UDK 371.3
UDK 811.163.42 ISSN 1845-8793 HRVATSKI, XXIII, br. 2, Zagreb, 2025.

Izvorni znanstveni rad
Prihvaćen za objavljivanje: 19. lipnja 2026.

PROMJENE ISPITA HRVATSKOGA JEZIKA NA DRŽAVNOJ MATURI: ODRAZI PRISTUPA JEZIKU, KNJIŽEVNOSTI I PISMENOSTI[1]

Lidija Cvikić
Sveučilište u Zagrebu
Učiteljski fakultet

Sažetak: U radu se analiziraju promjene koje su se od uvođenja državne mature do školske godine 2024./25. dogodile u strukturi i sadržaju ispita iz Hrvatskoga jezika. Cilj je rada utvrditi mogu li se te promjene promatrati kao pokazatelj stava dionika obrazovne politike prema materinskome jeziku, književnosti i pismenosti. Analiza je kvalitativne naravi, a temelji se na ispitnim katalozima, ispitnim knjižicama i drugim javno dostupnim dokumentima o državnoj maturi. Na temelju uočenih obilježja mogu se razlikovati tri razdoblja razvoja ispita. Prvo razdoblje obilježeno je organizacijom ispita oko manjega broja polaznih tekstova uz koje je bio povezan veći broj zadataka iz različitih područja nastavnoga predmeta. Takav se pristup tumači kao odraz integriranoga poimanja nastavnoga predmeta te kao operacionalizacija funkcionalnih pristupa čitalačkoj pismenosti. U drugome razdoblju napušta se koncept grozda zadataka, povećava se broj tekstova i zadataka bez polaznoga teksta te dolazi do izraženijega razdvajanja jezičnih i književnih sadržaja. Treće razdoblje obilježava usklađivanje ispita s novim predmetnim kurikulom. Iako su vidljive određene promjene, temeljna struktura ispita u velikoj je mjeri zadržana. Rezultati pokazuju da promjene državne mature ne odražavaju linearan razvoj ispita, nego složen od-

[1] Ovaj rad je financirala Hrvatska zaklada za znanost projektom HRZZ-IP-2024-05-2755 *Rana disciplinarna pismenost na hrvatskome: obilježja udžbeničkoga diskursa*.

nos između teorijskih pristupa jeziku i književnosti, nastavne prakse te teorije i prakse jezičnoga procjenjivanja.

Ključne riječi: državna matura, promjena ispita, hrvatski jezik

UVOD

Državna matura kao nacionalni ispit kojim učenici završavaju srednjoškolsko obrazovanje službeno je uvedena u hrvatski obrazovni sustav školske 2008./09. godine. Od svojega uvođenja bila je predmet brojnih javnih rasprava, no cjelovitije stručne rasprave, kao ni opsežnijega znanstvenoga vrednovanja postignuća i njegova utjecaja na obrazovni proces (eng. *washback effect*), nije bilo. Iako je temeljno načelo ustroja državne mature od njezina uvođenja do danas ostalo isto, učenici polažu ispite iz triju obveznih predmeta: Hrvatskoga jezika, Matematike i stranoga jezika, u petnaestak godina provedbe državna matura prošla je strukturne i sadržajne promjene.

U ovome se radu opisuju promjene koje su se od početka uvođenja državne mature do školske godine 2024./25. dogodile u strukturi i sadržaju ispita iz predmeta Hrvatski jezik. Osim promjena koje se mogu dovesti u vezu s usklađivanjem sa zahtjevima novoga kurikula, nema podataka o tome jesu li se promjene ispita iz Hrvatskoga jezika na državnoj maturi temeljile na znanstvenim istraživanjima, stručnim spoznajama ili na rezultatima psihometrijskih analiza provedenih ispita. Pregledom promjena ispita iz Hrvatskoga jezika na državnoj maturi pokušat ćemo odgovoriti na pitanje mogu li se te promjene promatrati kao pokazatelj stava dionika obrazovne politike prema materinskome jeziku, književnosti i pismenosti.

1. PRIPREME ZA UVOĐENJE DRŽAVNE MATURE

Uvođenju državne mature kao završnoga ispita srednjoškolskoga obrazovanja u Republici Hrvatskoj prethodila je duga priprema. Strateš-

ku odluku o njezinu uvođenju donijela su resorna ministarstva[2] sada već davne 2002. godine, a analiza uvjeta za uvođenje povjerena je Institutu za društvena istraživanja koji je 2004. godine objavio dokument naslova *Državna matura u Hrvatskoj. Prijedlog nacionalnoga pristupa* autora Petra Bezinovića i Zrinke Ristić Dedić (Bezinović, Ristić Dedić 2003). Na temelju provedene cjelovite analize (stavovi srednjoškolskih nastavnika i učenika, kao i različitih dionika u visokome obrazovanju, razgovor s ekspertima iz inozemstva, analiza inozemnih nacionalnih ispita), izrađen je prijedlog nacionalnoga pristupa uvođenju državne mature. Preciznije, u studiji se navode: razlozi za uvođenje državne mature, prijedlog načina provedbe, prijedlog sadržaja (što ispitivati na maturi) te očekivani učinak državne mature. Osvrt na taj dokument s odmakom od dvadeset godina svakako bi bio zanimljiv i koristan kako bi se provjerilo je li državna matura doista ostvarila izvorno predviđena postignuća. Naime, pretpostavljalo se (Bezinović, Ristić Dedić 2003) da državna matura može služiti kao kriterij uspješnosti škola čime će se potaknuti konkurentnost u obrazovanju, da može pozitivno utjecati na povećanje učeničke motivacije za postignućem, služiti kao pokazatelj kvalitete rada pojedinoga nastavnika, potaknuti podizanje razine kvalitete nastave u školama i sl. No, kako bi se to provjerilo, bilo bi potrebno provesti dodatna istraživanja. Za potrebe ovoga rada dovoljno je istaknuti da neke od ključnih preporuka iz navedene studije (Bezinović, Ristić Dedić 2003) nisu usvojene. Primjerice, predloženo je da na maturi obvezni ispiti budu iz materinskoga jezika i informatike, a da kao treći predmet učenici odabiru između matematike i stranoga jezika. Također je predloženo da pristupnik bira dva do tri izborna predmeta ili jedan preporučeni izborni modul, u skladu s potrebama studija, odnosno fakulteta koji želi upisati (v. Bezinović, Ristić Dedić 2003). U studiji je također dana preporuka o sadržaju državne mature pa se ističe da se njome „prvenstveno želi ispitivati razvijenost temeljnih kompetencija učenika važnih za cjeloživotno učenje, efikasno snalaženje na tržištu rada i za uspješan

[2] Djelokrug poslova današnjega Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih tada su obavljala dva ministarstva: Ministarstvo prosvjete i športa te Ministarstvo znanosti i tehnologije.

nastavak visokoškolskog obrazovanja" (Bezinović, Ristić Dedić 2003: 18), kao i to da će se ispitivati samo oni sadržaji koje će predmetna povjerenstva procijeniti posebno relevantnima s obzirom na navedene kriterije (Bezinović i Ristić Dedić 2003). Dakle, kada je riječ o materinskome jeziku, prijedlogom nacionalnoga pristupa uvođenju državne mature jasno je istaknuto da će se njome provjeravati jezična kompetencija važna za učenje, komunikaciju i pristup tržištu rada, odnosno daljem obrazovanju. Iz današnje perspektive, razvidno je da navedena preporuka sadržaja ispita državne mature, uključujući i sadržaje iz materinskoga jezika, zapravo obuhvaća one sadržaje koji će pomoći razvoju ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, budući da su to kompetencije „potrebne za zapošljivost, osobno ispunjenje i zdravlje, aktivno i odgovorno građanstvo i socijalnu uključenost" (Vijeće Europske unije 2018: 7). U kojoj su mjeri ta polazišta i preporuke ostvareni u oblikovanju ispita iz Hrvatskoga jezika može pokazati analiza strukture i sadržaja ispita tijekom različitih faza provedbe državne mature.

