

Assessing Language Competence in Croatian Language as a School Subject (Based on Exam Papers for Grades 3-6)

Tamara Gazdić-Alerić¹ and Marko Alerić²

¹University of Zagreb, Faculty of Teacher Education

²University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences

Abstract

This paper presents the results of the research on exam papers for Croatian language in grades 3, 4, 5 and 6 of primary school that are used for checking the acquisition of different norms of the Croatian standard language. The aim of the research was to warn about the acceptability and non-acceptability of written examinations (tests), especially in terms of their age appropriateness and the cognitive abilities of students, as well as to try to contribute to the standardization of written examinations (tests) for assessing the level of mastery of language skills.

The research confirmed the starting assumptions that the biggest drawbacks of the analysed examinations are their disconnectedness from the educational objectives set out in the Curriculum for Primary Schools (2006), their inappropriateness for the age of students, i.e. their cognitive abilities, incompatibility of task types with the educational objectives that are being examined, i.e. incompatibility of the structures of some task types with their methodological principles.

It is recommended to include more content related to test tasks design into initial teacher training and to link that content to the subject matter of educational outcomes and psychometrics. At the same time, an appeal needs to be made to the competent institutions, primarily the Ministry of Science and Education and the Education and Teacher Training Agency, especially now that a full reform of the educational system is being implemented, to raise the importance of the mechanisms that control the quality of exam papers required for use in schools in the Republic of Croatia, in accordance with the prescribed standards.

Key words: cognitive levels of knowledge; educational outcomes; exam papers.

Introduction

Oral and/or written examinations are conducted to determine the scope and quality of knowledge that is acquired through Croatian language teaching. Knowledge examination intended for determining the level of mastery of the Croatian standard language, as the second mother tongue in vertical multilingualism, is not only the process of classifying and grading students according to their knowledge, but it also plays an important role in obtaining feedback that teachers require to improve the teaching process and feedback that serves as motivation and guidance for students throughout the learning process. Knowledge assessment gives us the essential information on what our students have learned, what the quality of their knowledge is, and what the scope of the subjects learned is, i.e. whether we have achieved our teaching goals.

Knowledge in the narrow sense is a set of organized information that someone, as a result of learning and memorizing, possesses, understands, and is able to apply. It is a psychological component and therefore cannot be measured directly, but rather on the basis of tasks or answers to questions that are asked. When determining the degree of knowledge acquisition, predetermined measurable learning outcomes are examined, along with the teaching goals, or the measurable outcomes of competencies that the learner needs to develop. Still, it should not be forgotten that knowledge in a wider sense implies skills as well, i.e. habits as automated skills that have been firmly established through long-term training, so the examination in some of its parts applies to them as well.

The knowledge level is determined in order to evaluate a student's performance after the completion of teaching and learning, to provide feedback to the student on the success of their learning and to the teachers on the effectiveness of their teaching, to monitor the student's progress, and to improve the quality of teaching. Bežen (2008, p. 132) points out that "the acquisition of knowledge, skills and habits is the ultimate purpose of learning and teaching, and therefore it is also the key issue of each teaching methodology since the essence of its role in education and training is to find and determine the most effective strategies, methods, and procedures of teaching and learning in a particular subject at certain stages of the educational process."

Assessing the level of knowledge acquisition through test tasks provides important information on what students have learned and to which extent, and what the quality of their knowledge is, i.e. whether teaching goals or outcomes have been achieved. In the Republic of Croatia, *The Regulatory Act on the Methods, Procedures, and Elements of Evaluation of Students in Primary and Secondary Schools* determines the methods, procedures, and elements of evaluation of students' primary and secondary school educational achievements, the rights and obligations of teachers, students, homeroom teachers, and principals in carrying out evaluation procedures during the school year as well as the rights of parents/guardians (Official Gazette, 2010, 112/10, Article 1). Systematic and regular assessment and evaluation of students is an important

determinant of *the Curriculum for Primary School* (2006) and is part of the basic determinants of educational and teaching work according to the Croatian National Educational Standard (HNOS, 2005). The state graduation exam is also based on the examination of educational outcomes of a particular subject and therefore the State Graduation Exam Catalogue (2016, p. 8) for the Croatian language as a school subject states that "for each test unit, specific goals are defined, i.e. specific descriptions of what the candidate must know, understand, and be able to do to pass the exam." For example, the first part examines reading comprehension, literary theory and literary history, and the use of the standard Croatian language, etc. Thus, as mentioned, assessment of the level of knowledge acquisition is used to check knowledge, but also to practice and reinforce the acquired knowledge. For this purpose, supplementary and auxiliary teaching materials have been developed in accordance with the established Textbook Standard (2013) and approved by the competent institutions – the Ministry of Science and Education, the Education and Teacher Training Agency, and the Agency for Vocational Education and Training and Adult Education.

Textbooks, Supplementary and Auxiliary Teaching Materials

Teachers, textbooks, and manuals are the basic sources of knowledge intended for teaching individual school subjects (Bežen, 2008, p. 289). The development of textbooks and supplementary teaching materials, and their use in teaching and educational work in primary and secondary schools are regulated by a series of legislations. The procedure for incorporating, approving and selecting textbooks and supplementary teaching materials for use and withdrawing them from use, as well as the procedure for the approval and use of auxiliary teaching materials for primary and high schools are regulated by *The Law on Textbooks for Primary and Secondary Schools* (2010). It defines the following materials as supplementary teaching materials: workbooks, problem books, geography and history atlases, multimedia tools and information technology tools (such as CD-ROMs). Article 2 of the same Law also defines supplementary teaching materials as materials that are "helpful for use in teaching and that are in line with the national and subject curricula, but not prescribed as compulsory by *The Regulatory Act on Compulsory Textbooks and Accompanying Supplementary Teaching Materials*." Article 7 of *The Regulatory Act on Compulsory Textbooks and Accompanying Supplementary Teaching Materials* (2010, Official Gazette, 40/10) thus prescribes that besides compulsory textbooks and accompanying supplementary materials which the Regulatory Act establishes, "auxiliary teaching materials may be used if they have been approved in accordance with Article 29 of *the Law on Textbooks for Primary and Secondary Schools* (e.g. art portfolios, sheets, etc.), incorporated into the auxiliary teaching materials list, and published on the website of the Agency for Vocational Education and Training and Adult Education."

Supplementary and auxiliary teaching resources help students to easily track, practice, reinforce, and check textbook knowledge as well as to assess the level of

knowledge acquisition. Workbooks and problem books belong to the category of supplementary teaching materials, while language examinations belong to the category of auxiliary teaching materials. Since workbooks serve to track, practice, and reinforce textbook knowledge, metric characteristics of tasks therein are different from those of knowledge examinations whose purpose is to check textbook knowledge and assess the level of knowledge acquisition.

Developing textbooks and supplementary teaching materials needs to be done in accordance with the academic, pedagogical, psychological, didactic-methodological, ethical, linguistic, artistic, graphical and technical requirements and standards set out in the *Textbook Standard* (2013) as the regulation issued by the Minister responsible for education.

Types of Tests and Test Tasks

Docimology, a discipline of general pedagogy that deals with evaluation, i.e. examination, assessment, and measurement of student achievement in schools, attempts to describe the role of the factors involved in knowledge examination and assessment that affect the numeric value of grades as well as to achieve the most objective and reliable examination and measurement of students' knowledge and other educational outcomes. Objectivity in examining and measuring students' educational outcomes largely depends on the choice of task types, including the type of the test itself. Different authors determine the types of knowledge examinations according to the types of tasks that the tests contain and state the strong and weak sides of each knowledge examination type. Bujas (1943) thus differentiates between simple recall tasks, completion tasks, alternative choice tasks ("correct – incorrect" or "yes – no"), multiple choice tasks, correction tasks, ordering tasks, and matching tasks. Wrightstone, Justman, and Robbins (1966) mention fill-in tasks, alternative choice tasks, multiple choice tasks, and matching tasks. Tuckman (1972) writes about unstructured tasks (recall), then fill-in tasks, alternative choice tasks, tasks with two selection criteria, multiple choice tasks, and matching tasks (cf. Grgin, 1999, p. 107). McNamara (2000, p. 5) thus points out that tests differ in respect to test method and test purpose. In terms of method, McNamara distinguishes traditional paper-and-pencil language tests from performance tests. Paper and pen tests take the form of a familiar examination question paper and are typically used for the assessment of any of the components of language knowledge (spelling, grammar, vocabulary, etc.), or of receptive understanding (listening and reading comprehension). Their advantage is that the same assessment material can be used to determine the level of knowledge mastery among a larger group of respondents, that they can be corrected quickly, and in the case of a large number of respondents even by test correction machines. Test tasks can be designed by the subject teacher for the group of students whom they teach. When designing the tasks, the teacher can take into account the specifics of a particular class and of students, and the results obtained can serve as a reference

point for organizing and adapting the teaching process. The teacher him/herself evaluates which type of test and test tasks are best suited to the purpose. McNamara (2000, p. 6) states that in performance tests, language skills are evaluated in simulated communication situations, that is, communication situations taken from real life. Performance tests are most commonly speaking and writing tests. In such tests, the test-taker is assessed by one or more examiners using an agreed rating procedure.

Grgin (1999, p. 10) notes that, "in the psychological sense, examination of knowledge in schools is such a process in which questions (stimuli) to the subject (pupil) cause knowledge reactions (responses). Questions contain requests for students to express their previously acquired knowledge in their answers. As it is known, questions can be posed in oral or written form of language (sometimes in the form of an image or a graphic) and can require a student to actualize the narrow or broad content of their previous learning. In answering exam questions, the student tries to meet all the knowledge requirements and formulates the answers accordingly. According to the type of exam, the reactions provoked by questions will be either linguistic (oral, written or combined) or expressed through certain movements and actions."

This paper will use the classification according to which the tasks for examining the scope and quality of acquired knowledge can be closed type tasks and open type tasks. Closed tasks are those where answers have already been offered and they can be: a) alternative choice tasks, b) multiple choice tasks, and c) matching and ordering tasks. Open tasks are the ones with open responses and they can be: a) short answer tasks, b) completion tasks, c) essay (shorter or longer), and d) presentations (implementations). This classification is also used by the National Centre for External Evaluation of Education when conducting examinations that serve as the basis for evaluating the national standards of students' educational outcomes (state graduation exam, national exams and other external evaluation exams).

Assessing the Level of Knowledge Acquisition

The most common starting point for defining teaching goals, or learning outcomes, and designing test tasks is Bloom's Taxonomy. It is also taken into account by the National Centre for External Evaluation of Education when preparing tasks at the national level. It allows for successful planning and assessment of the mastery of educational objectives in different areas. By using a verb and not a noun in the revised Bloom's Taxonomy from 1990 (Anderson & Krathwohl, 2001), the emphasis was placed on the thinking activity, since knowledge and skills are the products of thinking and the fundamental goal of school learning is to acquire enduring and usable knowledge and skills. According to Bloom's Taxonomy, levels of achievement can be divided into three domains: 1. the cognitive domain (knowledge); 2. the psychomotor domain (skills), and 3. the affective domain (attitudes).

