelju *Nastavnog plana i programa za osnovnu školu* iz 2006. godine. Zbirka ispitnih zadataka za 5. razred imala je 8 ispita znanja, od kojih je svaki imao između 11 i 17 zadataka. Za 6. razred imala je 7 ispita znanja, od kojih je svaki ispit imao između 9 i 14 zadataka. Za 7. razred imala je 7 ispita znanja, od kojih je svaki ispit imao između 8 i 17 zadataka i zbirka ispitnih zadataka za 8. razred imala je 7 ispita znanja, od kojih je svaki ispit imao između 7 i 16 zadataka. Analizirano je ukupno 29 ispita, i to A skupine. Ispitnih zadataka u zbirci za 5. razred bilo je 118, za 6. razred 94, za 7. razred 98 i za 8. razred 86, ukupno 396 zadataka. Pribrojili su se zadatci unutar zadataka s obzirom na različitost u oblikovanju, ishod koji se provodi zadatkom te razinu znanja koja se mjeri.

### **3. 2. Cilj i zadatci istraživanja**

Svrha je ovoga istraživanja provjeriti zastupljenost pojedinih tipova zadataka u ispitima znanja od 5. do 8. razreda. Pojedini zadatci bilo otvorenog bilo zatvorenog tipa provjeravaju usvojenost nastavnog gradiva na različite načine. Na temelju zastupljenosti pojedine vrste zadatka, možemo zaključiti procjenjuju li se učenikova znanja na razini analitičkih sposobnosti, upravljanjem pojedinih strategija, poput nadgledanja vlastitoga znanja, ili reproduciranjem činjenica te kolika je trajnost njihova pamćenja. Bilo je i nekih istraživanja o stupnju pouzdanosti određene vrste zadataka koja govore o tome da su zadatci alternativnog tipa relativno najmanje pouzdani (koeficijent pouzdanosti je 0,31), zadatci višestrukog izbora imaju

nešto veći stupanj pouzdanosti (koeficijent pouzdanosti je 0,64), dok je najveći stupanj pouzdanosti ustanovljen u zadacima povezivanja i sređivanja, s koeficijentom pouzdanosti od 0,69. Navedena istraživanja upućuju na to da se mijenja strategija učenja s obzirom na vrstu zadatka koju učenici očekuju (usp. Strugar 2006: 62–63).<sup>15</sup> Nadalje, važno je istražiti jesu li zadatci u ispitima oblikovani sukladno teorijskim, metodološkim i metrijskim načelima te odgovaraju li spoznajnim mogućnostima učenika. Oslanjajući se na Bloomovu taksonomiju kao polazište za definiranje ciljeva, ishoda i izradu zadataka, cilj je proučiti usklađenost zadataka s konkretnim obrazovnih ishodima propisanim *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu za Hrvatski jezik* (2006.) te u njima ispitati zastupljenost svih šest razina usvojenosti znanja (pamćenje, razumijevanje, primjenu, analizu, sintezu i procjenu). Kvalitativna metodička obrada ispita znanja posljedično doprinosi uspostavljanju metodologije za validaciju mjernih instrumenata u nastavnom predmetu *Hrvatski jezik* od 5. do 8. razreda osnovne škole s naglaskom na ispitivanje jezične kompetencije. Posebna pozornost usmjerena je onim zadacima koji, u svrhu ovladavanja hrvatskim standardnim jezikom, sadrže određene poteškoće na sadržajnoj razini. „Određenu provjeru sadržajne valjanosti testa moguće je obaviti ispitivanjem njegove homogenosti koja uključuje kritičku analizu zadataka, a inače se upotrebljava za dokazivanje pouzdanosti testa“ (Grgin 2001: 95). Istraživanjem se nije ispitivala pouzdanost ispita znanja, što bi značilo da nije bilo ispitanika na kojima se vršilo mjerenje, već o analizi zadataka s ciljem utvrđivanja problematičnosti kako bi se u budućnosti izbjegli pogrešni zaključci učitelja i nastavnika o postignućima učenika iz hrvatskoga jezika.

### 3. 3. Pretpostavke (hipoteze) istraživanja

S obzirom na svrhu i zadatke istraživanja definirane su sljedeće hipoteze:

H1 – Ispiti znanja sadržavat će problematične zadatke koji nisu usklađeni s obrazovnim ishodima predviđenima za pojedini razred.

H2 – U ispitima znanja prevladavat će zadatci otvorenog tipa.

---

<sup>15</sup> Strugar navodi da se slična analiza provela na županijskom natjecanju šk. godine 2003/2004. u Bjelovarsko-bilogorskoj županiji iz nastave geografije, biologije i kemije u osnovnoj i srednjoj školi. Od 203 pitanja najzastupljeniji su bili zadatci alternativnog izbora (29 %) zatim dopunjavanja (21,6 %), a najmanje zadatci dosjećanja (6,4 %) te ostali oblici pitanja (11,8 %) (usp. 2006: 64). Za temu ovoga rada još je važnije istraživanje provedeno na ispitima znanja u predmetu *Hrvatski jezik* od 3. do 6. razreda osnovne škole. Od ukupno 444 zadatka najčešće su se pojavljivali zadatci s kratkim odgovorom (39,64 %), zatim zadatci povezivanja i sređivanja (21,39 %), pa zadatci dopunjavanja (20,96 %). Zadataka višestrukog izbora bilo je 8,1 %, alternativnog izbora 5,63 % s tim da se u 4. razredu uopće nisu pojavili. Zadatci esejskog tipa bili su zastupljeni samo u 3. i 4. razredu (4,28 %), a zadataka prezentacije uopće nije bilo (usp. Gazdić-Alerić, Alerić 2018: 198).

Zadacima se otvorenog tipa, uz sve kognitivne procese koji se provjeravaju zatvorenim tipom zadataka, provjerava i potiče učenikova metakognitivna kompetencija upravljanja vlastitim procesima znanja. Važna je podjednaka zastupljenost jedne i druge vrste zadataka. Hipoteza se zasniva na letimičnom pregledu ispita znanja tijekom prebrojavanja zadataka.

H3 – Ispiti znanja bit će gramatički i pravopisno ispravni te napisani na standardnome jeziku koji je u skladu sa stupnjem učenikova razumijevanja.

S obzirom na to da se istražuju nakladnički ispiti znanja, koji su ujedno prošli recenziju i lekturu, ne očekuju se normativna odstupanja. Svako će odstupanje od pravopisne i gramatičke norme biti kritički analizirano.

H4 – Ljestvica kognitivne razina znanja imat će uzlaznu putanju od 5. do 8. razreda.

Nakon početnog prebrojavanja zadataka po razredima, vidljivo je da se od 5. do 8. razreda broj ispitnih zadataka smanjuje, stoga se može očekivati da će zadatci u 8. razredu biti oblikovani prema dobnim i spoznajnim mogućnostima učenika, i to na kognitivno višoj razini nego zadatci u nižim razredima.

### **3. 4. Postupci i metode istraživanja**

Istraživanje je započelo utvrđivanjem hipoteza koje imaju svoje uporište na metodološkoj i sadržajnoj razini. Kvalitativnom i kvantitativnom recenzijom zadataka može se poboljšati kvaliteta ispita znanja, čak i kad se izostave psihometrijske analize zadataka. Recenzija zadataka provedena je na razini ishoda, sadržaja, norme i grafičkoga oblikovanja, a dobiveni zaključci mogu poslužiti kao smjernice kojih se valja pridržavati pri sastavljanju ispitnih zadataka.