2. PRVO RAZDOBLJE PROVEDBE DRŽAVNE MATURE IZ HRVATSKOGA JEZIKA (2008. – 2012.)

Probna državna matura provedena je školske 2008./09. godine, a prvi pravi ispiti godinu kasnije (šk. god. 2009./10.). Na stranicama *Nacionalnoga centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja* dostupni su primjeri provedenih ispita, ispitni katalozi te analize provedenih ispita, a najstariji cjeloviti podatci dostupni su za ispit iz 2010./11. godine. U prvome razdoblju provedbe državna matura iz Hrvatskoga jezika provodila se na dvije razine: osnovnoj i višoj. Viša je razina bila usklađena s gimnazijskim, a osnovna razina s programom četverogodišnjih strukovnih škola. U ispitnome je katalogu za 2010./11. godinu izrijekom navedeno da se ispituju uporaba hrvatskoga jezika te književnoteorijska i književnopovijesna znanja kroz vještinu pismenoga izražavanja i vještinu čitanja s razumijevanjem (Državna matura 2010./11 2010). Sam ispit sastojao se od dviju ispitnih cjelina. Prvom se cjelinom ispitivalo pismeno izražavanje (vještina oblikovanja različitih vrsta tekstova), a drugom

vještina čitanja s razumijevanjem. Ispitni je katalog pretpostavljao samostalno pisanje različitih tekstnih vrsta (opisa, dijaloga, monologa, raščlambu i tumačenje, interpretaciju, analizu, sintezu, biografiju, pismo, recenziju, dokazivanje, raspravu, esej i komunikacijske tekstove). Uz to, bio je naveden i popis ispitnih djela na kojima će se temeljiti teme školskoga eseja. Učenicima je na izbor dano pisanje interpretativnoga školskoga eseja (na temelju zadanoga ulomka lektirnoga djela) ili usporedna raščlamba dvaju ili više tekstova. U oba slučaja školski je esej trebao biti opsega od 400 do 600 riječi. Uvidom u objavljene knjižice s ispitnim pitanjima provedene državne mature, razvidno je da polazni tekstovi nisu bili isključivo književnoumjetnički. Primjerice, na ispitu provedenom šk. god. 2010./11. u ljetnome roku, jedan je od polaznih tekstova bio ulomak iz teksta o statusu hrvatskoga jezika u Europskoj uniji autorice Dunje Brozović Rončević (v. HRV A IK-1 D-S007). Drugu cjelinu činili su zadaci kojima se ispitivala vještina čitanja s razumijevanjem. To je uključivalo vrednovanje stečenih znanja i ovladanost hrvatskim jezikom i književnošću trima vrstama zadataka: zadatcima višestrukoga izbora, zadatcima alternativnoga izbora te zadatcima povezivanja i sređivanja. U ispitnome je katalogu naglašeno kako su „zadatci višestrukoga izbora međusobno povezani u 5 'grozdova' zadataka zajedničkim polaznim tekstovima" (Ispitni katalog 2010/11). To znači da je na temelju jednoga polaznoga teksta (na ljetnome roku mature polaznih je tekstova bilo četiri) pristupnik trebao odgovoriti na niz zadataka povezanih uz tekst, odabirući jedan ili više točnih od nekoliko ponuđenih odgovora u svakome zadatku. Primjerice, na zimskome roku državne mature 2010./11. godine pristupnici na osnovnoj razini na temelju pjesme Dobriše Cesarića *Slap* trebali su odgovoriti na pitanja koja su obuhvaćala prepoznavanje: književnoga roda kojemu tekst pripada, vrste rime, tematike pjesme, stilske figure uporabljene u stihu. Također su na temelju istoga teksta trebali odrediti značenje stiha, prepoznati leksičko-semantički odnos u kojemu se nalaze riječi *kap* i *slap*, rastaviti riječ *slap* na slogove, odrediti broj surečenica u trećoj strofi pjesme i tako dalje. Primjer zadatka povezivanja na istome roku ispita državne mature bilo je povezivanje književnopovijesnih razdoblja i književnih djela koja im pri-

padaju. Zadatak alternativnoga izbora obuhvaćao je gramatičke i pravopisne sadržaje te se odnosio na dopunjavanje zadanoga teksta jednom od dvije ponuđene inačice iste riječi (v. slika 1).

Hum je (**0**) _____ grad na svijetu. Smješten je u (**67.**) _____ općini 14 kilometara udaljen od Buzeta. Iz Rijeke se do njega dolazi tunelom Učka do Roča i onda (**68.**) _____ uskom cestom i eto vas ubrzo u Humu. Roč i Hum kao središta (**69.**) _____ i hrvatske (**70.**) _____ pismenosti, vuku (**71.**) _____ iz 9. stoljeća. Godine 863. bizantski car šalje braću Ćirila i Metoda da šire bogoslužje među (**72.**) _____ Slavenima. Prevodeći (**73.**)_____Ćiril je sastavio glagoljicu. Aleja glagoljaša predstavlja (**74.**) _____ dugačko sedam kilometara. (**75.**) _____ s dva metra visokim spomenikom Stup Čakavskoga sabora u obliku slova S. S obzirom na sve navedeno, nije čudo da se Hum našao u Guinnesseovoj knjizi (**76.**) _____ rekorda.