Each domain is hierarchically divided from lower to higher levels of knowledge acquisition. At each level, key verbs are mentioned that enable qualitative and

quantitative learning outcomes to be defined. In the cognitive domain, six dimensions of cognitive processes can be differentiated, i.e. six levels of knowledge acquisition:

1. Remembering – remembering terminology, specific facts, but also complex theories. The Mastery of knowledge on the level of remembering is proven by recalling basic information the student needs in order to understand the meaning of the subject they are learning. Verbs that are used to describe this dimension of cognitive processes are, for example: *define, name, remember, record, relate, list, repeat, relate...*

2. Understanding – the ability to reflect on the acquired information. Mastery of knowledge on the level of understanding is proven by interpreting facts, summarizing, explaining, anticipating effects or consequences (knowing how to interpret images, maps, tables, charts, how to translate verbal tasks into formulas, predict consequences based on facts, cite an example, interpret, paraphrase). Verbs that are used to describe this dimension of cognitive processes are, for example: *describe, explain, identify, contemplate, express, recognize, discuss...*

3. Application – the ability to apply the learned rules, laws, methods or theories in new situations. Mastery of knowledge on the level of application is proven by using a certain method or procedure, solving problems, drawing a graph or a curve. Verbs that are used to describe this dimension of cognitive processes are, for example: *apply, execute, interpret, illustrate, practice, exhibit, demonstrate, predict...*

4. Analysis – the ability to break information materials into their component parts and to understand their organizational structure. Mastery of knowledge on the level of analysis is proven by comparing, opposing, identifying unspoken assumptions, distinguishing causes from consequences, distinguishing between the relevant and irrelevant, defining the organizational structure of a work (artistic, musical, literary). Verbs that are used to describe this dimension of cognitive processes are, for example: *compare, analyze, separate, solve, contrast...*

5. Synthesis – the ability to combine individual parts into a new whole. Mastery of knowledge on the level of synthesis is proven by the ability to combine, hypothesize, plan, reorganize, write a well-organized paper, plan experiments, give a well-organized speech (lecture). Verbs that are used to describe this dimension of cognitive processes are, for example: *devise, arrange, reorganize, create, assemble, categorize, combine, formulate ...*

6. Evaluation – the ability to judge the value of a material (a song, a novel, a speech, a research report, a project). Judgments must be based on precisely defined criteria. Mastery of knowledge on the level of evaluation is proven by the ability to judge the appropriateness of conclusions based on the data presented, to judge the value of a work (artistic, musical, literary) using external standards of excellence and to judge the logical durability of a written material or a lecture, the ability to combine unrelated parts into coherent and functional wholes, and to reorganize them into new forms or structures. Verbs that are used to describe this dimension of cognitive processes

are, for example: *judge, choose, evaluate, rate, select, appraise, assess, estimate, predict ...*

Bloom's six levels of knowledge acquisition served as the starting point for this research as they can be used to determine whether and to what extent all the above-mentioned levels of knowledge acquisition are examined by the test tasks in exam papers for grades 3-6, and because the type of assessment instrument used significantly affects the type of student learning. For instance, if memorised information is being examined, students will also learn by memorizing; if they are asked to interpret data or solve a problem, they will approach the teaching materials in that way. The teacher must convince the students that the goal of education is to acquire knowledge, skills, and habits, while assessment is just a review of that process. Assessment needs to be continuous in order to provide data on progress. That way, students are more motivated to learn, they take more self-responsibility and diagnose their **own** "strong and weak points," and thus become active participants in learning.

Research

Description of the Sample and Research Instruments

The research looked into exam papers for the subject Croatian language, approved by the Education and Teacher Training Agency in 2011/2012 for grades 3, 4, 5 and 6 of primary school.

The following exam paper collections were analysed:

- for grade 3: "*Priča o jeziku 3*" [*Story about language 3*], Croatian language and language expression exams for grade 3 of primary school;
- for grade 4: "*Hrvatski jezik 4*" [*Croatian language 4*], Croatian language exams for grade 4 of primary school;
- for grade 5: "*Hrvatski ja volim*" [*I like Croatian*], written language knowledge exams for grade 5 of primary school;
- for grade 6: "*Hrvatski jezik 6*" [*Croatian language 6*], tests for the assessment of knowledge in the Croatian language grammar.

The exam paper collections differed in the number of exams that they contained, while the exams themselves differed in the number of tasks. Thus, for grade 3, there were 12 exam papers, each of which contained between 5 and 12 tasks. For grade 4, there were 5 exam papers, each containing between 11 and 19 tasks. For grade 5, there were 4 exam papers, each containing between 17 and 24 tasks, and for grade 6, there were 22 exam papers, each containing between 1 and 9 tasks.

Research Problems and Objectives

The corpus of written exams (tests) was analysed with regard to:

- a) the types of tasks used to assess language knowledge,
- b) the level of assessment in terms of linguistic normativity and functional application,

- c) the *Curriculum for Primary Schools* (2006) and the educational objectives (learning outcomes) it sets out since teaching goals need to be defined as measurable learning outcomes according to international education documents as well as according to the new subject curriculum that is in the phase of reworking and preparation for the experimental introduction into schools.

Research Hypotheses

The hypotheses are related to research problems and objectives.

H1 - It is expected that closed type tasks will be prevalent in exam papers.

H2 - It is expected that there will be an equal number of tasks that assess language normativity and functional application.

H3 - It is expected that all the six levels of knowledge acquisition will be assessed by test tasks.

H4 - It is expected that the number of test tasks on the higher levels of cognitive processes will increase with the progression from lower to higher grades.

Research Results and Discussion

One of the objectives of the research was to determine the occurrence of the exam task types and to ascertain whether test types are appropriate for students' age.

Table 1
Specification of the exam task types

TYPES OF TASKS	CLASS				TOTAL
	3rd	4th	5th	6th	
1. Closed type - questions with offered answers					
a) Alternative choice	7	0	3	15	25 (5.63%)
b) Multiple choice	4	4	10	18	36 (8.1%)
c) Matching and ordering	24	19	32	20	95 (21.39%)
2. Open type - questions with open-ended answers					
a) Short answer	53	45	30	48	176 (39.64%)
b) Completion	14	9	24	46	93 (20.96%)
c) Essay (shorter or longer)	12	7	0	0	19 (4.28%)
d) Presentations (implementations)	0	0	0	0	0
TOTAL	114	84	99	147	444

Based on the data obtained in the research, it can be noted that out of a total of 444 tasks contained in exam task collections, the most prevalent are the short answer tasks (176 tasks or 39.64%), followed by matching and ordering tasks (95 tasks or 21.39%), and finally, completion tasks (93 assignments or 20.96%) that are more numerous in grades 5 and 6 than in grades 3 and 4. In grade 4, there are no alternative choice tasks. This fact can be partially justified by the existence of a relatively small number of alternative choice tasks (only 4). The alarming fact is that there is not a

single presentation (implementation) task in all four grades and not a single essay task (shorter or longer) in grades 5 and 6. It is completely unexpected that essay tasks are found only in grades 3 and 4, and not in grades 5 and 6. This fact is particularly worrisome because writing an essay is a part of the state graduation exam that carries 80 points. The essay on the state graduation exam is not written solely in the mother tongue but also in the chosen foreign language, making the mastery of essay writing one of the important educational outcomes of teaching the mother tongue. One of the following three types of essays is written at the state graduation exam – an interpretive school essay, a comparative analysis of two or more texts, or an argumentative school essay. Composing texts is an essential skill that needs to be developed from the very first grade of primary school and expanded in accordance with the development of students' cognitive abilities. It is certainly inappropriate for students in grades 5 and 6 not to have a single text composition task. It can be assumed that the cause of this problem lies in the time needed to correct the texts of all students as well as in the devastating 2006 reduction in the number of Croatian language lessons per week in lower grades of primary schools from six to five lessons.

When it comes to the appropriateness of task types to students' age, it can be noted that, for example, matching and ordering tasks are more frequent in grade 3 than in grades 4 and 6, while short answer tasks are more frequent in grade 3 than in any other grade.

The aim of this research was also to determine, on the basis of the six previously described dimensions of cognitive processes or six levels of knowledge acquisition, how much the published Croatian language exam collections take into account the fact that the cognitive domain is divided into six levels of knowledge acquisition, i.e. to determine whether and to what extent all of the above-mentioned levels of knowledge acquisition are examined by test tasks.

Table 2
The levels of examined cognitive areas and subject areas that are being examined

TEACHING AREAS	GRADE			
	3rd	4th	5th	6th
1. Reading for understanding	38	3		
2. Phonetics				
Identifying accented words (pronouns)			2	2
Identifying sound changes				8
3. Morphology				
Identifying nouns	4	2		
Identifying proper nouns		1		
Identifying common nouns		1		
Identifying verbs	2	3		
Identifying adjectives	5	3	4	
Determining noun gender		1		
Determining noun gender and number			2	

TEACHING AREAS	GRADE			
	3rd	4th	5th	6th
Identifying nominals			1	
Identifying variable and invariable words			2	2
Identifying verbs				2
Identifying verbs by aspect				4
Identifying verbs by the doer of the action				2
Identifying verb forms				2
Identifying verb tenses		5		1
Identifying personal and possessive pronouns				1
Identifying personal pronouns				1
Identifying reflexive pronouns				1
Identifying possessive pronouns				1
Identifying demonstrative pronouns				1
Identifying personal and demonstrative pronouns				1
Identifying adverbs			4	
Identifying prepositions			2	
Identifying conjunctions, interjections, and particles			2	
Identifying the infinitive				3
Identifying the present tense				1
Identifying the present tense of the verb <i>to be</i>				2
Identifying the present tense of the verb <i>to want</i>				1
Identifying the perfect tense				1
Identifying the meaning of the perfect tense				1
Identifying active verbal adjectives and passive verbal adjectives				1
Identifying the passive verbal adjective				1
Identifying the present verbal adverb				1
Identifying the present, the aorist, and the imperfect tense				1
Identifying the aorist and the imperfect tense				3
Identifying the properties of the aorist				1
Identifying the properties of the imperfect				2
Identifying the properties of the perfect and the pluperfect tense				3
Identifying the first-future tense				1
Identifying the first-future and the second-future tense				1
Identifying the first and the second conditional				1
Identifying the imperative				1
Identifying the imperative, the infinitive, and the present tense				1
Defining the types of nouns			1	
Defining adjectives	2	1		
Defining declension				1

TEACHING AREAS	GRADE			
	3rd	4th	5th	6th
Defining the infinitive				1
Defining the aorist				2
Defining the perfect tense				1
Defining the first-future tense				1
Defining the second-future tense				1
Defining the imperative				1
Defining the second conditional				1
Specifying inflected and uninflected words				1
Specifying grammatical cases and case questions				1
Specifying the properties of grammatical cases				4
Specifying the properties of personal pronouns				4
Specifying the properties of reflexive pronouns				1
Specifying the properties of possessive pronouns				2
Specifying the properties of demonstrative pronouns				2
Specifying the properties of nouns				1
Specifying the properties of verbal nouns				1
Specifying the present tense of the verb <i>to be</i>				1
Specifying the aorist of the verbs <i>to be</i> and <i>to want</i>				1
Specifying the properties of the perfect tense				1
Specifying the properties of the imperative				2
Specifying the properties of the second conditional				1
Specifying the types of nouns	4			
Distinguishing between grammatical categories of nouns (singular/plural)	2			
Distinguishing between grammatical categories of nouns (gender)		2		
Distinguishing between nouns and verbs	3	2		
Distinguishing between nouns and adjectives	3			
Distinguishing between nouns, verbs, and adjectives	2			
Distinguishing between descriptive and possessive adjectives	2	1		
Distinguishing between grammatical categories of nouns and verbs (singular/plural)	2			
Distinguishing between grammatical categories of pronouns (person)			2	
Distinguishing between word classes		2	1	
Distinguishing between cardinal and ordinal numbers			2	
Determining grammatical categories of nouns (gender, number, and case)			2	
Determining grammatical categories of adjectives (gender, number, and case)			2	
Determining grammatical categories of adjectives (grade)			4	