Uz zbirku ispita za svaki pojedini razred nalazi se knjižica s obrazovnim ishodima, rješenjima i bodovanjem. Ishodi su napisani na temelju *Nastavnog plana i programa za osnovnu školu za Hrvatski jezik iz 2006. godine*. Istraživanje se temeljilo na usporedbi ishoda iz spomenute knjižice i obrazovnih postignuća u *Planu i programu*. Prva hipoteza, neusklađenost zadataka s obrazovnim ishodima, proizlazi iz iskustva s nastavne prakse, manjih istraživanja provedenih tijekom studija te iz zaključaka iz metodičke literature.<sup>16</sup> Da bi se provjerila druga

---

<sup>16</sup> „Na temelju rezultata dobivenih analizom objavljenih ispitnih materijala iz predmeta Hrvatski jezik za učenike 3., 4., 5. i 6. razreda očito je da su najveći nedostaci ispita znanja njihova nepovezanost s obrazovnim

hipoteza, potrebno je provesti istraživanje čitanjem svakog pojedinoga zadatka kako bi se utvrdila vrsta istoga. Istraživanjem su zahvaćeni sljedeći zadatci: otvorenoga tipa (dosjećanja, dopunjavanja, upisivanja te esejistički tip zadatka), zatvorenoga tipa (alternativnog izbora, višestrukog izbora, povezivanja i sređivanja te podcrtavanja i zaokruživanja) i kombiniranoga tipa. Prebrojavanjem zadataka u svakom ispitu pojedinačno, dolazimo do rezultata koji govore o tome koliko ima kojih tipova zadatka u ispitima znanja na razini cijeloga razreda, pa konačno i na razini zbirke. Dobiveni bi rezultati trebali dati jasniju sliku toga što se od učenika traži i kojim se sve metodama i strategijama oni služe kako bi riješili pojedini zadatak. Cilj je, pregledavajući zadatke, uočiti nepravilnosti. Primjerice, je li uputa u zadatku dovoljno jasna, na koji su način oblikovani ometači, kako je zadatak grafički oblikovan, nadovezuje li se na prethodne zadatke, ima li kakvih poteškoća na sadržajnoj razini te je li pojedini zadatak gramatički i pravopisno ispravan. Navedeno vodi do treće hipoteze koja pretpostavlja beziznimno korištenje standardnoga jezika koji je u skladu sa stupnjem učenikova razumijevanja. Pri izradi zadataka, važna je jezična preciznost jer bi i mala pogreška mogla uzrokovati krive zaključke o stupnju učenikova razumijevanja. Nadalje, da bi se utvrdilo u kojoj se mjeri provode razine usvojenosti znanja prema Bloomu, potrebno je detaljnije proučiti svaki pojedini zadatak, počevši od aktivnoga glagola u ishodu i glagola u uputi zadatka. Cilj je utvrditi konačni broj zadataka kojima se ispituje pojedina razina znanja kognitivnog procesa. Primjerice, koliko je zadataka u 5., 6., 7. i 8. razredu kojima se ispituju pamćenje, razumijevanje, primjena, analiza, sinteza i procjena. Navedeni će nam brojevi prikazati hoće li ljestvica kognitivne razine znanja imati uzlaznu putanju od 5. do 8. razreda.

Prema svim dostupnim taksonomskih tablicama<sup>17</sup> glagoli *prepoznati*, *imenovati*, *definirati*, *povezati*, *pronaći*, *nabrojati* itd. oni su koji određuju kategoriju **pamćenja**, tj. prvu razinu kognitivnog područja. Primjerice: *prepoznati opće imenice*, *pronaći usklik u tekstu*, *prepoznati nepromjenjive vrste riječi u rečenici*, *nabrojati padeže i padežna pitanja* itd. Razinu **razumijevanja** čine glagoli *razlikovati*, *razvrstati*, *grupirati*, *usporediti* i *preoblikovati*. Primjerice: *razlikovati vrste rečenica*, *razvrstati imenice iz teksta na opće i vlastite*, *razlikovati naglašene i nenaglašene oblike zamjenica*. Glagol preoblikovati, u kontekstu ispitivanja jezične kompetencije, ima dvojako značenje. Navedeni je glagol u izvornoj taksonomiji predstavljao razumijevanje naučenog promjenom oblika (dati drugačiji oblik rješenja, protumačiti drugačije,

---

postignućima postavljenima u Nastavnome planu i programu za OŠ (2006) (...)“ usp. Gazdić-Alerić i Alerić 2018: 206.

<sup>17</sup> Bloom 1970., Češi Ivančić 2019: 132., Listeš, Grubišić Belina 2016: 80., Medić, Mihaljević, Vukasović Korunda 2015: 23., Nimac: [http://www.azoo.hr/images/razno/E\\_Nimac.doc](http://www.azoo.hr/images/razno/E_Nimac.doc) itd.

oblikovati svoj odgovor na drugačiji način) (usp. Bloom 1970). U tom smislu, nalazi se na drugoj razini kognitivnog područja (razumijevanja), no pri oblikovanju ishoda može se svrstati i u domenu primjene. Upotreba glagola preoblikovati u hrvatskome jeziku znači upotrijebiti, tj. primijeniti znanja o određenim obilježjima na primjerima (preinačiti oblik u drugi oblik: *preoblikovati rečenice u upitne i/ili niječne, preoblikovati vidske parnjake u rečenicama, preoblikovati perfekt u aorist, preoblikovati priložne oznake pogodbe pogodbenim surečenicama, preoblikovati objekt u objektnu rečenicu* i tako dalje). To dovodi do poteškoća pri pisanju zadataka i oblikovanju ishoda. Treća razina jest **primjena** koja sadrži glagole *primijeniti, rabiti, odrediti, preinačiti, preoblikovati*. Primjerice: *pravilno rabiti prijedlog s/sa, glasove č/ć, ije/je, dž/đ, odrediti rod imenicama, tvoriti umanjenice i uvećanice* itd. Ishodi *razlikovati izjavnu od upitne rečenice i preoblikovati infinitiv u pluskvamperfekt* ne mogu se nalaziti na istoj razini znanja, prvi je na razini razumijevanja, drugi na razini primjene. S obzirom na to da postoji više inačica taksonomskih tablica i da ih svatko prema potrebama struke oblikuje, tj. izdvaja primjerene glagole, istraživanjem je nastao prijedlog izmijenjene tablice za predmet *Hrvatski jezik* prema Bloomovoj taksonomiji.