0.	**A. najmanji**	**B.** naj manji
67.	**A.** buzetskoj	**B.** Buzetskoj
68.	**A.** ljevo	**B.** lijevo
69.	**A.** glagoljaštva	**B.** Glagoljaštva
70.	**A.** srednjo vjekovne	**B.** srednjovjekovne
71.	**A.** korijene	**B.** korjene
72.	**A.** moravskim	**B.** Moravskim
73.	**A.** Sveto Pismo	**B.** Sveto pismo
74.	**A.** spomen obilježje	**B.** spomen-obilježje
75.	**A.** Počinje	**B.** Poćinje
76.	**A.** svjetskih	**B.** svijetskih

	A.	B.
0.	X	
67.		
68.		
69.		

	A.	B.
70.		
71.		
72.		
73.		

	A.	B.
74.		

Slika 1. *Zadatak alternativnoga izbora Hrvatski jezik osnovna razina 2010./11.*

Uvid u ispitni katalog i knjižice zadataka provedenih ispita pokazuje da su se autori ispita pri njegovoj izradi vodili jasno određenom znanstvenoteorijskom podlogom. Naime, kao polazište za ispitne zadatke autori odabiru tekst, čime se naglašava načelo teksta i načelo sadržajne, tekstovne i stilske raznolikosti koje Težak (1996, 1998) ubraja među temeljna načela nastave Hrvatskoga jezika. Prema načelu teksta nastava polazi od teksta te se tekstu vraća jer je stvaranje govorenih i pisanih tekstova jedan od glavnih ciljeva nastave Hrvatskoga jezika. Pri tome tekstovi kojima je učenik izložen trebaju biti različitih sadržaja, tekstnih vrsta i funkcionalnih stilova. Odraz je metodičke utemeljenosti

ispita i odluka njegovih autora da se znanje procjenjuje tzv. *grozdovima zadataka,* odnosno zadataka koji obuhvaćaju i pitanja iz područja jezika i iz područja književnosti, a koja proizlaze iz polaznoga teksta. Na odabir takva ustroja ispitnih zadataka može se gledati i kao na izraz profesionalnoga uvjerenja[3] autora da nastavni predmet valja poučavati, a onda i ispitivati, kao integrirani predmet. U njemu su različita područja (jezik, književnost, medijska kultura) integrirana, odnosno međusobno isprepletena, a interpretacija književnoga teksta nastaje suodnosom utemeljenja na književnoteorijskim i jezičnim znanjima. Odlukom da ispitna pitanja utemelje na polaznim tekstovima autori ispita ne pokazuju samo poznavanje metodičkih načela nastave materinskoga hrvatskoga jezika već i poznavanje teorije jezičnoga procjenjivanja (eng. *language assessment*)[4]. Naime, koncept grozda zadataka na državnoj maturi sukladan je konceptu i ustroju udžbeničke nastavne jednice – polazište je lingvometodički predložak uz koji je vezan metodički instrumentarij koji uključuje i različite vrste pitanja. Time se postiže upoznatost ispitanika sa zadatkom (eng. *task familiarity*) što ima pozitivan utjecaj na rješavanje zadatka (v. Peña, Quinn 1997). Jasnu utemeljenost ispita na teoriji jezičnoga procjenjivanja (npr. Alderson, Clapham, Wall 1995, Bachman 1990, Bachman, Palmer 2010, Mc Namara 2000) potvrđuje i odabir vrsta zadataka u ispitu: zadatci višestrukoga izbora, zadatci alternativnoga izbora te zadatci povezivanja i sređivanja. Premda su i zadatci višestrukoga izbora i zadatci alternativnoga izbora najčešće zadatci kojima se ispituje razina prepoznavanja, odnosno prisjećanja (v. Brown, Abeywickrama 2019), u navedenome ispitu državne mature zadatcima alternativnoga izbora obuhvaćeni su upravo oni gramatički i pravopisni sadržaji u čijoj uporabi govornici hrvatskoga jezika čine

[3] Uvjerenja učitelja (eng. *teacher beliefs*) definiraju se kao cjelovit sustav prosudbi o poučavanju, znanju i učenicima, a koji oblikuju učiteljevo razumijevanje obrazovne stvarnosti i njegovo djelovanje u nastavi, bez obzira na to postoje li ili ne postoje dokazi koji ih podupiru (Fives i Buehl 2012).

[4] U skladu s prijedlogom Jelaska i Cvikić (2008) u ovome se radu naziv 'jezično procjenjivanje' rabi za englesku istovrijednicu *language assessment* te se odnosi na različite vrste procjene jezičnoga znanja i sposobnosti, dok se naziv '(jezično) vrednovanje' odnosi na proces prikupljanja podataka kako bi se donijela neka odluka te odgovara engleskoj riječi *evaluation*.

tipična odstupanja (Alerić 2006, Grozdanović 2024, Miletić, Novaković 2012, Nosić 2020). Primjerice, pisanje č/ć (počinje/*poćinje), refleksa jata (svjetski/*svijetski), sastavljeno i rastavljeno pisanje riječi (srednjovijekovne/*srednjo vjekovne) itd. Tako ustrojeni zadatci od učenika zahtijevaju dublje promišljanje te je time zadatak zahtjevniji od puke 50 % vjerojatnosti nasumično pogođenoga točnoga odgovora. Na taj način ispit uzima u obzir stvarne komunikacijske potrebe učenika te vrednuje njegovu sposobnost uporabe jezika, što upućuje na to da je tadašnji ispit u središtu imao učenika kao korisnika ispita. U ispitu je razvidna povezanost različitih vrsta znanja te osobito odnos proceduralnoga i deklarativnoga jezičnoga znanja (Anderson 2013, Salaberry 2018) što znači da se uvažavaju psihološke i kognitivne spoznaje o učenju i uporabi jezika. Također, strukturom ispita vodi se računa o utjecaju ispitne situacije na postignuće učenika jer usmjerenost na jedan cjelovit tekst potencijalno smanjuje kognitivno opterećenje i potrebu za učestalim prebacivanjem pozornosti, što se događa kod većega broja nepovezanih tekstova i zadataka (Lee 2018, Mukhrib 2021).

Također, s obzirom na sadržaj i strukturu, ispit državne mature iz Hrvatskoga jezika u prvome razdoblju možemo promatrati i iz perspektive operacionalizacije suvremenih funkcionalnih pristupa (čitalačkoj) pismenosti (v. Aladrović Slovaček i sur. 2017, Braš Roth i sur. 2010, Budinski i sur. 2024, Turza-Bogdan i Cvikić 2023). Umjesto provjere izoliranih i dekontekstualiziranih činjenica, ovaj ispit od učenika zahtijeva temeljitu analizu teksta te povezivanje i primjenu znanja različitih područja na predloženi tekst. Time se potiče razumijevanje, interpretacija i svrhovita uporaba informacija iz teksta, što je u skladu s definicijom čitalačke pismenosti kao „sposobnost(i) da se razumije, rabi i promišlja pisani tekst kako bi pojedinac postigao svoje ciljeve, razvio znanje i potencijale i aktivno sudjelovao u društvu" (OECD 2023). Navedeno određenje čitalačke pismenosti istodobno je činilo i teorijsko polazište prvoga ciklusa istraživanja PISA-e u kojemu je naglasak bio na čitalačkoj pismenosti (v. Turza-Bogdan i Cvikić 2023). Stoga sama koncepcija ispita državne mature pokazuje da su se njezina teorijska i metodička polazišta oslanjala i na relevantno razumijevanje čitalačke pismenosti.

Upravo je u odnosu na prvotnu koncepciju te njezinu teorijsku i metodološku utemeljenost moguće razmotriti promjene koje su uslijedile u kasnijim inačicama ispita državne mature iz Hrvatskoga jezika.

3. DRUGO RAZDOBLJE PROVEDBE DRŽAVNE MATURE IZ HRVATSKOGA JEZIKA (2012. – 2022.)

Već se naredna školska godina (šk. god. 2011./12.) može smatrati početkom drugoga razdoblja provedbe državne mature iz Hrvatskoga jezika jer se napuštaju neke od njezinih prvotnih postavki. Opća je struktura ispita zadržana: u jednome se dijelu ispituju književnopovijesni, književnoteorijski i sadržaji iz područja jezika, a drugi je dio pisanje eseja. No, promjene ispita vidljive su u oba dijela.