TEACHING AREAS	GRADE			
	3rd	4th	5th	6th
Determining grammatical categories of verbs (person, number, and tense)			2	1
Determining the grammatical category of variability				1
Determining the properties of words (base word/ affix)				2
Determining the properties of pluperfect				2
Verb/verb substitution	2			
Adjective/adjective substitution	1			
Transforming the present tense into the infinitive				1
Transforming the infinitive into the perfect tense				1
Transforming the infinitive into the aorist and the imperfect				1
Transforming the infinitive into the first-future tense				1
Using singular and plural nouns		3		
Using noun gender		1		
Using noun case			6	
Using verbs	3	1		
Using adjectives		2	1	
Using descriptive adjectives	5			
Using possessive adjectives	3	5	3	
Using descriptive and possessive adjectives		1	1	
Using reflexive pronouns				2
Using possessive pronouns				1
Using possessive and reflexive-possessive pronouns				1
Using prepositions			2	
Using verbs according to grammatical aspects				1
Using verbs according to object types				5
Using active verbal adjectives				2
Using passive verbal adjectives				3
Using verbal nouns				1
Using the present tense		1		1
Using the present of the verb <i>to be</i>				1
Using the present, perfect, and future tense		1		
Using the aorist				1
Using the perfect tense and the pluperfect				1
Using the first-future tense				2
Using the first-future and the second-future tense				1
Using the imperative				1
Using the first conditional				1
Using the second conditional				1
Using the first conditional and the second conditional				1
Forming plural nouns	3	1		

TEACHING AREAS	GRADE			
	3rd	4th	5th	6th
Forming verbs		1		
Forming verbs and adjectives		1		
Forming diminutives	4			
Forming augmentatives	4			
Forming diminutives and augmentatives		11		
Differentiating between diminutives	3			
Differentiating between augmentatives	1			
Transforming diminutives into base words	3			
5. Syntax				
Transforming reported speech into direct speech		3		
Transforming direct speech into reported speech		1		
Transforming sentences into different tenses			2	
Transforming affirmative sentences into negative sentences			2	1
Transforming negative declarative sentences into negative interrogative sentences				1
Transformation using the particle <i>li</i>			2	
Specifying sentence types (according to function)			1	
Defining the subject and the predicate			1	
Identifying the subject and the predicate			3	
Identifying the predicate				2
Identifying nominal predicates				1
Identifying nominal and verbal predicates				1
Identifying the subject				4
Identifying the predicate and the subject				2
Specifying the properties of the predicate				1
Specifying the properties of the subject				2
6. Lexicology				
Distinguishing between word meanings		1	2	
Distinguishing between dialects			1	
7. Text (communication)				
Defining monologue	2			
Using reported speech		1		
8. Spelling				
Using capital letters and small letters	13	14	6	
Using punctuation marks (reported speech)		5	1	
Using punctuation marks (hyphen – dividing words into syllables)			2	
Using abbreviations		4	2	
Using the reflexes of <i>jat</i>		6	2	
Using the <i>č/ć</i> sounds			2	
Using the <i>ije/je, č/ć, dž/đ</i> sounds and sound groups		1		

TEACHING AREAS	GRADE			
	3rd	4th	5th	6th
Splitting and joining words		1		
Using punctuation marks		1	5	
Using numbers			4	
Using comma				1
9. Task clusters	8	2	3	1

On the basis of verbs that appear in specific tasks and belong to a certain level of knowledge acquisition according to Bloom's Taxonomy, it was determined how many tasks follow a certain level of cognitive process. Cluster tasks were not counted in the total number of tasks because they are separated from them. Several tasks were counted into multiple categories as they examine multiple educational objectives (learning outcomes).

Table 3
Levels of cognitive processes in knowledge examinations

GRADE	LEVELS OF COGNITIVE PROCESSES IN KNOWLEDGE EXAMINATIONS						TOTAL
	1 Remembering	2 Understanding	3 Application	4 Analysis	5 Synthesis	6 Creating	
3rd	8 (6.89%)	49 (42.25%)	24 (20.69%)	14 (12.07%)	21 (18.10%)	-(0.00%)	116
4th	1 (1.07%)	19 (20.21%)	48 (51.06%)	8 (8.51%)	18 (19.15%)	-(0.00%)	94
5th	2 (2.17%)	22 (23.91%)	54 (58.70%)	8 (8.70%)	6 (6.52%)	-(0.00%)	92
6th	35 (24.65%)	66 (46.48%)	35 (24.64%)	-(0.00%)	6 (4.23%)	-(0.00%)	142

In grade 3, the following levels of cognitive processes are examined: remembering (6.89%), understanding (42.25%), application (20.69%), analysis (12.07%), synthesis (18.10%), creating (0.00%).

In grade 4, the following levels of cognitive processes are examined: remembering (1.07%), understanding (20.21%), application (51.06%), analysis (8.51%), synthesis (19.15%), creating (0.00%).

In grade 5, the following levels of cognitive processes are examined: remembering (2.17%) understanding (23.91%), application (58.70%), analysis (8.70%), synthesis (6.52%), creating (0.00%).

In grade 6, these cognitive processes are examined: remembering (24.65%), understanding (46.48%), application (24.64%), analysis (0.00%), synthesis (4.23%), creating (0.00%).

According to the number of tasks that examine the level of a cognitive process, it can be concluded that in grade 3 the largest number of tasks examine knowledge at the level of understanding, then application, synthesis, analysis, and remembering. In grade 4, the largest number of tasks examine knowledge at the level of application, then understanding, synthesis, analysis, and remembering. In grade 5, the largest number of tasks examine knowledge at the level of application, then understanding,

analysis, synthesis, and remembering. In grade 6, the largest number of tasks examine knowledge at the level of understanding, then remembering, application, and synthesis.

It can be concluded that in all these grades knowledge assessment is mostly carried out at the lower levels of cognitive processes, or at the levels of remembering, understanding, and application. It is interesting to note that, contrary to expectations that are in line with the cognitive development of students, the acquisition of knowledge at the level of remembering is most common in tasks for grade 6 and very rare in tasks for grades 3, 4 and 5, while the acquisition of knowledge at the level of analysis and synthesis is several times more frequent in tasks for grades 3 and 4 than in tasks for grades 5 and 6. Also, when it comes to assessing knowledge at the level of understanding, contrary to what is expected, there are considerably more tasks in grade 3 than in grades 4 and 5. It is only at the level of implementation, with the exception of grade 6, that the number of tasks is in line with the cognitive development of students, so such tasks are the least frequent in grade 3 and the most frequent in grade 5. Therefore, it is generally possible to point out the inappropriateness of test tasks to the cognitive process used to assess students' mastery of knowledge through cognitive abilities.

It has been noted that several tasks are not objective, sensitive, appropriate, reliable or valid. Also, some of the tasks contain redundant information, unclear, incomplete, and non-standardized instructions, they build on the previous tasks and are not in line with the educational outcomes for a particular grade.

Namely, every task that serves to determine objectively the scope and quality of the acquired knowledge must be designed in such a way that it measures a particular educational achievement (learning outcome) and a certain level of the cognitive process. For example, the following task appears in the exam paper for grade 3:

When an **ant** winks at you
when the **sun** smiles happily at you...

Rewrite the words in bold.

The task is not in line with any educational outcome for grade 3; that is, the point of the task is not to examine whether students recognize words in bold nor whether they are able to copy them. The level of the cognitive process that this task is supposed to examine cannot be determined either.

The following task appears in the exam paper for grade 5:

Underline the right answer.

None of **us** had interrupted the deep silence.

The highlighted personal pronoun replaces the LOCUTOR/INTERLOCUTOR/NON-LOCUTOR.

The task is incomprehensible and unclear, it lacks a broader context because the pronoun *us* in this context can be interpreted as the locutor, the interlocutor, as well as the non-locutor. The task is also not appropriate for the cognitive abilities of third-grade students.

The following task appears in the exam paper for grade 3:

Proper names are written with:

a) an initial capital letter

b) an initial lower case letter

The task is designed as an alternative choice task, and consequently, an important educational outcome is not adequately examined, but its mastery is reduced to guesswork. The task should have been formulated as a short answer task.

Tasks with the following instructions appear in the exam paper for grade 6:

Cross out (Croatian *precrtaj*) the intruder among personal pronouns.

Cross off (Croatian *prekriži*) the intruder among the possessive pronouns.

The Croatian word for *cross out* is *precrtaj*, and in the *Anić Dictionary of Croatian Language*, it is defined as: ‘to draw faithfully according to a pattern, to copy.’ This makes the verb unclear to students and confuses them. There were instances in the educational process when the students of the junior grades of primary school would copy the drawing if there was a picture in the task instead of words.

The following instructions, also to be found in the exam paper for grade 6, make correct use of the word *cross off* (Croatian *prekriži*) but, as in the previous example, they contain the word *intruder* (Croatian *uljez*) that has a negative connotation and is not appropriate for use in task instructions.

Look at the drawing, write *the name of the town in the north.*

VŽ

SB

ZD

The instructions for this task contain the word ‘drawing’ that refers to the abbreviations of the three cities. This confuses students and makes it difficult for them to provide an answer to this task.

All the analyzed exam papers contain the so-called clustered tasks. These are tasks in which questions build one upon the other, i.e. the answer to the next question depends on the answer to the previous question. Such tasks can be allowed in workbooks, but not in exam papers because, among other things, the scoring of those tasks is problematic. Therefore, in the process of designing exam tasks, it should be ensured that the tasks are mutually independent. Here are some examples of cluster tasks from the knowledge exams:

4. Copy three singular nouns from the poem. _____

5. Put the nouns from Task 4 into the plural form. _____

In the tasks that follow, task content is linked in such a way that the second task provides the answer to the first task.

1. What is it – it is white and it hops and winds? _____

2. What does a road bypass? _____

1. Who was the lullaby written for? _____

2. What is the hedgehog like? _____

It often happens that one task examines several educational outcomes instead of only one.

Write the adjectives from the following sentence: *Tasty Pag cheese Hrvoje's daddy makes.*

The educational outcome of this task is to examine whether the student recognizes adjectives in the sentence, so the sentence should not have had irregular word order.

Some tasks are vaguely formulated.

Complete the sentences with abbreviations.

Our homeland is _____.

I want to send a letter. I will go to the institution _____.

The word 'institution' is unnecessary in this task because it prevents students from providing the correct answer, i.e. the answers cannot be incorporated into the sentences according to the rules of syntax.