Tablica 1. *Prijedlog izmijenjene tablice glagola za predmet Hrvatski jezik prema Bloomovoj taksonomiji.*<sup>18</sup>

| PAMĆENJE   | RAZUMIJEVANJE | PRIMJENA      | ANALIZA    | SINTEZA   | PROCJENA    |
|------------|---------------|---------------|------------|-----------|-------------|
| prepoznati | razlikovati   | primijeniti   | izdvojiti  | stvoriti  | provjeriti  |
| imenovati  | uvrstiti      | rabiti        | raščlaniti | sastaviti | odlučiti    |
| pronaći    | razvrstati    | preoblikovati | povezati   | povezati  | ispitati    |
| uočiti     | oprimeriti    | zamijeniti    | rastaviti  | izraditi  | kritički    |
| definirati | utvrditi      | tvoriti       |            |           | promišljati |
| dopuniti   | izricati      | pisati        |            |           | raspraviti  |
| navesti    | povezati      | sklanjati     |            |           |             |
|            | odrediti      | sprezati      |            |           |             |
|            |               | komparirati   |            |           |             |
|            |               | ispraviti     |            |           |             |

Taksonomija bi učiteljima i nastavnicima trebala biti korisno sredstvo pri sastavljanju ishoda učenja i ispitnih zadataka jer usmjerava pozornost na promjene koje bi se u učeniku trebale dogoditi i koje se od njega očekuju.

<sup>18</sup> Tablica je nastala nakon provedenog istraživanja na zbirkama ispitnih zadataka autorica Rihtarić A., Marijačić M., Levak J. i Sandalić J., izdavača *Profil Klett*, za 5., 6., 7. i 8. razred osnovne škole iz 2014. godine.



## 4. Rezultati istraživanja

### 4. 1. Prikaz i analiza rezultata

*Znati padežne nazive* obrazovno je postignuće napisano u *Planu i programu* za peti razred pod nastavnom jedinicom *Sklonidba imenica* (2006: 35). Glagol *znati* nije primjeren u oblikovanju obrazovnih ishoda ili postignuća. Prvo, zato što ključni glagoli napisani u Bloomovoj taksonomiji opisuju aktivnosti koje učenici trebaju vježbati, a učitelji, tj. nastavnici mjeriti. Drugo, *znati nešto* nije aktivnost koja se lako mjeri, a obrazovni ishodi postoje zato da se konkretiziraju ili operacionaliziraju aktivnosti koje se mjere. Prva domena kognitivne ljestvice znanja jest dosjećanje, stoga bi bilo poželjno upotrijebiti neki drugi glagol u oblikovanju ishoda, primjerice *imenovati padeže* ili *odrediti padežna pitanja*. Slično je i s ishodom *znati redosljed padeža*. Primjerenije je oblikovati ishod na sljedeći način: *poredati padeže*. Nadalje, ishod *znati prijedloge koji dolaze s lokativom* trebalo bi promijeniti u *prepoznati prijedloge koji dolaze s lokativom* ili *imenovati prijedloge koji dolaze s lokativom*, ovisno o tome kako je zadatak postavljen. Knjižica s obrazovnim ishodima ispitnih zadataka sadrži poveći broj tako definiranih ishoda: *znati pisati višečlano ime*, *znati nepčane glasove u rečenici*, *znati parove zvučnih i bezzvučnih glasova*, *znati preoblikovati*, *znati tipične veznike u nezavisnosloženim rečenicama*, *znati povezati krajeve s narječjima*, *znati razlikovati u riječima unutar rečenice ije/je i i*, *znati podjelu glasova po zvučnosti*, *znati vrste riječi* itd. (usp. Rihtarić, Marijačić, Levak i Sandalić 2014).

Ako usporedimo ishode napisane u *Planu i programu* s ishodima i zadacima u ispitima znanja, možemo uočiti da ponekad obrazovni ishod ne odgovara postavljenom zadatku. Primjerice, obrazovni ishod za 12. zadatak u ispitu znanja *Sklonidba imenica* oblikovan je ovako: pravilno rabiti prijedlog *od*.

Primjer 1

**Zaokruži slovo ispred dviju rečenica u kojima je pravilno uporabljen prijedlog *od*.**

- a) Baka je napravila kolač od šljiva.
- b) Djed od moje prijateljice priča zanimljive priče.
- c) I priče od moga djeda pune su uzbuđenja.
- d) Ne pitajte me volim li baku više od djeda.

Provjeravanju pravilne uporabe prijedloga *od* ne odgovara zadatak višestrukog odabira ili odabira uopće, već zadatak otvorenog tipa i više kognitivne razine znanja. Kognitivna razina znanja uvjetuje odabir vrste zadatka. U *Nastavnom planu i programu* (2006.) propisano obrazovno postignuće jest *prepoznati česte prijedloge, a pravilno rabiti prijedloge s(a) i k(a)*. Uzevši to u obzir, zadatak je dobro postavljen, ali ishod zadatka, koji se vrednuje u ispitu, nije.

Primjer 2 (*Glagoli, predikat i subjekt*, 11. zadatak, peti razred)

Obrazovni ishod: znati primijeniti pravopisna pravila u pisanju

**Dopuni sljedeće rečenice odgovarajućim oblicima riječi.**

U koloni na bicikljadi bilo je \_\_\_\_\_.

(18 slovima)

(G mn. imenice bicikl)

Među biciklistima bilo je djece od \_\_\_\_\_ godina.

(14 slovima)

Uživali su u vožnji na dva \_\_\_\_\_ i tako pokazali da oni manje

(umanjenica od imenice kotač)

\_\_\_\_\_ okoliš od automobilista.

(sadašnje vrijeme od glagola onečistiti)

Očekuje se učenikova primjena pravopisnih pravila u pisanju. Prvi je problem ovoga zadatka oblikovanje ishoda. Da bi ishod bio odlikovan jasnoćom i razumljivošću, preporučuje se upotreba jednog aktivnog glagola. Glagol *znati* nemjerljiv je i neprecizan, stoga bi primjerenije bilo upotrijebiti isključivo glagol *primijeniti* koji, osim toga, sugerira aktivnost učenika u trećoj domeni, domeni primjene. Drugi je problem na sadržajnoj razini. Ako se od učenika traži primjenjivanje pravopisnih pravila u pisanju, onda ovaj zadatak ne odgovara postavljenom ishodu. Određivanje oblika G mn. imenice *bicikl*, umanjenice od imenice *kotač* i oblika sadašnjega vremena od glagola *onečistiti* nisu pravopisne, već gramatičke naravi. Pretpostavka je da su sastavljačice ovoga zadatka imale namjeru provjeriti pravilnu upotrebu grafema *č* i *ć* u pisanju, na primjerima *kotačić* i *onečišćuju*. Međutim, dogodilo se da ovaj zadatak mjeri više ishoda nego što je propisano. Primjerice, ako učenik napiše *onečišćavaju* i time pravilno napiše grafeme *č* i *ć*, što i jest očekivani ishod, a upotrijebi pogrešan oblik sadašnjega vremena od glagola *onečistiti*, kako onda vrednovati, odnosno bodovati zadatak? Uzevši navedeno u obzir, ishod bi trebao biti oblikovan spretnije: primijeniti pravopisna i gramatička pravila u pisanju pa shodno tome prilagoditi broj bodova. Željena razina postignuća uvjetovat će, ne samo izbor

sadržaja, već i razinu aktivnosti učenika i učitelja/nastavnika, načine vrednovanja te određivanje obujma.

U *Nastavnome planu i programu* za sedmi razred pod temom *Naglasak* navedeno je obrazovno postignuće: „prepoznati i prema uzoru pravilno rabiti naglaske u govorenju i čitanju, postupno određivati naglasna obilježja: mjesto, dužinu i ton u tipičnim riječima (...)“ (2006: 43). Završni ispit znanja za sedmi razred sadrži sljedeći zadatak.