Iako su ispitnim katalogom bile predviđene tri vrste eseja: interpretativni školski esej, usporedna raščlamba dvaju ili više tekstova te raspravljački esej, u samome je ispitu bio zadan samo jedan esejski zadatak. Odnosno, učenici nisu imali mogućnost izbora koju će vrstu eseja pisati, a očekivana duljina eseja ostala je nepromijenjena (400 do 600 riječi). Znatno su veće promjene vidljive u dijelu ispita koji obuhvaća zadatke. Od šk. god. 2011./12. ispit je organiziran u dvije cjeline s obzirom na nastavni sadržaj koji se ispituje (1. cjelina književnost, 2. cjelina jezik), dok je ispit prethodnih godina bio podijeljen prema vrsti zadataka (1. cjelina zadatci višestrukoga izbora, 2. cjelina zadatci povezivanja i sređivanja, 3. cjelina zadatci alternativnoga izbora). Broj polaznih tekstova uz koje su povezani zadatci iz područja književnosti povećan je s četiri na osam, a veći je i broj pitanja vezanih uz pojedini tekst. Jedna je od najznačajnijih promjena od prethodne strukture ispita to da su za područje književnosti uvedeni i zadatci bez polaznoga teksta. Isto je načelo primijenjeno i u zadatcima iz područja jezika u kojemu ni jedan zadatak nije povezan s polaznim tekstom.

Navedene promjene upućuju na odmak od pojedinih načela koja su obilježavala prvotnu koncepciju ispita. Uvođenjem dijela zadataka bez polaznoga teksta iz područja književnosti odstupa se od metodičkoga načela teksta (Težak 1996, 1998), o kojemu je bilo riječi u pret-

hodnome poglavlju. Odmak od toga načela još je izraženiji u području jezika jer se ni jedan zadatak ne temelji na tekstu, a svaki zadatak uvodi novi sadržaj. Istodobno, podjela ispita na književni i jezični dio upućuje i na odmak od integriranoga pristupa nastavnome predmetu koji je bio vidljiv u prethodnoj inačici ispita. Također, u ispitu državne mature iz Hrvatskoga jezika iz 2011./12. vidljive su promjene u vrsti pitanja zastupljenih u ispitu. Odustaje se od koncepta grozda zadataka, čime se zadatci dekontekstualiziraju, što može dovesti i do smanjivanja autentičnosti[5]. Naime Brown i Abeywickrama (2019: 39) ističu da autentičan ispit, između ostaloga, uključuje zadatke koji su smješteni u kontekst, a ne izolirani te u kojemu postoji neka vrsta tematske organizacije zadataka. Što se sadržaja ispita tiče, u području književnosti izrazitije su zastupljena pitanja kojima se ispituje činjenično znanje (npr. *Kako se naziva vrsta lirske pjesme, najčešće duhovite i satirične, u kojoj se krajnje sažetim izrazom i neočekivanim zaključkom iznenađuje čitatelj?*), dok se iz područja jezika ispituje uglavnom lingvističko znanje (npr. *Koji je morfem korijenski u imenici lađarica?, Koje je ime oronim?, Koja od navedenih imenica pripada i-deklinaciji?*) te nešto rjeđe uporaba pravopisnih i gramatičkih pravila (npr. *Koji je glagolski prilog sadašnji pravilno napisan?, Koja je riječ pravilno napisana?*). Upravo takve promjene upućuju na snažniju usmjerenost prema sadržaju, nego prema korisniku i ispitivanju njegovih kompetencija.

Sljedećih je nekoliko godina (do šk. god. 2014./15.) struktura ispita iz Hrvatskoga jezika gotovo u cijelosti zadržana, a promjene su vidljive samo u zastupljenosti pojedinih vrsta zadataka. Primjerice, ispit iz šk. god. 2013./14. i dalje uz zadatke višestrukoga izbora sadrži i zadatke višestrukoga izbora s dopunjavanjem (slika 2) i zadatke povezivanja (slika 3), no od šk. god. 2014./15. u ispitu su zastupljeni samo zadatci višestrukoga izbora.

[5] Autentičnost se smatra jednim od četiriju temeljnih obilježja suvremenih jezičnih ispita, a Bachman i Palmer (1996) definiraju je kao stupanj podudarnosti između obilježja jezičnoga zadatka i stvarne ciljanje uporabe jezika.

37. Dopunite sljedeću rečenicu.

Propast patricijske senjske obitelji u romanu je prikazao ____, pisac koji je nazvan *hrvatskim Balzacom*.

A. Ante Kovačić
B. Eugen Kumičić
C. Josip Kozarac
D. Vjenceslav Novak

Slika 2. *Primjer zadatka višestrukoga izbora s dopunjavanjem*

46. Sve stihove povežite s autorom koji ih je napisao.

1. *Kolo od sreće uokoli*
vrteći se ne pristaje:

2. *O moja je leđa lagano*
Kucnula mandolina
I moj se je kaput raskrio.

3. *Ko zna (ah, niko, niko ništa ne zna.*
Krhko je znanje!)

4. *O lijepa, o draga, o slatka slobodo,*
dar, u kom sva blaga višnji nam Bog je dô,

5. *... I lije na uglu petrolejska lampa*
Svjetlost crvenkastožutu

A. Dobriša Cesarić
B. Ivan Gundulić
C. Vladimir Vidrić

	A.	B.	C.
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

Slika 3. *Primjer zadatka povezivanja*

Premda su zadatci višestrukoga izbora svojevrstan standard u jezičnome ispitivanju, posebno zbog svoje objektivnosti, jednostavnosti vrednovanja ispitanikovih odgovora, ali i mogućnosti sustavnoga praćenja psihometrijske kvalitete ispita, ne bi trebalo zanemariti činjenicu da takvi zadatci imaju i nedostatke. Među najrelevantnijima su to što se njima mogu procjenjivati samo određene dimenzije znanja, što je sadržaj tih zadataka ograničen, kao i to da mogućnost pogađanja točnoga odgovora može imati utjecaj na rezultat (v. Hughes 2003).

Do bitnije promjene dolazi šk. god. 2016./17. kada se dodatno povećava broj polaznih tekstova za zadatke iz književnosti na 10 tekstova (uz svaki su povezana tri pitanja), a pitanja iz književnosti bez polaznoga teksta i nadalje ostaju zastupljena u ispitu. Zadatci iz područja jezika od 2011./12. kontinuirano su bez ishodišta u tekstu. U ovome se razdoblju mijenjaju i zahtjevi koji se postavljaju za pisanje školskoga eseja. Promjene se odnose na broj i vrstu zadanih tekstova za esej te njegovu duljinu. Prvotno je esej trebao obuhvaćati 400 do 600 riječi, a od školske godine šk. god. 2015./16. ograničava se samo donja granica na minimalno 400 riječi[6].