Conclusion

The purpose of knowledge assessment should be a constant concern for the development and progress of each student, as well as for the success of the educational process. Knowledge assessments should be closely linked to predefined educational outcomes, appropriate to the age of students and their cognitive abilities, and aligned with metrical requirements.

When designing tasks, the following guidelines should be followed: the task must be free of unnecessary content; the non-essential elements in the task must not distract from the correct answer but must not reveal the correct answer either; the difficulty of the task must be aligned with the educational outcomes, students' age, and purpose of the results; there must be no doubt about the correct answer; it is desirable to link tasks that measure the same educational outcomes; tasks need to be ranked from the easier to more difficult ones; task instructions must be short; the so-called trick tasks or tasks that mislead or deceive students must be avoided; tasks must be understandable and clear, and their content must be independent of the content of other tasks; negation needs to be avoided and expressions that contain all the answers or none of them and that are too broad must be avoided: e.g. *All, None of the above, Never, Always*. In addition, written exams need to be adapted to new ways of work and knowledge assessment. There should be more tasks from everyday life, with real application, so that students can see a link with the real world and, as a result, be more motivated for work.

Based on the results of the analysis of published exam papers for the subject Croatian language in grades 3, 4, 5 and 6, it is evident that the biggest drawbacks of the analysed examinations are their disconnectedness from the educational objectives set out in the *Curriculum for Primary Schools (2006)* their inappropriateness to the age of students, or their cognitive abilities and incompatibility of task types with the

educational objectives that are being examined, i.e. incompatibility of the structures of some of the task types with their methodological principles.

In order to create quality tasks (knowledge examinations), appropriate education is required, because making a quality exam is a very complex job. Therefore, future teachers should be taught how to design test questions, and that subject matter should be related to educational outcomes and psychometrics. At the same time, an appeal needs to be made to relevant institutions, primarily the Ministry of Science and Education and the Education and Teacher Training Agency, especially now that a full reform of the educational system is being implemented, to raise the importance of the mechanisms that control the quality of exam papers required for use in schools in the Republic of Croatia, in accordance with the prescribed standards. The importance of state graduation exams should certainly be emphasized here. When it comes to the importance of coordinating knowledge examination tests, state graduation exam should definitely serve as an example. Unfortunately, there is a large number of discrepancies – e.g. with regard to levels A and B, difficulty of tasks from year to year, unknown metric characteristics of the tests used, assessing knowledge of the content that vocational school students did not learn at school and thus placing them in an unequal position (cf. Bezinović, 2010).

Only well-designed examinations can measure the mastery of educational outcomes and the level of cognitive processes well, and can serve as good reference point for planning the teaching process in the future, both for Croatian language and other subjects and for measuring knowledge at the national level.

References

- Anderson, L., & Krathwohl, D. A. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Anić, V. (1998). *Rječnik hrvatskoga jezika [Croatian Language Dictionary]*. Zagreb: Novi Liber.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bagarić Medve, V. (2012). *Komunikacijska kompetencija [Communicative Competence]*. Osijek: Filozofski fakultet.
- Bezinović, P. (2006). Definicija i poticanje ključnih kompetencija u europskom obrazovanju; Doprinos oslobađanju ljudskih potencijala. In J. Jelčić, J. Lopizić, G. Lugović, & Z. Sušan (Eds.), *Ljudski potencijali kroz životni vijek [Human Potentials throughout the Lifetime]* (pp. 8-9). Šibenik: Hrvatsko psihološko društvo.
- Bezinović, P. (2010). *Kritički osvrt na državnu maturu i njezino značenje za obrazovanje u Hrvatskoj [Critical Review of the State Graduation Exam and Its Meaning for Education in Croatia]*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja. Retrieved from <http://www.iro.hr/hr/ona/kolumna/kriticki-osvrt-na-drzavnu-maturu/>

- Bežen, A. (2008). *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta [Teaching Methodology - the Science of Teaching a School Subject]*. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Biščan, V., & Sršen, J. (2008). *Hrvatski ja volim. Pisani ispit znanja o jeziku u 5. razredu osnovne škole [I like Croatian. Written language knowledge exams for grade 5 of primary school]*. Zagreb: Profil.
- Boban, M., & Mesić, A. (2007). *Hrvatski jezik: testovi za utvrđivanje i provjeru znanja iz gramatike hrvatskoga jezika [Tests for the assessment of knowledge in the Croatian language grammar]*. Zagreb: Školska knjiga.
- Budinski, V., Delić, S., Diković, M., Ivančić, G., & Kolar Billege, M. (2009). *Priča o jeziku 3, ispiti znanja iz hrvatskoga jezika i jezičnog izražavanja za 3. razred osnovnih škola [Story about Language 3, Croatian Language and Language Expression Exams for Grade 3 of Primary School]*. Zagreb: Profil.
- Bujas, Z. (1943). *Testovi znanja i mogućnosti njihove upotrebe u školskoj praksi [Knowledge Exams and Possibilities of Their Use in School Practice]*. Zagreb: self-published.
- Croatian National Educational Standard (2005). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Domišljanović D., Ljubičić, D., & Mijić, V. (n. d.). *Ispiti iz hrvatskoga jezika za četvrti razred [Croatian language exams for grade 4 of primary school]*. Zagreb: Alfa.
- Ferbežar, I., & Požgaj-Hadži, V. (2008). Kako izraditi jezični test [How to Design a Language Test]. *Lahor*, 6(3), 165-182.
- Grgin, T. (1999). *Školsko ocjenjivanje znanja [Assessment of Knowledge at School]*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ispitni katalog za državnu maturu u školskoj godini 2015./2016. [State Graduation Exam Catalogue for the School Year 2015/2016]*. (2016). Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Kadum-Bošnjak, S., & Brajković, D. (2007). Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. [Monitoring, Checking and Evaluating Students in the Classroom]. *Metodički obzori*, 2(2), 35-51.
- Kolar Billege, M. (2014). *Metodički pristup određivanju sadržaja poučavanja i kognitivnih ishoda učenja za nastavni predmet Hrvatski jezik u primarnom obrazovanju [Teaching Methodology Approach to Determining the Content of Teaching and Cognitive Learning Outcomes for the Subject Croatian Language in Primary Education]*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi [Assessment in Primary School]*. Zagreb: Tipex.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories* (Second edition). London: Hodder Arnold.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu [Curriculum for Primary Schools]* (2006). Zagreb: Ministry of Science, Education and Sports.
- National Center for External Evaluation of Education (2017). *Priručnik za izradu zadataka višestrukoga izbora iz nastavnoga predmeta Povijest – s primjerima zadataka iz ispita*

Povijesti na državnoj maturi [Handbook for Designing Multiple Choice Tasks for the School Subject History – with Task Samples from the History Exam at the State Graduation Exam]. Retrieved from <https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2017/10/Prirucnik-za-izradu-zadataka-visestrukog-izbora-iz-povijesti-finale-web.pdf>.

Petravić, A. (2016). *Međukulturna kompetencija u nastavi stranih jezika; Od teorijskih koncepta do primjene [Intercultural Competence in Foreign Language Teaching; From Theoretical Concepts to Application]*. Zagreb: Školska knjiga.

The Law on Textbooks for Primary and Secondary Schools (Croatian Parliament, 2010, Official Gazette, 27/10).

The List of Approved Additional Teaching Materials for the School Year 2011/2012. (Agency for Vocational Education and Training and Adult Education, 2011).

The Regulatory Act on Compulsory Textbooks and Accompanying Supplementary Teaching Materials (Ministry of Science, Education and Sport, 2010, Official Gazette, 40/10).

The Regulatory Act on the Methods, Procedures, and Elements of Evaluation of Students in Primary and Secondary Schools (MoSES, 2010, Official Gazette, 112/10).

The Textbook Standard (Ministry of Science, Education and Sport, 2013).

Tuckman, B. W. (1975). *Measuring Educational Outcomes: Fundamentals of Testing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Wrightstone, J. W., Justman, J., & Robbins, I. (1966). *Vrednovanje u savremenom obrazovanju [Evaluation in Modern Education]*. Beograd: Vuk Karadžić.

Tamara Gazdić-Alerić

University of Zagreb, Faculty of Teacher Education
Savska cesta 77, 10000 Zagreb, Croatia
tamara.gazdic-aleric@ufzg.hr

Marko Alerić

University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences
Ulica Ivana Lučića 3, 10000 Zagreb, Croatia
maleric@ffzg.hr

Ispitivanje jezične kompetencije u predmetu Hrvatski jezik (na temelju ispita znanja od 3. do 6. razreda osnovne škole)

Sažetak

U ovom se radu iznose rezultati istraživanja ispita znanja iz predmeta Hrvatski jezik za 3., 4., 5. i 6. razred osnovne škole koji služe za provjeru usvojenosti različitih normā hrvatskoga standardnoga jezika. Cilj istraživanja bio je upozoriti na prihvatljivost, ali i na neprihvatljivost pismenih ispita (testova), osobito u pogledu njihove primjerenosti dobi i spoznajnim mogućnostima učenika, kao i pokušati pridonijeti usustavljanju i standardizaciji pismenih ispita (testova) za provjeru stupnja ovladavanja jezičnim znanjima.

Istraživanje je potvrdilo polazne pretpostavke kako su najveći nedostaci istraženih ispita znanja njihova nepovezanost s obrazovnim postignućima postavljenima u Nastavnome planu i programu za OŠ (2006), njihova neprimjerenost dobi učenika, odnosno njihovim kognitivnim sposobnostima, neusklađenost tipova zadataka s obrazovnim postignućima koja se ispituju, kao i neusklađenost konstrukcija nekih tipova zadataka s metodičkim načelima.

Preporuka je da se u inicijalnome obrazovanju učitelja i nastavnika pojačaju sadržaji vezani uz izradu ispitnih zadataka te da se oni povežu s temom obrazovnih ishoda i psihometrijom. Ujedno se apelira na mjerodavne institucije, ponajprije na resorno Ministarstvo znanosti i obrazovanja, kao i na Agenciju za odgoj i obrazovanje, da osobito sada, u vrijeme cjelovite reforme obrazovnoga sustava, naglase važnost mehanizama kontrole kvalitete ispita znanja koji se upotrebljavaju u školama RH, a u skladu s propisanim standardima.

Ključne riječi: *ispiti znanja; kognitivne razine znanja; odgojno-obrazovni ishodi.*

Uvod

Da bi se u nastavi hrvatskoga jezika utvrdili opseg i kvaliteta usvojenoga znanja, provode se usmena i/ili pismena ispitivanja. Ispitivanje znanja namijenjeno utvrđivanju stupnja ovladavanja hrvatskim standardnim jezikom, kao drugim materinskim jezikom u okomitoj višejezičnosti, nije samo postupak prema kojem učenike razvrstavamo i

ocjenjujemo po znanju nego ono ima i bitnu ulogu u pribavljanju povratnih podataka koji su nastavnicima nužni za poboljšanje poučavanja, a učenicima kao podatci koji ih motiviraju i vode u procesu učenja. Provjere znanja daju nam bitne podatke o tome što su naši učenici naučili, koliko je kvalitetno njihovo znanje i koji je opseg naučenoga gradiva, tj. jesmo li postigli svoje ciljeve u poučavanju.