### Primjer 3

**Na crte napiši nazive naglasaka koji su označeni na sljedećim riječima.**

kùća \_\_\_\_\_ sèlo \_\_\_\_\_

imánje \_\_\_\_\_ kljûč \_\_\_\_\_

Prvo si postavljamo pitanje što želimo postići pojedinim zadatkom. U ovome bi slučaju cilj vrednovanja trebala biti provjera pravilne upotrebe naglasaka (na razini riječi). Međutim, obrazovni ishod u ispitu znanja postavlja to ovako: „imenovati naglaske hrvatskoga književnoga jezika“. Nažalost, riječ je o isključivom prepoznavanju standardnojezične norme. Bilo bi zanimljivo vidjeti što bi učenik napisao kada tih naglasaka ne bi bilo. Naglasci su najveća vrednota hrvatskoga jezika. Učitelji i nastavnici tu temu često zaobilaze, misleći da učenici nisu dovoljno kognitivno sposobni shvatiti je, smatrajući je teškom, ili još gore, nevažnom. Nadalje, ponekad ni sami učitelji i nastavnici ne vladaju dobro naglasnim sustavom hrvatskoga jezika, pa su i njihove kompetencije upitne. Ispiti znanja trebali bi sadržavati više od navedenog zadatka. Ono što je zabrinjavajuće jest da učenici uče zbog ispita znanja, a ne zbog cjeloživotne kompetencije. Potrebno je učenicima osvijestiti potrebu za pravilnim pisanjem i govorenjem, ali i povećati broj ispitnih zadataka koji provjeravaju naglaske. Da bi se smanjila apstrakcija navedenog gradiva, učenicima je potrebno pružiti primjere za vježbu, ali unutar konteksta. Također, trebalo bi govoriti o povijesti nastanka naglasaka (u osnovnim okvirima koje učenici razumiju) te potaknuti učenike na iskustveno učenje.

Druga hipoteza usmjerena je na tipove zadataka. Pojedinačnim prebrojavanjem zadataka ustanovljeno je sljedeće:

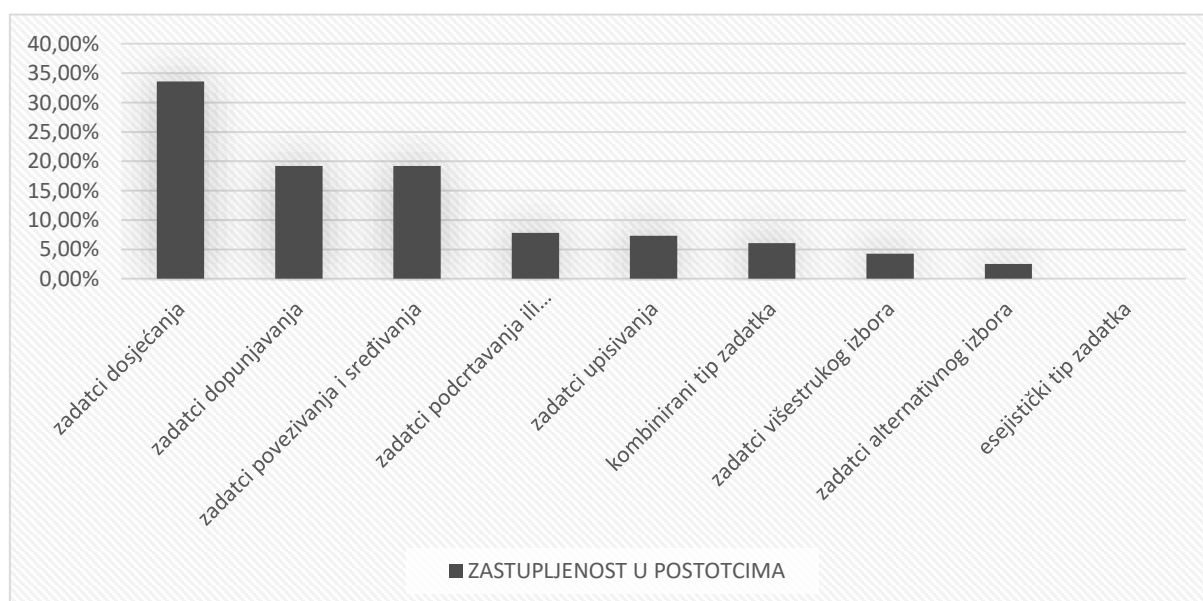
Tablica 1

*Pojavnost tipova zadataka po razredima*

| TIPOVI ZADATAKA                   | RAZRED |    |    |    | UKUPNO |     |
|-----------------------------------|--------|----|----|----|--------|-----|
|                                   | 5.     | 6. | 7. | 8. |        |     |
| <b>1. Zadatci otvorenog tipa</b>  |        |    |    |    |        | 238 |
| a) dosjećanja                     | 42     | 31 | 30 | 30 | 133    |     |
| b) dopunjavanja                   | 27     | 24 | 12 | 13 | 76     |     |
| c) upisivanja                     | 7      | 6  | 8  | 8  | 29     |     |
| d) esejiški tip                   | 0      | 0  | 0  | 0  | 0      |     |
| <b>2. Zadatci zatvorenog tipa</b> |        |    |    |    |        | 134 |
| a) alternativnog izbora           | 5      | 2  | 1  | 2  | 10     |     |
| b) višestrukog izbora             | 5      | 5  | 4  | 3  | 17     |     |
| c) povezivanja i sređivanja       | 16     | 16 | 25 | 19 | 76     |     |
| d) podcrtavanja ili zaokruživanja | 15     | 8  | 7  | 1  | 31     |     |
| <b>3. Kombinirani tip zadatka</b> | 1      | 2  | 11 | 10 | 24     | 24  |
| <b>UKUPNO</b>                     | 118    | 94 | 98 | 86 | 396    |     |

Grafički prikaz 1

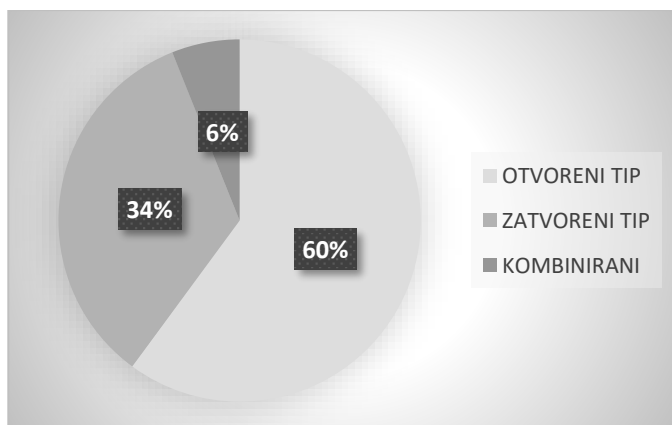
*Pojavnost svih tipova zadataka u postotcima*