Promatrane u cjelini, promjene ispita državne mature iz Hrvatskoga jezika do kojih dolazi u promatranome desetogodišnjem razdoblju (2012.–2022.) nisu samo strukturne i sadržajne prirode već upućuju na promjenu u temeljnoj koncepciji. Ona se može promatrati i iz perspektive načina organizacije znanja koji se ispitom implicitno promiču. Naime, u prvim je inačicama ispita naglasak bio na radu s tekstom, poticanju njegova dubinskoga razumijevanja te shvaćanju književnoumjetničkoga teksta kao specifičnoga jezičnoga ostvaraja. Stoga su upravo iz teksta proizlazila (na njega su se odnosila) i pitanja iz područja književnosti i pitanja iz područja jezika. Na taj se način operacionalizirao integrirani pristup različitim područjima nastavnoga predmeta te se poticala integracija znanja (usp. Mesarić 2007). Inačice ispita iz drugoga razdoblja od takva se teorijskoga koncepta odmiču. Naime, činjenica da se napušta koncept grozda zadataka te da zadaci bez ishodišnoga teksta čine značajan udio ispita mogu se tumačiti i kao jasnije usmjeravanje na provjeru izoliranih (književnoumjetničkih ili književnopovijesnih) činjenica ili jezičnih pojava. Napuštanje povezivanja zadataka s polaznim tekstom te razdvajanje književnih i jezičnih sadržaja otvaraju pitanje kakvu poru-

[6] Cilj ovoga rada nije iscrpna analiza promjena u strukturi i sadržaju ispita državne mature iz Hrvatskoga jezika jer bi ona zahtijevala i međusobnu usporedbu ispita osnovne i više razine. No, važno je istaknuti da se ispiti na dvjema razinama razlikuju u traženome opsegu eseja. Dok se za višu razinu očekuje esej duljine 400 do 600 riječi, za osnovnu je razinu tražena duljina 350 do 500 riječi, odnosno minimalno 350 riječi (od šk. god. 2015./16.) kao da je temeljni kriterij zahtjevnosti i kvalitete teksta – njegova duljina.

ku takva struktura ispita šalje o odnosu različitih sastavnica nastavnoga predmeta te u kojoj mjeri podupire njihovu integraciju, a u kojoj daje poruku da su jezik i književnost dva odvojena područja. Naime, implicitna poruka koju struktura ispita šalje o organizaciji znanja u nastavnome predmetu može biti osobito važna ako imamo na umu potencijalni povratni učinak državne mature na sadržaj i način poučavanja. Odvajanjem književnih i jezičnih sadržaja u ispitu disciplinarno se razgraničuju sastavnice nastavnoga predmeta. U nastavnoj se praksi takvo razgraničenje nastavnih područja može dovesti i u vezu s fragmentiranim organiziranjem znanja. Lehmann (2022: 1190) navodi kako tzv. separativno učenje (eng. *separative learning*), usmjereno na djeliće informacija i znanja bez stvaranja veza među njima, dovodi do fragmentiranih, nepovezanih i izoliranih elementa spoznaje, odnosno do rascjepkanoga znanja koje se teže primjenjuje u novim situacijama. Pojedina istraživanja (v. Ying 2018) upućuju na to da fragmentirano znanje može poticati jednostrano mišljenje te otežavati uspostavljanje veza među informacijama i izvođenje zaključaka, što vremenom može dovesti do slabljenja logičkoga mišljenja.

Pitanje integracije znanja može se promatrati i iz perspektive suvremenih određenja čitalačke pismenosti. Prijelaz od jednoga teksta uz koji je vezano više pitanja k više tekstova uz koje je vezan manji broj pitanja (samo tri) upućuje na pomak od cjelovitijega rada s tekstom prema provjeri većega broja informacija i širega opsega (nastavnih) sadržaja te smanjuje mogućnost složenijih interpretacija ili povezivanja informacija. Bitno je istaknuti kako u današnjem digitalnom dobu u kojemu su mladima primarni izvor informiranja i znanja mrežni izvori na kojima dolaze do „izdvojenih, nelinearnih i nepovezanih informacija" (Zhou, Shen 2024: 490) integracija informacija i znanja prikupljenih iz različitih izvora mladima predstavlja velik izazov te ju je potrebno ciljano poticati. To potvrđuju brojna istraživanja (v. Beker, Broek, Jolles 2018, Flaig et al. 2018, Lehmann 2022), kao i usmjerenost novijih ciklusa PISA ispita na procjenu razumijevanja, integriranja i sintetiziranja informacija iz više različitih izvora (OECD 2022).

Ipak, sve navedene činjenice nužno je promatrati i tumačiti u širem kontekstu. Naime, prikazana usmjerenost ispita na provjeru usvojenosti sadržaja nastavnoga predmeta te prepoznavanje i primjenu jezičnih pravila u konkretnim primjerima zapravo je odraz tadašnje koncepcije nastavnoga predmeta. Valja uzeti u obzir da je riječ o razdoblju u kojem se nastava Hrvatskoga jezika na srednjoškolskoj razini organizira i provodi na temelju različitih nastavnih planova i programa nastalih 1990.-ih godina, uz manje izmjene srednjoškolske strukovne nastave iz 2017. godine[7], prema kojima je nastavni predmet organiziran ponajprije oko nastavnih tema, odnosno sadržaja, a ne usmjeren na postizanje konkretnih ishoda učenja. Stoga koncept i ustroj ispita državne mature odražavaju opća obilježja tadašnjega obrazovnog sustava. Upravo su temeljne promjene pristupa nastavi i uvođenje kurikula doveli do bitnih promjena državne mature o kojima će se raspravljati u sljedećem poglavlju.

4. TREĆE RAZDOBLJE PROVEDBE DRŽAVNE MATURE IZ HRVATSKOGA JEZIKA (OD 2023.)

Cjelovita kurikularna reforma, jedan od najvažnijih obrazovnih reformskih procesa u posljednjih nekoliko desetljeća u Hrvatskoj, započela je 2015. godine. Nakon niza pokušaja da se provede i ispuni ciljeve, uključujući više izmjena voditelja reforme i članova radnih skupina, javnih rasprava o izrađenim dokumentima i njihove dorade, njezine eksperimentalne provedbe, pa čak i javnih okupljanja radi podrške cijelome procesu, konačan je rezultat bio izrada predmetnih i međupredmetnih kurikula te njihova službena objava u *Narodnim novinama* u siječnju 2019. godine. Od školske godine 2019./2020. započela je njihova frontalna primjena.

[7] Sve do izrade novoga kurikula nastava Hrvatskoga jezika na gimnazijskoj razini provodi se na temelju *Nastavnoga programa za gimnazije* (Ministarstvo kulture i prosvjete 1994.), a u četverogodišnjim srednjim školama na temelju *Okvirnoga nastavnoga programa općeobrazovnih predmeta u srednjim školama* (Ministarstvo prosvjete i športa 1997), odnosno strukovnih kurikula za stjecanje različitih kvalifikacija iz 2017. godine.