Znanje u užem smislu označava skup organiziranih informacija koje netko, kao rezultat učenja i pamćenja, posjeduje, razumije i može primjenjivati. Psihička je veličina pa se ne može mjeriti izravno, nego na temelju odgovora na postavljena pitanja, odnosno zadatke. Prilikom utvrđivanja stupnja usvojenosti znanja ispituju se unaprijed određeni mjerljivi ishodi učenja, tj. mjerljiva obrazovna postignuća (engl. *learning outcomes*), ciljevi poučavanja, odnosno mjerljivi ishodi kompetencija koje učenik treba razviti. Pritom ne treba zaboraviti kako znanje u širem smislu podrazumijeva i vještine, odnosno navike kao automatizirane vještine koje su se ustalile dugotrajnim vježbanjem, pa se ispitivanje u nekim svojim dijelovima i na njih odnosi.

Stupanj znanja utvrđuje se kako bi se ocijenila učenikova uspješnost na kraju provedene nastave i učenja, učeniku omogućila povratna informacija o uspješnosti vlastitog učenja, nastavniku o uspješnosti poučavanja, kako bi se pratilo učenikovo napredovanje i omogućilo unapređenje kvalitete nastave. Bežen (2008, str. 132) ističe kako je „usvajanje znanja, vještina i navika krajnja svrha i učenja i poučavanja pa stoga i ključno pitanje svake metodike jer je bit uloge metodike u odgoju i obrazovanju upravo pronalaženje i određivanje najučinkovitijih strategija, metoda i postupaka pouke i učenja u nekom nastavnom predmetu na pojedinim stupnjevima obrazovnog procesa”.

Provjere stupnja usvojenosti znanja putem ispitnih zadataka daju bitne podatke o tome što su i u kojem opsegu učenici naučili, kao i koliko je njihovo znanje kvalitetno, odnosno jesu li postignuti ciljevi, tj. ishodi poučavanja. U Republici Hrvatskoj *Pravilnikom o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* utvrđuju se načini, postupci i elementi vrednovanja odgojno-obrazovnih postignuća učenika u osnovnoj i srednjoj školi, prava i obveze učitelja/nastavnika, učenika, razrednika i ravnatelja u provođenju postupaka vrednovanja tijekom školske godine, kao i prava i obveze roditelja/skrbnika (NN 112/10; čl. 1). Sustavno i redovito vrednovanje i ocjenjivanje učenika bitna je odrednica *Nastavnoga plana i programa za osnovnu školu* (2006) i pripada temeljnim odrednicama odgojno-obrazovnoga i nastavnoga rada prema *Hrvatskome nacionalnom obrazovnom standardu* (HNOS, 2005). I državna matura temelji se na ispitivanju obrazovnih ishoda pojedinoga predmeta, pa se tako u *Ispitnome katalogu za državnu maturu* (2016, str. 8) za predmet Hrvatski jezik navodi kako su „za svaku ispitnu cjelinu određeni posebni ciljevi, odnosno konkretni opisi onoga što pristupnik mora znati, razumjeti i moći učiniti kako bi uspješno riješio ispit”. Tako se, na primjer, prvom ispitnom cjelinom ispituju razumijevanje teksta, književnoteorijska i književnopovijesna znanja, upotreba hrvatskoga standardnog

jezika itd. Dakle, kao što je rečeno, procjene stupnja usvojenosti znanja služe za provjeru znanja, ali i za uvježbavanje i utvrđivanje gradiva. Ispunjenju te svrhe služe dopunska i pomoćna nastavna sredstva oblikovana u skladu s propisanim *Udžbeničkim standardom* (2013), a odobrena od nadležnih institucija – *Ministarstva znanosti i obrazovanja*, *Agencije za odgoj i obrazovanje* i *Agencije za strukovno obrazovanje*.

Udžbenici, dopunska i pomoćna nastavna sredstva

Učitelji, udžbenici i priručnici temeljni su izvori znanja namijenjeni nastavi pojedinoga predmeta (Bežen, 2008, str. 289). Izrada udžbenika i dopunskih nastavnih sredstava, njihova uporaba u nastavnome i odgojno-obrazovnom radu u osnovnoj i srednjoj školi propisana je nizom pravnih propisa. Postupak uvrštavanja, odobravanja, izbora i povlačenja iz uporabe udžbenika i dopunskih nastavnih sredstava, zatim odobrenje i uporaba pomoćnih nastavnih sredstava za učenike osnovne i srednje škole uređeni su *Zakonom o udžbenicima za osnovnu i srednju školu* (2010). Dopunskim nastavnim sredstvima pritom se smatraju: radna bilježnica, zbirka zadataka, geografski atlas i povijesni atlas, multimedijaska pomagala i sredstva informacijske tehnologije (npr. CD-ROM-ovi i sl.). Člankom 2. istoga Zakona definirana su i pomoćna nastavna sredstva kao sredstva koja su „korisna za uporabu u nastavi i koja su usklađena s nacionalnim i predmetnim kurikulumom, a koja nisu kao obvezna propisana Pravilnikom o obveznim udžbenicima i pripadajućim dopunskim nastavnim sredstvima”. U članku 7. *Pravilnika o obveznim udžbenicima i pripadajućim dopunskim nastavnim sredstvima* (2010, NN 40/10) tako se propisuje da se uz obvezne udžbenike i pripadajuća dopunska sredstva koja Pravilnik utvrđuje „u nastavi mogu koristiti i pomoćna nastavna sredstva odobrena sukladno članku 29. Zakona o udžbenicima za osnovnu i srednju školu (npr. likovna mapa, skripta i sl.) te uvrštena na popis pomoćnih nastavnih sredstava i objavljena na mrežnoj stranici Agencije za odgoj i obrazovanje, odnosno Agencije za strukovno obrazovanje”.

Dopunska i pomoćna nastavna sredstva služe učenicima za lakše praćenje, vježbanje i utvrđivanje, provjeru udžbeničkoga gradiva, kao i procjenu stupnja usvojenosti znanja. Radna bilježnica, odnosno vježbenica, i zbirka zadataka pripadaju dopunskim nastavnim sredstvima, a ispiti znanja pomoćnim nastavnim sredstvima. Budući da je radnim bilježnicama, odnosno vježbenicama, svrha praćenje, vježbanje i utvrđivanje gradiva, metrijske osobine zadataka su drugačije nego u ispitima znanja kojima je svrha provjera udžbeničkoga gradiva i procjena stupnja usvojenosti znanja.

Prilikom izrade udžbenika i dopunskih nastavnih sredstava moraju se poštivati znanstveni, pedagoški, psihološki, didaktičko-metodički, etički, jezični, likovno-grafički i tehnički zahtjevi i standardi koji su propisani *Udžbeničkim standardom* (2013), provedbenim propisom koji donosi ministar nadležan za obrazovanje.

Vrste testova i ispitnih zadataka

Dokimologija kao disciplina opće pedagogije koja se bavi vrednovanjem, odnosno ispitivanjem, procjenjivanjem, mjerenjem postignuća učenika u školama nastoji opisati

ulogu onih čimbenika u ispitivanju i procjenjivanju znanja koji utječu na metrijsku vrijednost ocjena te pronaći načine kako postići što objektivnije i što pouzdanije ispitivanje i mjerenje učeničkih znanja i drugih odgojno-obrazovnih postignuća. Objektivnost ispitivanja i mjerenja učeničkih odgojno-obrazovnih postignuća uvelike ovisi o izboru tipova zadataka, pa tako i tipa testa. Različiti autori određuju tipove testova znanja prema obliku zadataka koje testovi sadrže te navode koje su dobra, a koje slabe strane svih tipova testova znanja. Bujas (1943) tako razlikuje tip jednostavnoga dosjećanja, zatim dopunjavanja, alternativni tip (tip „točno – netočno” ili „da – ne”), višestrukog izbora, ispravljanja, sređivanja i povezivanja. Wrightstone, Justman i Robbins (1966) navode tipove dopunjavanja, alternativne tipove, tipove višestrukog izbora i povezivanja. Tuckman (1972) navodi nestrukturirani tip (tip dosjećanja), zatim tip dopunjavanja, alternativni tip, tip s dvama kriterijima izbora, tip višestrukog izbora i tip povezivanja (usp. Grgin, 1999, str. 107). McNamara (2000, str. 5) ističe kako se testovi razlikuju s obzirom na metode ispitivanja i s obzirom na svrhu testiranja. U vezi s metodom McNamara razlikuje tradicionalne načine ispitivanja jezika s pomoću papira i olovke (engl. *paper-and-pencil language tests*) od izvedbenih testova (engl. *performance tests*). Testovi s pomoću papira i olovke imaju oblik poznatog ispitnog upitnika te se obično koriste za ocjenjivanje bilo koje od komponenata jezičnoga znanja (pravopisa, gramatike, rječnika i sl.) ili receptivnoga razumijevanja (slušanja i čitanja s razumijevanjem). Njihova je prednost u tome što se istim ispitnim materijalom može utvrđivati stupanj ovladavanja znanjem među većom skupinom ispitanika, što se brzo ispravlja, a u slučaju velikoga broja ispitanika mogu se ispravljati strojno. Ispitne zadatke može sastavljati i predmetni nastavnik za skupinu učenika kojima predaje. Prilikom njihove izrade nastavnik može uzeti u obzir specifičnosti pojedinoga razreda i učenika, a dobiveni rezultati mogu mu poslužiti kao orijentir u organiziranju i prilagodbi nastavnoga procesa. Nastavnik sam procjenjuje koji mu tip testa i ispitnih zadataka s obzirom na svrhu najviše odgovara. Izvedbenim testovima, navodi McNamara (2000, str. 6), jezične vještine procjenjuju se u simuliranim komunikacijskim situacijama, komunikacijskim situacijama uzetim iz stvarnoga života. To su najčešće testovi govorenja ili pisanja. U takvim testovima ispitanika procjenjuje jedan ispitivač ili više njih primjenjujući dogovorene postupke ocjenjivanja.

Grgin (1999, str. 10) napominje kako je „u psihologijskom smislu školsko ispitivanje znanja takav postupak u kojem se pitanjima (podražajima), upućenim subjektu (učeniku), izazivaju reakcije znanja (odgovori). U pitanjima su sadržani zahtjevi učeniku da određena znanja, koja je prije toga stjecao, očituje u odgovorima. Kako je poznato, pitanja mogu biti dana u usmenom ili pisanom jezičnom obliku (katkad slikovno, a i grafički) i mogu od učenika zahtijevati aktualizaciju ili užih ili širih sadržaja njegova prethodna učenja. U odgovorima na ispitu učenik nastoji udovoljiti svim zahtjevima u pogledu znanja, pa u skladu s tim i oblikuje odgovor. Pritom će mu, već prema tipu ispita, pitanjima provocirana reakcija biti ili jezična (usmena, pisana ili u kombinaciji) ili pak izražena određenim pokretima i radnjama.”

U ovom će se radu koristiti podjela prema kojoj zadatci kojima se ispituju opseg i kvaliteta usvojenoga znanja mogu biti zadatci zatvorenoga i zadatci otvorenoga tipa. Zadatci zatvorenog tipa jesu zadatci s već ponuđenim odgovorima i mogu biti zadatci: a) alternativnoga izbora, b) višestrukoga izbora i c) povezivanja i sređivanja. Zadatci otvorenoga tipa jesu zadatci s otvorenim odgovorima i mogu biti: a) zadatci s kratkim odgovorom, b) zadatci dopunjavanja, c) esej (kraći ili duži), d) prezentacije (izvedbe). Takvom se podjelom koristi i Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja prilikom ispitivanja na temelju kojih se procjenjuju nacionalni standardi obrazovnih postignuća učenika (ispiti državne mature, nacionalni ispiti i ostali ispiti vanjskoga vrednovanja).