Od ukupno 396 zadataka, najčešći su zadatci dosjećanja (133 zadatka ili 33,58 %), što ne čudi jer se takva vrsta pitanja najlakše sastavlja, a učitelj/nastavnik dobiva relativno dobru informaciju o učenikovoju razini znanja. Učenik treba odrediti glagolsku osobu i broj podcrtanim glagolima, ispraviti pogreške u rečenicama, odrediti vrstu zamjenica, imenovati vrstu objekta, glasovne promjene itd. Drugo mjesto dijele zadatci dopunjavanja te zadatci povezivanja i sređivanja (76 ili 19,19 %), zatim slijede zadatci podcrtavanja ili zaokruživanja (31 ili 7,83 %) koji imaju silaznu putanju u pojavnosti od 5. prema 8. razredu. Zadataka upisivanja ima 29 ili 7,32 %, a svojstveni su ispitima znanja koji ispituju jezičnu kompetenciju. Skoro svaki ispit znanja sadrži zadatak koji provjerava pisanje pravopisnih pravila (glasova *č* i *ć*, *dž* i *đ*, odraza jata, pisanje zareza, interpunkcije u upravnom govoru i slično) te primjećujemo da je takvih zadataka tek neznatno više u sedmom i osmom razredu nego u petom i šestom. Kombinirani tip zadatka zastupljen je u 6,06 % (24 zadatka) te je češći u sedmom i osmom razredu nego u petom i šestom zbog kompleksnosti gradiva, osobito kad je riječ o provjeravanju znanja iz područja sintakse. Ti su zadatci obično sastavljeni od kombinacije zadataka otvorenog i zatvorenog tipa, tj. podcrtavanja i zaokruživanja (glavne i zavisne surečenice ili predikata i veznika) i zadatka dosjećanja (određivanja vrste rečenice) ili sređivanja (poretka surečenica). Zadatci višestrukog izbora pojavljuju se u 4,29 % (17 zadataka), a zadatci alternativnog izbora u 2,52 %, svega 10 zadataka. Esejistički tip zadatka nije zastupljen ni u jednom ispitu znanja. To opravdava činjenica da je jezik apstraktan sustav pravila koji se nužno provjerava primjerima, i to na određenom lingvometodičkom predlošku. Osim toga, vremenski nije izvedivo. Zadatci su pokazatelj kojim su procesima učenici došli do odgovora.

## Grafički prikaz 2

### *Pojavnost tipova zadataka u postotcima*



Prema prikazanim rezultatima uočljivo je da u ispitima znanja zahvaćenima istraživanjem prevladavaju zadatci otvorenog tipa (238 zadataka ili 60,1 %), što potvrđuje početnu hipotezu. Slijede zadatci zatvorenog tipa (134 zadataka ili 33,83 %), dok su zadatci kombiniranog tipa najmanje zastupljeni (24 ili 6,06 %).

Treća hipoteza ticala se pravopisnih i/ili gramatičkih odstupanja od norme i uporabe jezika koji je u skladu sa stupnjem učenikova razumijevanja. U zbirkama ispita nije bilo većih odstupanja, ako izuzmemo neka pravopisna odnosno gramatička previranja. Normativna je preporuka da se izrazom *s pomoću* ne izriče sredstvo. Sredstvo je glavno značenje besprijedložnoga instrumentala te bi mu se u tom smislu trebala dati prednost pri korištenju. Iza prijedloga *s pomoću* dolazi imenica koja precizira način vršenja radnje, a odnosi se na osobu, tj. naglašava socijativnost. Bilo bi pogrešno ovim prijedlozima isticati pravo sredstvo (usp. Matas Ivanković 2012: 19–22). Uzmemo li normativne preporuke u obzir, trebalo je drugačije oblikovati rečenicu u zadatku kojim se provjeravaju riječi stranoga, tj. hrvatskoga podrijetla, a rečenica glasi: *Obavijesti (informacije) o predstavi našla sam s pomoću računala (kompjutora)*. Dakle, bilo bi spretnije da je izraz uporabljen bez prijedloga *s*, no i dalje to stoji samo kao normativna preporuka. Da ne bi sve bilo pogrešno, u ispitu znanja za 5. razred, kojim se vrednuje gradivo imenica, nalazi se zadatak kojim je naznačeno da se rečenica *Vozit ćemo se s biciklom (...)* prepravi u *Vozit ćemo se biciklom (...)* Nadalje, potkrala se pogreška u 12. zadatku završnoga ispita znanja iz osmoga razreda, i to u „zapisu za pravopis“ u kojemu se provjerava pravilno pisanje *č, ć, ije, je* i *e*. Navedena je dopusna rečenica: *Unatoč stoljećima teškoga života u ravničarskome kraju Slavonci još uvijek pjevaju pjesmu ponosa i čvrsto stoje na zemlji svojih očeva*. Rečenica je napisana u inverziji, no nedostaje zarez. Upravo se navedenim ispitom formativno vrednuju cjelogodišnji ishodi, a time i gradivo rečenica, pa bi se takvo što trebalo izbjeći. Zadatci moraju biti jasni i bez nepotrebnih sadržaja kako ne bi došlo do dvosmislenosti, a ometači u zadatcima sastavljeni tako da ne upućuju na ispravan odgovor. U jednome se ispitu nalazi zadatak kojim se vrednuje prepoznavanje osobitosti standardnoga jezika u vezanome tekstu. Zadatak je postavljen tako da više nalikuje vrednovanju čitanja s razumijevanjem, a navedeni tekst ne iznosi jasne osobitosti standardnoga jezika.

#### Primjer 4

*Premda je tijekom godina Splićanka naučila zagrebačku terminologiju, a Zagrepčanka splitsku, recepte koje su kasnije izmjenjivale uvijek su pisale na standardnome jeziku. On je ipak bio izraz njihove volje za što boljim međusobnim sporazumijevanjem.*

**Odgovor na sljedeće pitanje nađi u zadnjemu odlomku. Napiši ga svojim riječima na crtu. Kako će Splitska razumjeti Zagrepčankin recept?**

---

Osobitost hrvatskoga standardnog jezika zasigurno nije isključiva volja stanovnika Republike Hrvatske za boljim međusobnim razumijevanjem pri razmjeni recepata. Hrvatski je standardni jezik službeni jezik kojim se govori i piše u javnim ustanovama i komunikaciji. Njegovo su obilježja normiranost, autonomnost, elastična stabilnost te polifunkcionalnost. Pojmovi koji su učenicima možda suviše apstraktni, no i dalje nije bilo potrebe da se tako oblikuje zadatak. Bilo bi preciznije da se zadatak oblikuje upitom: *Kojim jezikom govorimo i pišemo u javnim ustanovama i službenoj komunikaciji u Republici Hrvatskoj?*

Primjer 5

U desetome zadatku ispita za peti razred koji vrednuje nepromjenjive riječi, ističe se sljedeći obrazovni ishod: *pronaći usklike u vezanome tekstu*. Zadatak je postavljen ovako:

**Pronađi u tekstu izraz u kojemu je usklik. Napiši izraz na crtu.**

---

U priloženome tekstu nalazi se tek jedna usklična rečenica (*Uh, ta matematika!*) koja sadrži usklik *uh*. Velika je mogućnost slučajnog pogađanja jer ne postoji niti jedna druga usklična rečenica koja bi mogla poslužiti kao ometač. Učenik će na crtu upisati izraz, a neće izolirati usklik. Preciznije i objektivnije bismo vrednovali učenikovo znanje da se u tekstu nalazi još koja usklična rečenica bez usklike. Tako bismo bili sigurni da učenik razlikuje usklik od usklične rečenice.