Ti su kurikuli utemeljeni na ishodima učenja, iskazima o tome što učenik zna, razumije i može učiniti nakon procesa poučavanja i učenja. Uz to, veća autonomija učitelja pretpostavlja provedbu nastave usmjerene na konkretne učenike, njihove potrebe i mogućnosti. Novi *Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije* (Ministarstvo znanosti i obrazovanja 2019) donio je prijelaz sa sadržajno usmjerenoga pristupa na pristup temeljen na odgojno-obrazovnim ishodima. Nastavni predmet ostvaruje se trima područjima (Hrvatski jezik i komunikacija, Književnost i stvaralaštvo, Kultura i mediji) te se naglašava njihova integracija i povezivanje različitih znanja i vještina. U području Književnost i stvaralaštvo naglasak se stavlja na razvoj čitateljske kompetencije te razumijevanje, interpretaciju i vrednovanje književnoga teksta. Pri tome se književnost ne promatra isključivo iz prizme književne teorije ili književne povijesti, već se ističe njezina važnost za razvoj kritičkoga mišljenja te se potiče osobno iskustvo čitanja i razumijevanja svijeta.

S obzirom na navedene promjene, bilo je nužno s njima uskladiti i ispite državne mature. Prva generacija učenika koja je cjelokupno srednjoškolsko obrazovanje pohađala prema novim predmetnim kurikulima uvedenima u školskoj godini 2019./2020. polagala je državnu maturu u školskoj 2022./23. godini te su tada prvi put provedeni novi ispiti državne mature, usklađeni s kurikulima.

Novim se ispitom uvodi jedna razina državne mature iz Hrvatskoga jezika te je sve do danas to ujedno jedini od obveznih ispita na maturi koji ima samo jednu razinu. U Ispitnome se katalogu za 2022./23. navodi da su ciljevi ispita državne mature usklađeni s ciljevima kurikula te da su ispitnim pitanjima obuhvaćeni: razumijevanje čitanja književnoga i neknjiževnoga teksta, teorija i povijest književnost, ustroj hrvatskoga jezika i njegova primjena. Uz postojeće pisanje školskoga eseja uvodi se pisanje još jedne tekstne vrste – sažetka. Zadan je bio tekst publicističkoga stila, a sažetak je trebao biti duljine između 200 i 250 riječi[8].

[8] U dokumentima o državnoj maturi nije moguće naći odgovor na pitanje zašto su se autori odlučili upravo na uvođenje sažetka, a ne neke druge tekstne vrste.

Kao i u prethodnim godinama, školski esej ima definiranu donju granicu duljine od 440 riječi (ranije 400 riječi), a pisao se interpretacijski školski esej na temelju ulomka književnoumjetničkoga djela. Ispitni dio koji sadrži zadatke iz čitanja, književnosti i jezika bio je podijeljen u tri cjeline, što je također novina u odnosu na dotadašnje dvije. Prvu cjelinu čini provjera razumijevanja pročitanoga teksta, a ispitni su zadatci višestrukoga izbora s polaznim tekstom. Ispit je sadržavao šest tekstova, četiri književnoumjetnička i dva teksta ostalih funkcionalnih stilova, a nakon svakoga teksta slijedilo je pet pitanja. Tim se pitanjima provjerava razumijevanje pročitanoga teksta na različitim razinama, od uočavanja informacija u tekstu do interpretacije značenja pojedinih rečenica. No, pitanja u toj cjelini odnose se i na književnoteorijske i lingvističke sadržaje (npr. *Na kojemu se stilskom obilježju temelji govorna karakterizacija likova u polaznome tekstu?, Koja je vrsta karakterizacije lika prisutna u sljedećoj rečenici?, U kojemu je od sljedećih primjera izražena ironija?*). Druga se cjelina sastoji od zadataka višestrukoga izbora bez polaznoga teksta, iz područja književnosti, gotovo isključivo književnopovijesnoga i književnoteorijskoga sadržaja. Treća su cjelina zadatci iz hrvatskoga jezika, također višestrukoga izbora bez polaznoga teksta, ukupno 15 pitanja, kojima se provjerava ovladanost gramatikom i pravopisom na uporabnoj razini (npr. *Koji je od sljedećih primjera pravopisno točan?, Koja je od sljedećih rečenica gramatički točna?*), ali i na teorijskoj (npr. *Koja je od sljedećih sintagma dopunska/objektna?, Koja je imenica u sljedećoj rečenici u dativu?*). U ispitu je zastupljen i jedan zadatak sa sadržajem iz povijesti hrvatskoga jezika, kao i nekoliko leksičkih zadataka. Najveća je novina u ovome dijelu ispita državne mature što se u ispit ponovo uvodi zadatak višestrukoga izbora s dopunjavanjem. Pretpostavljamo da je zadatak zamišljen kao zadatak provjere jezika u uporabi jer se sastoji od kratkoga teksta (dvije rečenice) koji ispitanik treba dopuniti određenim riječima s obzirom na njihovu značenjsku, gramatičku ili pravopisnu[9] točnost.

[9] Pri tome nije jasno utemeljenje odluke autora zadatka da izvornim govornicima hrvatskoga jezika koji su ovladali gramatičkim sustavom kao jedan od ometača u čestici ponude negra-

Iz navedenoga prikaza vidljivo je da se u ispitu državne mature relativno malo toga promijenilo. Iz dijela koji se sastoji od zadataka iz književnosti i jezika bez polaznoga teksta ni po čemu se ne može zaključiti da je došlo do bilo kakve promjene paradigme nastavnoga predmeta jer su ti zadatci mogli biti dio bilo kojega prethodnoga ispita državne mature. Zadatci u cjelini Čitanje sadržajno su ista vrsta zadataka koji su bili dio cjeline Književnost u ispitima prethodnih godina. Najveću promjenu čini uvođenje još jednoga zadatka pisanja (sažetak), kao i ponovno uvođenje vrste zadatka višestrukoga izbora s dopunjavanjem. Jedno od mogućih objašnjenja ograničenoga opsega promjena jest nastojanje da se učenicima i nastavnicima omogući postupna prilagodba novome ispitnom modelu, premda valja imati na umu da je riječ o generaciji koja je cjelokupno srednjoškolsko obrazovanje pohađala prema novome kurikulu.

Analiza ispita provedenih 2023./24. i 2024./25. školske godine pojačava početni dojam o nepromijenjenosti ispita. Primjerice, prvi zadatci u cjelini *Čitanje* za ponuđene književnoumjetničke tekstove glase: *Kojoj vrsti lirske pjesme prema temi pripada pjesma* Visoki jablani?, Na *kojoj je stilskoj figuri utemeljen očev doživljaj Jurja i Lucije?*, a zatim slijede pitanja razumijevanja i interpretacije tekstova. Ipak, svojevrstan pomak vidljiv je u zadatcima u kojima polazni tekstovi pripadaju publicističkom i znanstvenom stilu. U njima se uz provjeru različitih razina razumijevanja teksta provjerava i učenikovo prepoznavanje namjere polaznoga teksta, stavova autora teksta, ali i obilježja zadane tekstne vrste. Takve zadatke možemo promatrati kao operacionalizaciju određenja čitalačke pismenosti[10] (OECD 2019), posebno onoga dijela koji se odnosi na vrednovanje (*evaluating* u definiciji na engleskome) i promišljanje (*reflecting* u definiciji na engleskome) o pročitanim tekstovima. Naime, u dokumentima o teorijskom okviru ispitivanja čitalačke pismenosti u istraživanju PISA 2018 navodi se da se vrednovanje pročitanoga teksta odnosi na procjenu valjanosti i istinosti argumenata iskazanih u tekstu,

matičnu sintagmu (**grižnja savješću*).