Procjene stupnja usvojenosti znanja

Najčešće polazište za definiranje ciljeva poučavanja, odnosno ishoda učenja, kao i izradu ispitnih zadataka, jest Bloomova taksonomija. Nju uzima u obzir i Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja prilikom sastavljanja zadataka na nacionalnoj razini. Bloomova taksonomija omogućuje uspješno planiranje i procjenjivanje ovladavanja obrazovnim postignućima u različitim područjima. Uporabom glagola, a ne imenica, u revidiranoj Bloomovoj taksonomiji od 1990. godine (Anderson i Krathwohl, 2001) stavljen je naglasak na aktivnost mišljenja s obzirom na to da su znanje i umijeće proizvodi mišljenja, a temeljni cilj školskog učenja jest stjecanje trajnih i upotrebljivih znanja i umijeća. U skladu s njom razine postignuća dijele se u tri područja: 1. kognitivno područje (znanje), 2. psihomotoričko područje (vještine) i 3. afektivno područje (stavovi).

Svako područje hijerarhijski se dijeli od niže prema višoj razini usvojenosti znanja. U svakoj razini navode se ključni glagoli koji omogućuju definiranje kvalitativnih i kvantitativnih ishoda učenja. U kognitivnome području razlikuje se šest dimenzija kognitivnih procesa, odnosno šest razina usvojenosti znanja:

1. Pamćenje – podrazumijeva pamćenje terminologije, specifičnih činjenica, ali i složenih teorija. Ovladavanje znanjem na razini pamćenja dokazuje se prisjećanjem temeljnih informacija koje su potrebne da bi učenik shvatio smisao predmeta koji uči. Glagoli kojima se opisuje navedena dimenzija kognitivnih procesa jesu, npr. *definiraj, imenuj, zapamti, zabilježi, ispričaj, sastavi popis, ponovi, izvijesti...*

2. Razumijevanje – podrazumijeva sposobnost promišljanja usvojenih činjenica. Ovladavanje znanjem na razini razumijevanja dokazuje se interpretiranjem činjenica, sažimanjem, objašnjavanjem, predviđanjem učinaka ili posljedica (znati interpretirati slike, karte, tablice, grafikone, verbalne zadatke prevesti u formule, na temelju činjenica predvidjeti posljedice, navesti primjer, interpretirati, parafrazirati). Glagoli kojima se opisuje navedena dimenzija kognitivnih procesa jesu, npr. *opiši, objasni, identificiraj, razmotri, izrazi, prepoznaj, raspravljaj...*

3. Primjena – podrazumijeva sposobnost primjene naučenih pravila, zakona, metoda ili teorija u novim situacijama. Ovladavanje znanjem na razini primjene dokazuje se, npr. upotrebom neke metode ili postupka, rješavanjem problema, oblikovanjem grafikona ili krivulje. Glagoli kojima se opisuje navedena dimenzija kognitivnih procesa jesu, npr. *primijeni, izvedi, protumači, ilustriraj, vježbaj, izloži, prikaži, prevedi...*

4. Analiza – podrazumijeva sposobnost razdvajanja naučenih sadržaja na sastavne dijelove i razumijevanja njihove organizacijske strukture. Ovladavanje znanjem na razini analize dokazuje se uspoređivanjem, suprotstavljanjem, prepoznavanjem neizrečenih pretpostavki, razlikovanjem uzroka od posljedice, razlikovanjem bitnog od nebitnog, utvrđivanjem organizacijske strukture djela (umjetničkog, glazbenog, literarnog). Glagoli kojima se opisuje navedena dimenzija kognitivnih procesa jesu, npr. *usporedi, raspravljaj, razluči, riješi, diferenciraj...*

5. Sinteza – podrazumijeva sposobnost stvaranja nove cjeline od pojedinačnih dijelova. Ovladavanje znanjem na razini sinteze dokazuje se sposobnošću kombinacije, postavljanja hipoteze, planiranja, reorganizacije, pisanja dobro organiziranog rada, planiranja pokusa, održavanja dobro organiziranoga govora (predavanja). Glagoli kojima se opisuje navedena dimenzija kognitivnih procesa jesu, npr. *predloži, uredi, organiziraj, kreiraj, sastavi, klasificiraj, poveži, formuliraj...*

6. Procjena – podrazumijeva sposobnost procjene vrijednosti materijala (pjesme, romana, govora, istraživačkog izvještaja, projekta). Procjene se moraju temeljiti na točno definiranim kriterijima. Ovladavanje znanjem na razini procjene dokazuje se sposobnošću procjene primjerenosti zaključaka na temelju prikazanih podataka, sposobnošću procjene vrijednosti djela (umjetničkog, glazbenog, literarnog) uporabom vanjskih standarda odličnosti i izvrsnosti te prosudbi logične postojanosti pisanoga materijala ili predavanja, sposobnost povezivanja nepovezanih dijelova u koherentne i funkcionalne cjeline, njihova reorganiziranja u nove oblike ili strukture. Glagoli kojima se opisuje navedena dimenzija kognitivnih procesa jesu, npr. *prosudi, izaberi, procijeni, rangiraj, vrednuj, izmjeri, odredi prioritet, predvidi...*

U istraživanju smo pošli od tih šest Bloomovih razina usvojenosti znanja kako bismo utvrdili provjeravaju li se, i u kojoj mjeri, u ispitnim zadacima u ispitima znanja od 3. do 6. razreda osnovne škole sve navedene razine usvojenosti znanja, jer vrsta primijenjenog instrumenta vrednovanja bitno utječe na vrstu učenja učenika. Primjerice, ispituju li se podatci naučeni napamet i učenici će učiti napamet, pita li ih se interpretacija podataka ili rješavanje problema, učenici će gradivu pristupati na taj način. Nastavnik mora uvjeriti učenike da je cilj obrazovanja stjecanje znanja, vještina i navika, a vrednovanje je samo provjeravanje toga procesa. Vrednovanje mora biti stalno kako bi pružalo podatke o napredovanju. Stalnim vrednovanjem učenici postaju snažnije motivirani za učenje, preuzimaju više samoodgovornosti, sami dijagnosticiraju svoje "jake i slabe točke" i time postaju aktivni sudionici u učenju.

Istraživanje

Opis uzorka i instrumentarija istraživanja

U istraživanju su proučeni ispiti znanja iz predmeta Hrvatski jezik odobreni od Agencije za odgoj i obrazovanje u 2011./2012. za 3., 4., 5. i 6. razred osnovne škole.

Istražene su ove zbirke ispitnih zadataka:

- za 3. razred „Priča o jeziku 3”, ispiti znanja iz hrvatskoga jezika i jezičnog izražavanja za 3. razred osnovne škole
- za 4. razred „Hrvatski jezik 4”, ispiti iz hrvatskoga jezika za četvrti razred osnovne škole
- za 5. razred „Hrvatski ja volim”, pisani ispiti znanja o jeziku u 5. razredu osnovne škole
- za 6. razred „Hrvatski jezik 6”, testovi za utvrđivanje i provjeru znanja iz gramatike hrvatskoga jezika.

Zbirke ispitnih zadataka razlikovale su se u broju ispita znanja, a ispiti znanja razlikovali su se u broju zadataka. Tako je u 3. razredu bilo 12 ispita znanja, od kojih je svaki imao između 5 i 12 zadataka. U 4. razredu bilo je 5 ispita znanja, od kojih je svaki imao između 11 i 19 zadataka. U 5. razredu bila su 4 ispita znanja, od kojih je svaki imao između 17 i 24 zadatka, a u 6. su razredu bila 22 ispita znanja, od kojih je svaki imao između 1 i 9 zadataka.

Cilji i problemi istraživanja

Korpus pismenih ispita (testova) proučen je s obzirom na:

- a) tipove zadataka kojima se provjeravaju jezična znanja
- b) stupanj provjere na razini jezične normativnosti i funkcionalne primjene
- c) *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006) i u njemu predviđena obrazovna postignuća (ishode učenja) budući da se ciljevi poučavanja trebaju, u skladu s međunarodnim dokumentima o obrazovanju, kao i u skladu s predmetnim kurikulumom koji je u fazi dorade i pripreme za eksperimentalno uvođenje u škole (op. a.), odrediti kao mjerljivi ishodi učenja (engl. *learning outcomes*).

Hipoteze istraživanja

Hipoteze su povezane s ciljem i problemima istraživanja.

H1 – Očekuje se da će u ispitima znanja prevladavati zadatci zatvorenoga tipa.

H2 – Očekuje se podjednak broj zadataka kojima se provjerava jezična normativnost i funkcionalna primjena.

H3 – Očekuje se da se u ispitnim zadacima provjerava svih šest razina usvojenosti znanja.

H4 – Očekuje se da se od nižih prema višim razredima povećava broj ispitnih zadataka na višim razinama kognitivnih procesa.

Rezultati istraživanja i rasprava

Jedan od ciljeva istraživanja bio je utvrditi pojavnost tipova ispitnih zadataka, kao i jesu li tipovi zadataka primjereni dobi učenika (podatci o tipovima zadataka navedeni su u Tablici 1.).

Tablica 1
Pojavnost tipova zadataka po razredima

TIPOVI ZADATAKA	RAZRED				UKUPNO
	3.	4.	5.	6.	
1. zatvorenoga tipa – pitanja s ponuđenim odgovorima					
a) alternativnoga izbora	7	0	3	15	25 (5,63%)
b) višestrukoga izbora	4	4	10	18	36 (8,1%)
c) povezivanja i sređivanja	24	19	32	20	95 (21,39%)
2. otvorenoga tipa – pitanja s otvorenim odgovorima					
a) s kratkim odgovorom	53	45	30	48	176 (39,64%)
b) dopunjavanja	14	9	24	46	93 (20,96%)
c) esej (kraći ili duži)	12	7	0	0	19 (4,28%)
d) prezentacije (izvedbe)	0	0	0	0	0
UKUPNO	114	84	99	147	444

Na temelju podataka iz tablice uočljivo je kako se u ispitima znanja od ukupno 444 zadatka najčešće javljaju zadatci s kratkim odgovorom (176 zadatka ili 39,64%), zatim zadatci povezivanja i sređivanja (95 zadatka ili 21,39%), pa zadatci dopunjavanja (93 zadatka ili 20,96%), kojih je u 5. i 6. razredu više nego u 3. i 4. U 4. razredu nema zadataka alternativnog izbora. Ta se činjenica djelomično može opravdati postojanjem, iako relativno malenoga broja, zadataka alternativnoga izbora (samo 4 zadatka). Ono što se iz tablice može iščitati i predstavlja alarmantan podatak jest to da u ispitima nijedan zadatak u sva četiri razreda nije oblikovan kao zadatak prezentacije (izvedbe) i da u petom i šestom razredu nema nijednoga zadatka eseja (kraćega ili dužega). Posve je neočekivano da se zadatci eseji javljaju samo u trećem i četvrtom razredu, a ne i u petom i šestom razredu. Ta činjenica zabrinjava i stoga što je pisanje eseja dio državne mature koji donosi 80 bodova. Esej se na maturi ne piše samo iz materinskoga jezika nego i iz odabranoga stranog jezika, stoga je ovladavanje pisanjem eseja jedan od važnih obrazovnih ishoda nastave materinskoga jezika. Na maturi se iz Hrvatskoga jezika piše jedan od triju tipova eseja – interpretativni školski esej, usporedbena raščlamba dvaju ili više tekstova ili raspravljački školski esej. Sastavljanje tekstova bitna je vještina kojom treba započeti od 1. razreda osnovne škole te je širiti u skladu s razvojem kognitivnih mogućnosti učenika. Svakako je neprimjereno da učenicima 5. i 6. razreda nijedan zadatak nije vezan uz sastavljanje teksta. Pretpostavljamo da se uzrok tome krije u vremenu koje je potrebno da bi se ispravili tekstovi svih učenika, a u obzir moramo uzeti i od 2006. pogubno smanjenje tjedne satnice Hrvatskoga jezika u nižim razredima osnovne škole sa šest na pet sati.