Četvrta je hipoteza potaknula na provjeru kognitivnih razina znanja u ispitima znanja od 5. do 8. razreda, i to razine pamćenja, razumijevanja, primjene te analize, sinteze i procjene. Od ukupno 118 ispitnih zadataka za 5. razred, 31 zadatak jest na razini pamćenja (26,27 %), a 41 zadatak na razini razumijevanja (34,74 %). Jednako toliko je zadataka na razini primjene (34,74%), dok je situacija bitno drugačija na višim razinama. Četiri su zadatka na razini analize (3,39 %), a samo jedan zadatak na razini sinteze (0,85 %). Zadataka koji ispituju procjenu, nema. U 6. razredu bila su ukupno 94 zadatka. Na razini pamćenja ih je 16 (17,02 %), na razini razumijevanja 29 (30,85 %), primjene 42 (44,68 %), analize 7 (7,45 %), a zadataka sinteze i procjene nema. U sedmome razredu situacija je nešto bolja. Od ukupnog broja ispitnih zadataka (98), zadataka koji provjeravaju učenikovo pamćenje jest 28 (28,57 %), razumijevanje 31

(31,63 %), a primjene 28 (28,57 %). Ljestvica kognitivne razine znanja raste povećanjem broja zadataka koji ispituju analizu (8 zadataka, tj. 8,16 %) i sintezu (3 zadatka, tj. 3,06 %). Zadataka procjene nema ni u ispitima znanja za sedmi razred. Broj je ispitnih zadataka u 8. razredu manji (86), što pretpostavlja tezu da su navedeni zadatci zahtjevniji te oblikovani tako da zahtijevaju učenikovu uporabu viših razina kognitivnih procesa. To dokazuju i rezultati istraživanja. 19 je zadataka na razini pamćenja što je 22,09 %, 25 zadataka na razini razumijevanja, tj. 29,07 %, i to najmanje do sada. Na razini primjene jest 30 zadataka (34,88 %), a zadataka analize jest 9, tj. 10,45 % (najviše u usporedbi s ostalim rezultatima). Samo su 3 zadatka na razini sinteze, što je 3,49 %, a zadataka na razini prosuđivanja nema, a to dovodi do zaključka da uopće nisu zastupljeni u zbirkama ispitnih zadataka od 5. do 8. razreda. Kognitivne je ishode potrebno postaviti na višim razinama znanja jer su istraživanja pokazala da učenici dostižu postavljena obrazovna postignuća (usp. Kolar Billege 2020: 116). Sljedeći primjer potvrđuje i dokazuje koliko su ispitni zadatci pojednostavljeni.

#### Primjer 6

U početnome tekstu ispita znanja *Brojevi i zamjenice* za peti razred nalazi se rečenica: *Jedan igrač stoji s konopcem i vrti ga ukруг na visini od dvadeset do trideset centimetara*. Zadatak glasi ovako:

**Dopuni dio rečenice iz teksta brojevima koji nedostaju.**

Igrač vrti konopac ukруг na visini od \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ centimetara.

Učenik i da ne poznaje brojeve, znao bi odgovoriti na postavljeno pitanje jer se radi o čistom prepisivanju riječi iz teksta na praznu crtu. Ovako postavljeni zadatci upućuju na izrazito svođenje gradiva na osnovno i općenito. Nažalost, navedeno neće potaknuti učenike na promišljanje, kritički stav i na kreativnost.

---



## 5. Mogućnosti daljnjega istraživanja

*Nastavni plan i program za osnovnu školu iz 2006. godine koji se odnosi na Hrvatski jezik* stavljen je izvan snage Odlukom o donošenju kurikuluma za nastavni predmet *Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj 2019. godine*.<sup>19</sup> Novim se kurikulum mijenjaju načela organizacije učenja i poučavanja, a shodno tome i elementi te kriteriji vrednovanja. Ranije je nastava *Hrvatskoga jezika* obuhvaćala četiri područja: hrvatski jezik, književnost, jezično izražavanje i medijsku kulturu. Nakon uvođenja eksperimentalnog programa *Škola za život*, u novome su se kurikulu nastavna područja podijelila na hrvatski jezik i komunikaciju, književnost i stvaralaštvo te kulturu i medije (usp. *Odluka NN 10/2019*). Promjena obrazovnoga sustava usmjerila je pozornost k razvoju kompetencija, u odnosu na prethodnu usmjerenost sadržajima, te je naglasak stavljen na ishode učenja. Udžbenici su većinom bili strukturalistički organizirani te usmjereni na reprodukciju definicija i usvajanje terminologije pa su i oni zahvaćeni reformom. Sudeći po medijima, društvenim mrežama, mobilnim porukama i ostalim suvremenim izrazima, funkcionalna nepismenost velikog broja ljudi jest zabrinjavajuća. Stoga je umjesto dosadašnjeg zapamćivanja, naglasak stavljen na primjenu znanja te na stvaralačku pismenost i razvoj komunikacijske kompetencije. Novom organizacijom nastave i nastavnih jedinica u predmetu *Hrvatski jezik*, nastale su nove zbirke ispita jezičnoga znanja različitih nakladničkih kuća. Ovo istraživanje može poslužiti kao polazište za novo istraživanje i analizu ispitnih zadataka. Bilo bi dobro uočiti što se promijenilo, jesu li zadatci sastavljeni na višim razinama kognitivnih procesa te jesu li usklađeni s novim ishodima i kriterijima koji su postavljeni.

---

<sup>19</sup> [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019\\_01\\_10\\_215.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html)