[10] „Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society." (OECD 2019)

kao i stajališta autora teksta (OECD 2019: 29), dok promišljanje o tekstu može uključivati i kritičko vrednovanje autorovih tvrdnji te načina na koji se služi stilskim i diskursnim sredstvima (OECD 2019: 29). Zanimljiv odmak od uobičajenih pitanja iz područja jezik vidljiv je u zadatku višestrukoga izbora s dopunjavanjem u ispitu provedenom 2024./25. Umjesto odabira pravopisno ili gramatički točnoga oblika ispituje se isključivo uporaba značenjski primjerenih riječi. Tako postavljen zadatak odraz je usmjerenosti kurikularnih ciljeva nastave Hrvatskoga jezika na rječnički razvoj učenika pa će biti zanimljivo pratiti hoće li budući ispiti na državnoj maturi napraviti snažniji zaokret u tome smjeru.

Iako su u ispitima koji se temelje na novome kurikulu vidljive određene promjene, ponajprije u uvođenju dodatnoga zadatka pisanja te većoj zastupljenosti zadataka kojima se provjeravaju različite razine čitalačke pismenosti (razumijevanja, vrednovanja i promišljanja o tekstu), temeljna struktura ispita, kao i vrste i sadržaji zadataka u načelu su zadržani. Stoga se postavlja pitanje u kojoj je mjeri takav ispit usklađen s kurikularnim ciljevima usmjerenima na razvoj komunikacijske kompetencije i svih jezičnih djelatnosti, integraciju nastavnih područja te povezivanje različitih znanja i vještina. Budući da državna matura, upravo zbog svoje važnosti, može imati snažan utjecaj na sadržaj i način poučavanja (eng. *washback effect*), ostaje otvoreno pitanje u kojoj mjeri ispit, koji je za sada u velikome stupnju ostao nepromijenjen, može poduprijeti kurikularni pristup u nastavi.

ZAKLJUČAK

Ispit državne mature iz Hrvatskoga jezika nacionalni je ispit visokoga učinka (eng. *high-stakes exam*) i neosporno je da se izrađuje, organizira i provodi u skladu s načelima i najvišim standardima suvremenoga testiranja. Upravo zbog njegove važnosti potrebno ga je kontinuirano unaprjeđivati, a jedno od polazišta treba biti otvorena, argumentirana, činjenično i znanstveno utemeljena stručna rasprava. Ovaj rad vidimo ponajprije kao doprinos tome nastojanju.

Predstavljen prikaz razvoja državne mature iz Hrvatskoga jezika pokazuje da se tijekom petnaest godina njezine provedbe nisu mijenjali samo struktura ispita i vrste zadataka nego i implicitna shvaćanja jezika, književnosti, pismenosti i njihove uloge u nastavnome predmetu i u obrazovanju u cjelini. Tijekom promatranoga razdoblja mijenjali su se i zahtjevi vezani uz školski esej, uključujući vrstu tekstova koje učenici pišu, mogućnost izbora zadatka te očekivanu duljinu teksta. Prvotna koncepcija ispita bila je utemeljena na radu s manjim brojem tekstova uz koje je bio povezan veći broj zadataka iz različitih područja nastavnoga predmeta, čime se poticalo njihovo integrirano razumijevanje. U kasnijim je godinama takav pristup postupno napušten u korist većega broja tekstova, većega broja izdvojenih sadržaja te zadataka koji su se sve više oslanjali na provjeru pojedinačnih znanja i činjenica. Istodobno je postupno sužen i repertoar vrsta zadataka pa se ispit danas gotovo u cijelosti sastoji od zadataka višestrukoga izbora. Iako analiza pokazuje da temeljna struktura ispita i dalje ostaje uglavnom nepromijenjena, najnovije promjene ispita državne mature upućuju na snažniju usmjerenost prema čitalačkoj pismenosti, zadatcima koji uključuju razumijevanje, vrednovanje i promišljanje o tekstu, kao i uvođenje dodatnoga zadatka pisanja. U tome se smislu može uočiti i djelomičan povratak pojedinim obilježjima prvotne koncepcije ispita, što pokazuje da su neka njezina početna teorijska i metodička polazišta bila u skladu sa suvremenim pristupima pismenosti i jezičnim procjenjivanjem, unatoč tome što obrazovni dokumenti na kojima se temeljila nastava nisu podupirali takav pristup.

Istodobno, to pokazuje da se promjene državne mature ne mogu promatrati kao linearan proces. Promatrane u cjelini, opisane promjene upućuju na složen odnos između obrazovne politike, teorijskih pristupa i nastavne prakse s jedne strane te teorije i prakse procjenjivanja s druge. Stoga se postavljaju dva pitanja. Prvo, u kojoj mjeri državna matura slijedi dominantnu obrazovnu paradigmu pojedinoga razdoblja, a u kojoj mjeri zadržava vlastitu logiku oblikovanja jezičnih ispita? I drugo, je li došlo vrijeme za temeljitije promjene ispita iz Hrvatskoga jezika na državnoj maturi? Naime, od uvođenja predmetnoga kurikula u nasta-

vu prošlo je sedam godina pa se jasnije mogu sagledati njegovi učinci, prednosti i eventualni nedostatci. Stoga se trebamo zapitati može li se temeljitim promjenama ispita državne mature osigurati jači poticaj kurikularnome pristupu nastavi Hrvatskoga jezika.

Zaključno, kao što kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik ne može biti tek prilagodba ili prijevod kurikula drugih nacionalnih jezika, nego se oblikuje u skladu s jezičnim, književnim i kulturnim temeljima te obrazovnim ciljevima hrvatskoga društva, tako ni državna matura iz Hrvatskoga jezika ne može biti generički jezični ispit čija se kvaliteta procjenjuje isključivo prema psihometrijskim kriterijima, nego bi trebala odražavati teorijska, metodička i društvena polazišta nastavnoga predmeta Hrvatski jezik te njegovu svrhu i značaj za pojedinca i društvo u cjelini.