S obzirom na primjerenost tipa zadatka dobi učenika primjećuje se da je, npr. zadataka povezivanja i sređivanja više u trećem nego u četvrtom i šestom razredu, a zadataka s kratkim odgovorom u trećem je razredu više nego u svim ostalim razredima.

Cilj istraživanja također je, na temelju šest prethodno opisanih dimenzija kognitivnih procesa, odnosno šest razina usvojenosti znanja, utvrditi koliko se u objavljenim zbirkama testova iz hrvatskoga jezika poštuje činjenica da se kognitivno područje dijeli u šest razina usvojenosti znanja, odnosno utvrditi provjeravaju li se, i u kojoj mjeri, u ispitnim zadacima sve navedene razine usvojenosti znanja.

Tablica 2

Razine ispitivanih kognitivnih područja i nastavna područja koja se zadacima ispituju

NASTAVNA PODRUČJA	RAZRED			
	3.	4.	5.	6.
1. čitanje s razumijevanjem	38	3		
2. fonetika				
prepoznavanje naglašenih riječi (zamjenice)			2	2
prepoznavanje glasovnih promjena				8
3. morfologija				
prepoznavanje imenica	4	2		
prepoznavanje vlastitih imenica		1		
prepoznavanje općih imenica		1		
prepoznavanje glagola	2	3		
prepoznavanje pridjeva	5	3	4	
prepoznavanje roda imenica		1		
prepoznavanje roda i broja imenica			2	
prepoznavanje imenica u D i L			2	
prepoznavanje imenskih riječi			1	
prepoznavanje promjenjivih i nepromjenjivih riječi			2	2
prepoznavanje glagola				2
prepoznavanje glagola prema vidu				4
prepoznavanje glagola prema predmetu radnje				2
prepoznavanje glagolskih oblika				2
prepoznavanje glagolskih vremena		5		1
prepoznavanje ličnih i posvojnih zamjenica				1
prepoznavanje ličnih zamjenica				1
prepoznavanje povratne zamjenice				1
prepoznavanje posvojnih zamjenica				1
prepoznavanje pokaznih zamjenica				1
prepoznavanje lične i pokazne zamjenice				1
prepoznavanje priloga			4	
prepoznavanje prijedloga			2	
prepoznavanje veznika, usklika i čestica			2	
prepoznavanje infinitiva				3
prepoznavanje prezenta				1
prepoznavanje prezenta gl. <i>biti</i>				2
prepoznavanje prezenta gl. <i>htjeti</i>				1
prepoznavanje perfekta				1

NASTAVNA PODRUČJA	RAZRED			
	3.	4.	5.	6.
prepoznavanje gl. pridjeva radnih i trpnih				1
prepoznavanje gl. pridjeva trpnog				1
prepoznavanje gl. priloga sadašnjega				1
prepoznavanje prezenta, aorista i imperfekta				1
prepoznavanje aorista i imperfekta				3
prepoznavanje obilježja aorista				1
prepoznavanje obilježja imperfekta				2
prepoznavanje perfekta i pluskvamperfekta				3
prepoznavanje futura I.				1
prepoznavanje futura I. i futura II.				1
prepoznavanje kondicionala I. i kondicionala II.				1
prepoznavanje imperativa				1
prepoznavanje imperativa, infinitiva i prezenta				1
definiranje kategorija imenica			1	
definiranje pridjeva	2	1		
definiranje sklonidbe				1
definiranje stupnjevanja pridjeva				1
definiranje infinitiva				
definiranje aorista				1
definiranje perfekta				2
definiranje futura I.				1
definiranje futura II.				1
definiranje imperativa				1
definiranje kondicionala II.				1
navođenje promjenjivih i nepromjenjivih vrsta riječi				1
navođenje padeža i padežnih pitanja				1
navođenje obilježja padeža				4
navođenje obilježja lične zamjenice				4
navođenje obilježja povratne zamjenice				1
navođenje obilježja posvojnih zamjenica				2
navođenje obilježja pokaznih zamjenica				2
navođenje obilježja glagola				1
navođenje obilježja glagolskih imenica				1
navođenje prezenta glagola <i>biti</i>				1
navođenje aorista glagola <i>biti</i> i <i>htjeti</i>				1
navođenje obilježja perfekta				1
navođenje obilježja imperativa				2
navođenje obilježja kondicionala II.				1
navođenje podjele imenica	4			
razlikovanje kategorija imenica (jd./mn.)	2			
razlikovanje kategorija imenica (rod)		2		

NASTAVNA PODRUČJA	RAZRED			
	3.	4.	5.	6.
razlikovanje imenica i pridjeva	3			
razlikovanje imenica, glagola i pridjeva	2			
razlikovanje opisnih i posvojnih pridjeva	2	1		
razlikovanje kategorija imenica i glagola (jd./mn.)	2			
razlikovanje kategorija zamjenica (lice)			2	
razlikovanje vrsta riječi		2	1	
razlikovanje glavnih i rednih brojeva			2	
određivanje kategorija imenica (rod, broj i padež)			2	
određivanje kategorija pridjeva (rod, broj i padež)			2	
određivanje kategorija pridjeva (stupanj)			4	
određivanje kategorija zamjenica (padež)			2	1
određivanje kategorija glagola (lice, broj i vrijeme)			2	1
određivanje kategorije promjenjivosti				1
određivanje obilježja riječi (osnova/nastavak)				2
određivanje obilježja pluskvamperfekta				2
zamjena glagol/glagol	2			
zamjena pridjev/pridjev	1			
preoblika prezenta u infinitiv				1
preoblika infinitiva u perfekt				1
preoblika infinitiva u aorist i imperfekt				1
preoblika infinitiva u futur I.				1
upotreba imenica u jednini i množini		3		
upotreba imenica u rodu		1		
upotreba imenica u padežu			6	
upotreba glagola	3	1		
upotreba pridjeva		2	1	
upotreba opisnih pridjeva	5			
upotreba posvojnih pridjeva	3	5	3	
upotreba opisnih i posvojnih pridjeva		1	1	
upotreba povratne zamjenice				2
upotreba posvojnih zamjenica				1
upotreba posvojnih i povratno-posvojne zamjenice				1
upotreba prijedloga			2	
upotreba glagola po vidu				1
upotreba glagola po predmetu radnje				5
upotreba gl. pridjeva radnoga				2
upotreba gl. pridjeva trpnoga				3
upotreba gl. imenice				1
upotreba prezenta		1		1
upotreba prezenta glagola <i>biti</i>				1
upotreba prezenta, perfekta i futura		1		

NASTAVNA PODRUČJA	RAZRED			
	3.	4.	5.	6.
upotreba perfekta i pluskvamperfekta				1
upotreba futura I.				2
upotreba futura I. i futura II.				1
upotreba imperativa				1
upotreba kondicionala I.				1
upotreba kondicionala II.				1
upotreba kondicionala I. i kondicionala II.				1
4. tvorba riječi				
tvorba imenica u množini	3	1		
tvorba glagola		1		
tvorba glagola i pridjeva		1		
tvorba umanjena	4			
tvorba uvećanica	4			
tvorba umanjena i uvećanica		11		
razlikovanje umanjena	3			
razlikovanje uvećanica	1			
pretvaranje umanjena u polaznu riječ	3			
5. sintaksa				
preoblika upravnoga u neupravni govor		3		
preoblika neupravnoga u upravni govor		1		
preoblika rečenica u različita vremena			2	
preoblika jesnih u niječne rečenice			2	1
preoblika niječnih izjavnih u niječne upitne rečenice				1
preoblika riječcom <i>li</i>			2	
imenovanje vrsta rečenica (prema sadržaju)			1	
definiranje subjekta i predikata			1	
određivanje subjekta i predikata			3	
prepoznavanje predikata				2
prepoznavanje imenskoga predikata				1
prepoznavanje imenskoga i glagolskoga predikata				1
prepoznavanje subjekta				4
prepoznavanje predikata i subjekta				2
navođenje obilježja predikata				1
navođenje obilježja subjekta				2
6. leksikologija				
razlikovanje značenja riječi		1	2	
prepoznavanje narječja			1	
7. nadrečenično ustrojstvo (komunikacija)				
definicija monologa	2			
upotreba upravnoga govora		1		

NASTAVNA PODRUČJA	RAZRED			
	3.	4.	5.	6.
upotreba velikoga i maloga slova	13	14	6	
upotreba pravopisnih znakova (upravni govor)		5	1	
upotreba pravopisnih znakova (spojnica – rastavljanje riječi na slogove)			2	
upotreba kratica		4	2	
upotreba refleksa glasa jat		6	2	
upotreba glasova č/ć			2	
upotreba glasova dž/đ			2	
upotreba glasova i glasovnih skupina ije/je, č/ć, dž/đ		1		
upotreba sastavljenog i rastavljenog pisanja riječi		1		
upotreba rečeničnih znakova		1	5	
upotreba pisanja brojeva			4	
upotreba zareza				1
9. zadatci grozdovi	8	2	3	1

Na temelju glagola koji prate određeni zadatak opisan u tablici 2. i koji pripadaju određenoj razini usvojenosti znanja prema Bloomovoj taksonomiji utvrđeno je koliko zadataka prati određenu razinu kognitivnoga procesa. Zadatci grozdovi nisu ubrojani u ukupan broj zadataka nego su iz njih izdvojeni. Nekoliko zadataka je ubrojeno u više kategorija budući da se njima ispituje više obrazovnih postignuća (ishoda učenja).

Tablica 3

U 3. razredu ispituju se ove razine kognitivnih procesa: pamćenje (6,89%), razumijevanje (42,25%), primjenjivanje (20,69%), analiziranje (12,07%), sintetiziranje (18,10%), kreiranje (0,00%).

U 4. razredu ispituju se ove razine kognitivnih procesa: pamćenje (1,07%), razumijevanje (20,21%), primjenjivanje (51,06%), analiziranje (8,51%), sintetiziranje (19,15%), kreiranje (0,00%).

U 5. razredu ispituju se ove razine kognitivnih procesa: pamćenje (2,17%), razumijevanje (23,91%), primjenjivanje (58,70%), analiziranje (8,70%), sintetiziranje (6,52%), kreiranje (0,00%).