## 6. Zaključak

Vrednovanje u odgojno-obrazovnoj djelatnosti proces je koji se mijenja potrebama struke i vremena što teorijski što praktično, ali uvijek s ciljem usavršavanja. U središtu su obrazovanja razmatranja o različitim metodama, pristupima i kriterijima vrednovanja ostvarenosti obrazovnih ishoda jer je ono ujedno i početna i završna točka odgojno-obrazovnog procesa. Da bi se došlo do očekivanih promjena u znanju, vještinama i sposobnostima učenika, jednom riječju kompetencijama, treba uskladiti metode poučavanja i vrednovanja s očekivanim ishodima. Tako su nastali pojmovi *vrednovanje za učenje*, *vrednovanje kao učenje* te *vrednovanje naučenoga*. Svako od navedenih ostvaruje se različitim sredstvima i metodama. *Vrednovanje za učenje* potiče učitelje i nastavnike da češće bilježe opažanja o učenikovom napredovanju, dok se u *vrednovanju kao učenju* metode odnose na samovrednovanje te vršnjačko vrednovanje koje potiče učenike na to da drže kontrolu nad vlastitim učenjem i napredovanjem. *Vrednovanje naučenoga* ostvaruje se pisanim i usmenim provjerama znanja i vještina. U nastavi hrvatskoga jezika najčešće se koriste nakladnički ispiti znanja. Istraživanje je potaknuto sustavnim uočavanjem pogrešaka i problematičnih zadataka upravo u navedenim ispitima, i to izdavača *Profil Klett*. Polazište za kritičku analizu zadataka bila je Bloomova taksonomija koja je jedna od najčešće korištenih teorijskih okvira za planiranje, pripremu i vrednovanje odgojno-obrazovnih postignuća. Ona je, uz ostala teorijska i metodološka načela, dovela do zaključka da usmjerenost zadataka na niže kognitivne razine dovodi do redukcije nastavnoga sadržaja (primjer zadatka s naglascima). Potvrđena je početna hipoteza koja je pretpostavljala neusklađenost ispitnih zadataka s obrazovnim ishodima, što je u najmanju ruku zabrinjavajuće, ali ukazuje na to koliko je to zahtjevan proces. Bloomova taksonomija ponekad, umjesto da olakša sastavljanje ishoda i zadataka, neopravdano unosi zbrku. Prvotna inačica taksonomije promijenila je stajalište s onoga što učitelj/nastavnik treba predavati na ono što bi učenik trebao razumjeti ili moći učiniti nakon određenog vremena poučavanja, i to kroz šest razina kognitivnih procesa. Dakle, omogućuje veću preciznost u oblikovanju ishoda i služi kao osnova u početnome radu svakog učitelja i nastavnika. S vremenom su nastale revidirane taksonomije te su učitelji/nastavnici, kako je kome bilo primjereno, oblikovali vlastitu tablicu s glagolima, uglavnom redukcijom glagola. Teško je definirati znanje i odrediti što učenik treba znati. Osim što je znanje relativno i promjenjivo, teško je mjerljivo, stoga je pri oblikovanju ishoda potrebno izbjegavati općenite glagole, poput *znati*, *razumjeti*, *osvijestiti* i slično. Da tomu nije tako u praksi, dokazuje provedeno istraživanje.

Primjerice, umjesto početne formulacije ishoda *znati preoblikovati*, dostatan je samo glagol *preoblikovati* ili umjesto ishoda *znati prijedloge*, koji ne precizira učenikovu aktivnost, *imenovati prijedloge* i tako dalje. Važno je naglasiti koja se aktivnost od učenika očekuje. Osim toga, pojedina su istraživanja potvrdila da je uz pravilno oblikovanje ishoda, važna podjednaka zastupljenost različitih tipova zadataka kako bismo učenike potaknuli na različite načine upravljanja vlastitim metakognitivnim strategijama. Prebrojavanjem zadataka u zbirkama ispita, potvrđena je početna hipoteza koja je pretpostavljala zastupljenost otvorenog tipa zadataka, i to s rezultatom od 60,10 %, što nije preveliko odstupanje te dokazuje raznolikost postavljenih zadataka. Najviše je zadataka dosjećanja, zatim su podjednako zastupljeni zadatci dopunjavanja te povezivanja i sređivanja. Slijede zadatci podcrtavanja ili zaokruživanja te upisivanja, zatim kombiniranog tipa. Manje je zadataka višestrukog izbora i alternativnog izbora, dok zadataka esejističkog tipa, nema. Zašto je tomu tako i treba li to mijenjati, tema je za neko drugo istraživanje. Može li se ispitivanje jezične kompetencije provoditi esejističkim tipovima zadataka? Svakako, no upitno je mogu li se takvi zadatci provoditi u ispitima znanja koji su vremenski ograničeni. Esejističkim se zadacima najčešće vrednuje učenikova kreativnost, kritičko mišljenje, povezivanje činjenica i pojmova te argumentiranje. Potrebno je i ostale tipove zadataka oblikovati na višim kognitivnim razinama znanja sa svim popratnim metrijskim i metodološkim načelima. Istraživanje je pokazalo da ispiti znanja sadrže povećani broj zadataka koji su oblikovani na razini prepoznavanja i u kojima se od učenika traži prepisivanje rečenice/riječi/pojma iz početnoga teksta. Nadalje, u uputi je često naznačen broj pogrešaka koje bi se trebale ispraviti pa se često metodom eliminacije može uspješno riješiti zadatak. Jedna od početnih hipoteza podrazumijevala je gramatičku i pravopisnu ispravnost te korištenje standardnoga jezika bez regionalizama, idioma i stranoga nazivlja. Zbirke ispita prošle su recenziju i lekturu, stoga većih odstupanja nije bilo. Regionalizmi su se pojavljivali upravo tamo gdje i trebaju biti, u ispitivanju osobitosti čakavskoga, kajkavskoga i štokavskoga narječja.

Bilo bi zanimljivo provesti istraživanje te usporediti nove izvedbene planove i propisane ishode, nastale kao rezultat projekta *Škola za život*, s nakladničkim ispitima znanja koji bi ih trebali pratiti. Istraživanje bi trebalo potaknuti stručnjake iz navedenog područja na kvalitetniju izradu ispitnih zadataka, ali i na dodatnu provjeru materijala za vrednovanje.

## 7. Literatura

Alerić, Marko. 2006. Imanentna gramatika u ovladavanju standardnojezičnom morfologijom. *Lahor* – 2, 190–206.

Anderson, W. Lorin – Krathwohl R. David. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Anić, Vladimir. 2006. *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.

Bloom, S. Benjamin. 1970. *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva. Knjiga I: kognitivno područje*. Beograd: Jugoslavenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja.

Cindrić, Mijo – Miljković, Dubravka – Strugar, Vladimir. 2016. *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP – D2.

Council of Europe. 2005. *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb: Školska knjiga.

Češi, Marijana – Ivančić, Đurđica. 2019. *Izazovi i umijeća učenja i poučavanja: hrvatski jezik i inkluzivni pristup*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Čubrić, Marina. 2016. Tipovi zadataka u nastavi jezika – pravopisni zadatci. *Hrvatski jezik: znanstveno-popularni časopis za kulturu hrvatskoga jezika*, Vol. 3 No. 1, 13–16.

Ćurković, Natalija – Šabić, Josip – Buljan Culej, Jasminka. 2010. Lista za procjenu kvalitete zadataka. *Suvremena psihologija* 13, 2, 257–273.

Ferbežar, Ina – Požgaj-Hadži, Vesna. 2008. Kako izraditi jezični test. *Lahor* – 6, 165–182.

Gazdić-Alerić, Tamara – Alerić, Marko. 2018. Ispitivanje jezične kompetencije u predmetu Hrvatski jezik (na temelju ispita znanja od 3. do 6. razreda osnovne škole. *Croatian Journal of Education*, Vol. 20; Sp. Ed. No. 2, 171–207.

Grgin, Tomislav. 2001. *Školsko ocjenjivanje znanja*. Četvrto izdanje. Jastrebarsko: Naklada Slap.

HJP = Hrvatski jezični portal. <http://hjp.znanje.hr/> [pregled 20. 8. 2020].

Jelaska, Zrinka – Cvikić, Lidija. 2008. Procjenjivanje i vrjednovanje u hrvatskome jeziku. *Lahor* - 5, 115–125.

Kadum-Bošnjak, Sandra – Brajković, Davorin. 2007. Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. *Metodički obzori*, 2(2), 35–51.

*Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje.*  
<https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/HR/COM-2018-24-F1-HR-MAIN-PART-1.PDF> [pregled 7. 4. 2021.]

Kolar Billege, Martina. 2020. *Sadržaj, ishodi i vrednovanje u Hrvatskome jeziku – metodički pristup*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

Listeš, Srećko – Grubišić Belina, Linda. 2016. *Kompetencijski pristup nastavi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.