LITERATURA

- Aladrović Slovaček, Katarina, Skrbin, Anita, Stepanić, Lucija, Varjačić, Ljiljana. 2017. Utjecaj jezičnih igara na funkcionalnu pismenost djece mlađe školske dobi. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 19, 1, 11-25. doi: 10.15516/cje.v19i0.2434
- Alderson, Charles J., Clapham, Caroline, Wall, Dianne. 1995. *Language Test, Construction and Evaluation*, Cambridge: Cambridge University Press
- Alerić, Marko. 2006. Imanentna gramatika u ovladavanju standardnojezičnom morfologijom. *Lahor,* 2, 2, 190-206.
- Anderson, John R. 2013. *The architecture of cognition*. New York, NY: Psychology Press.
- Bachman, Lyle F. 1990. *Fundamental Consideration in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F., Palmer, Adrian. 2010. *Language Assessment in Practice.* Oxford: Oxford University Press.
- Beker, Katinka, van den Broek, Paul, Jolles, Dietsje. 2019. Children's integration of information across texts: reading processes and

knowledge representations. *Reading and Writing*, 32, 663–687. https://doi.org/10.1007/s11145-018-9879-9

- Bezinović, Petar, Ristić Dedić, Zrinka. 2003. *Državna matura u Hrvatskoj. Prijedlog nacionalnoga pristupa*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja. http://idiprints.knjiznica.idi.hr/id/eprint/730
- Braš Roth, Michelle, Markočić Dekanić, Ana, Markuš, Marina, Gregurović, Margareta. 2010. *PISA 2009. Čitalačke kompetencije za život*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Brown, Douglas H., Abeywickrama, Piryanvada. 2019. *Language Assessment: Principles and Classroom Practices* (3rd Ed.). London: Pearson Education.
- Budinski, Vesna, Kolar Billege, Martina, Gazdić-Alerić, Tamara, Alerić, Marko. 2024. *Čitalačka pismenost: Priručnik za učiteljice i učitelje razredne nastave*. Zagreb: Profil Klett.
- *Državna matura 2010./11. Ispitni katalog za Hrvatski jezik.* 2010. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Fives, Helenrose, Buehl, Michelle. 2012. Spring cleaning for the „messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? u Harris, Karen R., Graham, Steve, Urdan, Tim (ur.), *APA Educational Psychology Handbook: Volume 2 Individual differences and Cultural and Contextual Factors,* 471–499. Washingtон, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/13274–000
- Flaig, Maja, Simonsmeier, Bianca A., Mayer, Anne-Kathrina, Rosman, Tom, Gorges, Johannes, Schneider, Michael. 2018. Conceptual change and knowledge as learning process in higher education: A latent transition analysis, *Learning and Individual Differences*, 66, 92-104.
- Grozdanović, Antonija. 2024. Jezične pogreške u pisanim radovima kod srednjoškolaca u nastavi hrvatskoga jezika. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama, 8*, 8, 37-54.
- HRV A IK-1 D-S007. 2011. *Hrvatski jezik viša razina Književnost i jezik Ispitna knjižica.* Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

- Hughes, Arthur. 2003. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jelaska, Zrinka, Cvikić, Lidija. 2008. Procjenjivanje i vrjednovanje u hrvatskome jeziku. *Lahor*, 1, 5, 115-125.
- Lee, Jiyong. 2019. Task Complexity, Cognitive Load, and L1 Speech, *Applied Linguistics*, 40, 3, 506–539, https://doi.org/10.1093/applin/amx054
- Lehmann, Thomas. 2022. Student teachers' knowledge integration across conceptual borders: the role of study approaches, learning strategies, beliefs, and motivation. *European Journal of Psychology of Education,* 37, 1189–1216. https://doi.org/10.1007/s10212-021-00577-7
- Mc Namara, Timothy. 2000. *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Mesarić, Josip. 2007. Integracija znanja u obrazovanju. *Informatologija*, 40, 3, 216-222
- Miletić, Josip, Novaković, Marija. 2012. Istraživanje poznavanja pravopisa učenika osnovne škole s posebnim naglaskom na pravilnom pisanju glasova i glasovnih skupova. *Hrvatski*, 10, 2, 23-58.
- Ministarstvo kulture i prosvjete. 1995. Nastavni program za gimnazije. *Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete*, Posebno izdanje, broj 2, Zagreb: Školske novine.
- Ministarstvo prosvjete i športa. 1997. Okvirni nastavni program općeobrazovnih predmeta u srednjim školama*. Glasnik Ministarstva prosvjete i športa Repubike Hrvatske*, posebno izdanje, broj 11, Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa Repubike Hrvatske.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. 2019. Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije*. Narodne novine* 10/19.
- Mukhrib, Adnan. 2021. An Inverstigation of the Impact of Manipulation of Task Complexity on Cognitive Processes Into Both NS and Second Language Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 12,6,1095-1106. https://doi.org/10.17507/jltr.1204.26

- Nosić, Vesna. 2020. Jezične pogreške u školskim esejima iz Hrvatskoga jezika 2009. – 2019. *Bjelovarski učitelj*, XXV, 1-3; 98-107
- OECD. 2019. *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b25efab8-en.
- OECD. 2023. *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en.
- Peña, Elizabeth, D., Quinn, Rosemary. 1997. Task Familiarity: Effects on the Test Performance of Puerto Rican and African American Children. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 28, 4, 323-332. https://doi.org/10.1044/0161-1461.2804.323
- Salaberry, Rafael M. 2018. Declarative Versus Procedural Knowledge. U: J.I. Liontas (ur.) *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. International Association. https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0051
- Težak, Stjepko. 1996. *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1.* Zagreb: Školska knjiga.
- Težak, Stjepko. 1998. *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2.* Zagreb: Školska knjiga.
- Turza-Bogdan, Tamara, Cvikić, Lidija. 2023. *Dijete, jezik, pismenost – Jezični temelji i poticanje pismenosti u odgojno-obrazovnom kontekstu*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Vijeće Europske unije. 2018. *Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*, 2018/C 189/01. Dostupno na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)
- Ying, Jiang. 2018. The Effective Application of Fragmented Learning Guided by Constructivism. *International Journal of Education, Culture and Society*. 3, 1, 10-13. doi: 10.11648/j.ijecs.20180301.13
- Zhou, Yingda, Shen, Yingda. 2024. Research on Web-based Fragmentation Learning and Impact Analysis for College Students. *The Educational Review, USA*. 8,3,489-493. DOI: 10.26855/er.2024.03.028

CHANGES IN THE CROATIAN LANGUAGE STATE EXAMINATION: REFLECTIONS OF APPROACHES TO LANGUAGE, LITERATURE, AND LITERACY

SUMMARY

This paper analyses the changes that have occurred in the structure and content of the Croatian Language examination since the introduction of the State Final Exam (Matura) up to the 2024/25 school year. The aim of the study is to determine whether these changes can be interpreted as indicators of educational policymakers' attitudes towards the mother tongue, literature, and literacy. The analysis is qualitative in nature and is based on examination catalogues, test booklets, and other publicly available documents related to the Matura examination. Based on the identified characteristics, three phases in the development of the test can be distinguished. The first phase was characterised by the organisation of the test around a smaller number of source texts accompanied by a larger number of tasks drawn from different areas of the subject. Such an approach can be interpreted as reflecting an integrated conception of the school subject and as an operationalisation of functional approaches to reading literacy. In the second phase, the task-cluster concept was abandoned, the number of texts and text-independent tasks increased, and a clearer separation between language– and literature-related content emerged. The third phase was marked by the alignment of the test with the new subject curriculum. Although certain changes are evident, the fundamental structure of the examination has largely been retained. The findings indicate that changes in the Matura examination do not reflect a linear development of the test itself but rather a complex relationship between theoretical approaches to language and literature, educational practice, and the theory and practice of language assessment.

Keywords: State Exam, test changes, Croatian language