U 6. razredu ispituju se ove razine kognitivnih procesa: pamćenje (24,65%), razumijevanje (46,48%), primjenjivanje (24,64%), analiziranje (0,00%), sintetiziranje (4,23%), kreiranje (0,00%).

Prema broju zadataka kojima se ispituje razina kognitivnog procesa može se zaključiti da je u 3. razredu najviše zadataka kojima se znanje ispituje na razini razumijevanja, zatim primjenjivanja, sintetiziranja, analiziranja i pamćenja. U 4. razredu najviše je zadataka kojima se znanje ispituje na razini primjenjivanja, zatim razumijevanja, sintetiziranja, analiziranja i pamćenja. U 5. razredu najviše je zadataka kojima se znanje ispituje na razini primjenjivanja, zatim razumijevanja, analiziranja,

sintetiziranja i pamćenja. U 6. razredu najviše je zadataka kojima se znanje ispituje na razini razumijevanja, zatim pamćenja, primjenjivanja i sintetiziranja.

Može se zaključiti kako se u svim razredima provjera znanja najvećim dijelom provodi na nižim razinama kognitivnih procesa, odnosno na razini pamćenja, razumijevanja i primjenjivanja. Zanimljivo je da se na razini pamćenja usvojenost znanja, suprotno očekivanom s obzirom na kognitivni razvoj učenika, najviše javlja u zadacima u 6. razredu, a vrlo malo u 3., 4. i 5. razredu, kao i da se na razini analiziranja i sintetiziranja usvojenost znanja nekoliko puta više javlja u zadacima u 3. i 4. nego u 5. i 6. razredu. I kad je riječ o provjeri znanja na razini razumijevanja, suprotno očekivanom, znatno je više zadataka u 3. nego u 4. i 5. razredu. Jedino je na razini primjenjivanja, osim u 6. razredu, broj zadataka usklađen s kognitivnim razvojem učenika, pa je takvih zadataka najmanje u 3., a najviše u 5. razredu. Prema tome se općenito može istaknuti neprimjerenost ispitnih zadataka s obzirom na razinu kognitivnog procesa kojim se provjerava učeničko ovladavanje gradivom njihovim kognitivnim sposobnostima.

U više je zadataka primijećeno i da nisu objektivni, osjetljivi, primjereni, pouzdani i valjani. Također je primijećeno i da neki zadatci sadrže suvišne podatke, da uputa u njima nije jasna, potpuna i standardizirana, da se nadovezuju na neke od prethodnih zadataka, kao i da nisu usklađeni s obrazovnim ishodima koji su predviđeni za pojedini razred.

Naime, svaki zadatak koji služi za objektivno utvrđivanje opsega i kvalitete usvojenoga znanja mora biti sastavljen tako da mjeri određeno obrazovno postignuće (ishod učenja) i određenu razinu kognitivnih procesa. Npr. u ispitu znanja za 3. razred javlja se zadatak:

Kada ti **mrav** namiguje
kad ti se **sunce** veselo smije...
Prepiši jače otisnute riječi.

Zadatak nije usklađen ni s jednim obrazovnim ishodom za 3. razred jer se zadatkom ne bi trebalo provjeravati znaju li učenici prepoznati jače otisnute riječi, a ni znaju li riječi prepisati. Za zadatak se ne može utvrditi ni razina kognitivnog procesa koji bi se njime ispitivao.

U ispitu znanja za 5. razred javlja se zadatak:

Podcrtaj točan odgovor.
Nitko od **nas** nije prekidao duboku tišinu.

Istaknuta osobna zamjenica zamjenjuje GOVORNU/SUGOVORNU/NEGOVORNU osobu.

Zadatak je nerazumljiv i nejasan, nedostaje mu širi kontekst zato što se zamjenica *nas* u ovom kontekstu može tumačiti i kao govorna, i kao sugovorna, i kao negovorna osoba. Zadatak također nije primjeren kognitivnim sposobnostima učenika trećeg razreda.

U ispitu znanja za 3. razred javlja se zadatak:

Vlastita imena pišemo:

a) velikim početnim slovom

b) malim početnim slovom

Zadatak je oblikovan kao zadatak alternativnog izbora, pa na odgovarajuć način nije ispitivan važan obrazovni ishod, već je njegovo ovladavanje svedeno na pogađanje. Zadatak je trebalo oblikovati kao zadatak kratkog odgovora.

U ispitu znanja za 6. razred javljaju se zadatci s uputama:

Precrtaj uljeza među osobnim/ličnim zamjenicama.

Prekriži uljeza među posvojnim zamjenicama.

Riječ *precrtaj*, prema Anićevu *Rječniku hrvatskoga jezika*, znači: 'nacrtati vjerno prema uzorku, prekopirati'. Glagol *precrtaj* učenicima zbog toga nije jasan, odnosno zbunjuje ih. U obrazovnom se procesu znalo događati da učenici mlađih razreda osnovne škole precrtaju crtež ako se u zadatku umjesto riječi javlja slika.

U sljedećoj je uputi, također u ispitu znanja za 6. razred, pravilno upotrijebljena riječ *prekriži*, ali se, kao i u prethodnom primjeru, pojavljuje riječ *uljez*, koja ima negativnu konotaciju, a zbog koje nije primjerena u uputi zadatka.

Promotri crtež, napiši ime grada koji se nalazi na sjeveru.

VŽ

SB

ZD

U uputi zadatka javlja se riječ 'crtež' koja se odnosi na kratice triju gradova, što zbunjuje i otežava odgovor.

U svim se proučenim ispitima znanja javljaju tzv. zadatci grozdovi. Riječ je o zadacima u kojima se pitanja nastavljaju jedno na drugo, odnosno u kojima odgovor na nadovezano pitanje ovisi o odgovoru na prethodno pitanje. Takvi se zadatci mogu dopustiti u vježbenicama, ali ne i u ispitima znanja jer je, između ostalog, problem i kako takve zadatke bodovati. Zato bi prilikom sastavljanja zadataka namijenjenih ispitivanju znanja trebalo voditi računa o tome da zadatci budu međusobno sadržajno neovisni. Navest ćemo neke primjere zadataka grozdova iz proučenih ispita znanja:

4. Iz pjesme prepisi tri imenice u jednini. _____

5. Imenice iz četvrtoga zadatka napiši u množini. _____

U zadacima koji slijede sadržaji zadataka su povezani tako da se u drugom zadatku daje odgovor na prvi zadatak.

1. Tko se bjelasa, skakuće i vijuga? _____

2. Što cesta zaobilazi? _____

1. Za koga je napisana uspavanka? _____

2. Kakav je jež? _____

Često se jednim zadatkom umjesto jednoga obrazovnog ishoda ispituje nekoliko obrazovnih ishoda.

Ispiši pridjeve iz sljedeće rečenice: *Ukusan paški sir radi Hrvojev tata.*

Obrazovni ishod u navedenom zadatku je ispitati prepoznaje li učenik pridjeve u rečenici, pa prema tome rečenica nije trebala imati stilski obilježen red riječi.

Neki su zadatci nejasno oblikovani.

Rečenice dopuni kraticama.

Naša domovina je _____.

Želim poslati pismo. Otići ću u ustanovu _____.

Riječ *ustanova* u zadatku je nepotrebna jer onemogućuje točan odgovor, odnosno pravilan odgovor ne može biti složen prema pravilima slaganja riječi u rečenicu.

Zaključak

Smisao ispitivanja znanja trebala bi biti stalna briga za razvoj i napredovanje svakog učenika, ali i uspješnost obrazovnoga procesa. Ispitivanje znanja trebalo bi biti tijesno povezano sa zadanim obrazovnim ishodima, primjereno dobi učenika, odnosno njihovim kognitivnim sposobnostima, i usklađeno s metrijskim zahtjevima.

Prilikom sastavljanja zadatka treba se voditi ovim smjernicama: zadatak treba biti oslobođen nepotrebna sadržaja, nevažni elementi u zadatku ne smiju odvrćati od točnoga odgovora, ali ne smiju ni otkrivati točan odgovor, težina zadatka treba biti usklađena s obrazovnim ishodom, dobi i svrhom rezultata, ne smije biti dvojbe u vezi s točnim odgovorom, zadatke koji mjere isti obrazovni ishod poželjno je povezati, zadatci trebaju biti poredani od lakših prema težima, uputa za rješavanje zadatka treba biti kratka, treba izbjegavati tzv. trik-zadatke, odnosno zadatke koji ispitanike navode u pogrešnome smjeru ili ih zavaravaju, zadatci učeniku trebaju biti razumljivi i jasni, sadržajno neovisni o drugim zadatcima, u zadatcima treba izbjegavati negaciju i ne upotrebljavati izraze koji obuhvaćaju sve odgovore ili niti jedan od njih te koji su uopćeni poput: *Sve; Ništa od navedenog; Nikad; Uvijek*. Usto, pismene ispite treba prilagoditi novom načinu rada i provjeravanja znanja: treba biti više zadataka iz svakodnevnoga života, iz primjene, kako bi učenici vidjeli poveznicu sa stvarnim životom, čime bi se povećala i njihova motiviranost za radom.

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 nedostatci ispita znanja njihova nepovezanost s obrazovnim postignućima postavljenima u *Nastavnome planu i programu za OŠ* (2006), njihova neprimjerenost dobi učenika, odnosno njihovim kognitivnim sposobnostima, neusklađenost tipova zadataka s obrazovnim postignućima koja se ispituju, odnosno neusklađenost konstrukcija nekih tipova zadataka s njihovim metodičkim načelima.

Za izradu kvalitetnih zadataka (ispita znanja) potrebno je odgovarajuće obrazovanje, jer je izrada kvalitetnog ispita znanja složen posao. Zato bi buduće nastavnike trebalo

poučiti o izradi ispitnih zadataka i tu temu povezati s temom obrazovnih ishoda i psihometrijom. Ujedno se apelira na mjerodavne institucije, ponajprije na resorno Ministarstvo znanosti i obrazovanja, kao i Agenciju za odgoj i obrazovanje, da osobito sada kada se provodi cjelovita reforma obrazovnoga sustava, dovede na viši stupanj važnosti mehanizme kontrole kvalitete ispita znanja potrebne za uporabu u školama Republike Hrvatske, a prema već propisanim standardima. Ovdje je svakako naglašena i važnost nacionalnih ispita. Kada se govori o važnost usklađenosti ispita kojima se ispituje znanje, primjer bi svakako trebala biti državna matura, ali se i kod nje, nažalost, pojavljuje velik broj neusklađenosti – npr. s obzirom na razinu A i B, s obzirom na težinu zadataka iz godine u godinu, nepoznate su mjerne karakteristike primijenjenih testova, ispituju se sadržaji koje učenici koji nisu polazili gimnazije nisu učili u školi, čime se učenici stavljaju u nejednak položaj (usp. Bezinović, 2010).

Samo kvalitetno izrađeni ispiti znanja mogu kvalitetno mjeriti ovladavanje obrazovnim ishodima, razinu kognitivnoga procesa i mogu biti dobar orijentir za planiranje buduće nastave kako Hrvatskoga jezika tako i ostalih nastavnih predmeta te mjerenje znanja na nacionalnoj razini.