Matas Ivanković, Ivana. 2012. Prijedlozi za izražavanje sredstva. Između norme i upotrebe. *Jezik*, 60.

Matijević, Milan. 2004. *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.

Medić, Igor – Mihaljević, Ana – Vukasović Korunda, Anđela. 2015. Primjena Bloomove taksonomije u vrednovanju znanja u predmetu Hrvatski jezik. *Hrvatski jezik: znanstveno-popularni časopis za kulturu hrvatskoga jezika*, Vol. 3 No. 2, 13–23.

Mužić, Vladimir – Vrgoč, Hrvoje. 2005. *Vrjednovanje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

*Nastavni plan i program za osnovnu školu*. 2006. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.  
[http://www.os-ksdjalskog-zg.skole.hr/upload/os-ksdjalskog-zg/images/static3/1811/attachment/Nastavni\\_plan\\_i\\_program\\_za\\_osnovnu\\_skolu\\_-\\_MZOS\\_2006\\_.pdf](http://www.os-ksdjalskog-zg.skole.hr/upload/os-ksdjalskog-zg/images/static3/1811/attachment/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf) [pregled 10. 8. 2019.]

Nimac, Elvira. *Primjena Bloomove taksonomije znanja u nastavi*.  
[http://www.azoo.hr/images/razno/E.\\_Nimac.doc](http://www.azoo.hr/images/razno/E._Nimac.doc) [pregled 17. 8. 2020].

*Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici hrvatskoj. Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije*. 2019. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. NN 10/2019.

*Pravilnik o izmjenama i dopuni pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama.* 2019. Zagreb. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. NN 82/2019.

*Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi.* 2010. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. NN 112/2010.

*Priručnik za izradu ishoda učenja.* 2018. Sveučilište u Zadru. [https://www.unizd.hr/Portals/0/kvaliteta/Prirucnik\\_za\\_izradu\\_ishoda\\_ucenja.pdf?ver=2019-03-07-133532-253](https://www.unizd.hr/Portals/0/kvaliteta/Prirucnik_za_izradu_ishoda_ucenja.pdf?ver=2019-03-07-133532-253) [pregled 25. 4. 2021.]

*Projekt Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje u obrazovanju. Razvoj završnih ispita na kraju obrazovnih ciklusa.* <https://www.ncvvo.hr/vanjsko-vrednovanje-odgojno-obrazovnih-ishoda-osnovne-skole/razvoj-završnih-ispita-na-kraju-obrazovnih-ciklusa/> [pregled 24. 6. 2021.]

Rihtarić, Anđelka – Marijačić, Marina – Levak, Julijana – Sandalić, Jasmina. 2014. *Ispiti znanja iz hrvatskoga jezika za peti, šesti, sedmi i osmi razred osnovne škole.* Prvo izdanje. Zagreb: Profil.

Rosandić, Dragutin. 2013. *Obrazovni kurikulumi, standardi i kompetencije. S posebnim usmjerenjem na jezično-književno područje.* Zagreb: Naklada Ljevak.

Strugar, Vladimir. 2006. Tipovi zadataka u školskim ispitnim instrumentima i učenikov uspjeh: mogući odgovori na potrebe suvremene škole. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1), 59–72.

Težak, Stjepko. 1996. *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1.* Zagreb: Školska knjiga.

Težak, Stjepko. 2000a. *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2.* Zagreb: Školska knjiga.

Visinko, Karol. 2010. *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika. Pisanje.* Zagreb: Školska knjiga.

Vizek Vidović, Vlasta i sur. 2003. *Psihologija obrazovanja.* Zagreb: IEP – VERN.

znanje. *Hrvatska enciklopedija*, mrežno izdanje. 2021. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. <https://www.enciklopedija.hr/znanje> [pregled 12. 4. 2021.]

## Sažetak

Rad se sastoji od teorijskoga i istraživačkoga dijela. Teorijski dio potkrijepljen je metodičko-pedagogijskom i psihologijskom literaturom, a iznosi osnovne pojmove i razmatranja iz područja vrednovanja. U istraživanju je provedena kvalitativna i kvantitativna kritička analiza nakladničkih ispita znanja iz *Hrvatskoga jezika* za peti, šesti, sedmi i osmi razred napisanih na temelju *Nastavnog plana i programa za osnovnu školu* iz 2006. godine, i to nakladnika *Profil Klett*. Naglasak je na provjeri kvalitete ispitnih zadataka s ciljem uspostavljanja metodologije za postupke utvrđivanja valjanosti mjernih instrumenata pri ispitivanju jezične kompetencije. S obzirom na to da je vrednovanje i početna i završna točka odgojno-obrazovnoga procesa, važno je slijediti određene elemente, metode i kriterije kako bi se što objektivnije pristupilo mjerenju učeničkih postignuća. Ispitni bi zadatci trebali otkriti kako su učenici ovladali određenim obrazovnim ishodima te kojim su se kognitivnim strategijama pritom služili. Bloomova taksonomija najčešća je taksonomija za definiranje ciljeva, ishoda i izradu ispitnih zadataka te je poslužila kao polazište za navedeno istraživanje. Polaznim su se hipotezama potvrdili neusklađenost istraženih zadataka s propisanim obrazovnim postignućima, njihova neprimjerenost dobi učenika, zasićenost zadataka nejasnoćama i nepotrebnim sadržajima, zastupljenost otvorenog tipa zadataka te njihova pravopisna i gramatička ispravnost. Otvara se mogućnost daljnjim istraživanjima s obzirom na to da su izrađeni novi izvedbeni kurikuli u kojima su ishodi postavljeni nešto drugačije nego što je to bilo u *Nastavnom planu i programu* iz 2006. godine.

**Ključne riječi:** vrednovanje; ispiti znanja; tipovi zadataka; kognitivne razine znanja, Bloomova taksonomija

## Summary

The work consists of a theoretical and a scientific part. The theoretical part is based on methodological-pedagogical and psychological literature and presents the basic concepts and considerations in the fields of evaluation and assessment. In the research, a qualitative and quantitative critical analysis of the published examinations of knowledge of the Croatian language for the fifth, sixth, seventh and eighth grades based on the 2006 primary school curriculum, and by the publishing house Profil Klett was conducted. The focus is on reviewing the quality of the examination tasks with the aim of establishing a methodology for the producers for determining the validity of measurement instrument in testing language proficiency. Since assessment is both the beginning and the end point of the educational process, it is important to follow certain elements, methods, and criteria to approach the measurement of student performance as objectively as possible. Assessment tasks should provide information about how students have mastered specific educational outcomes and what cognitive strategies they have used. Bloom's Taxonomy is the most widely used taxonomy for defining goals, outcomes, and creating exam items and served as the starting point for this study. The initial hypotheses confirmed the incompatibility of the studied tasks with the prescribed educational outcomes, their inappropriateness for the age of the students, the saturation of the tasks with ambiguities and unnecessary content, the presence of open types of tasks, and their orthographic and grammatical correctness. There is a possibility of further research as new implementation curricula have been developed in which the outcomes are set somewhat differently than in the 2006 curriculum.

**Keywords:** assessment; knowledge tests; task types; cognitive knowledge levels, Bloom's taxonomy.