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

Pregledni znanstveni rad
Prihvaćen za objavljivanje: 1. travnja 2026.

MATURA IZ ENGLESKOG JEZIKA: ŠTO ZAPRAVO POKAZUJU BOLJI REZULTATI U ODNOSU NA HRVATSKI JEZIK?

Stela Letica Krevelj
Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet

Melita Jurković
IV. gimnazija, Zagreb (u miru)

Sažetak: U ovom se radu na temelju dosadašnjih empirijskih spoznaja o ovladavanju stranim jezikom i pisanjem na stranom jeziku objašnjava zašto tvrdnja kako učenici „bolje znaju engleski nego hrvatski" nema utemeljenja. Iako rezultati državne mature pokazuju da učenici češće ostvaruju bolje rezultate na ispitu iz Engleskog jezika nego na ispitu iz Hrvatskog jezika, ta razlika ne proizlazi iz stvarne jezične superiornosti u engleskom jeziku. Ona proizlazi iz razlika u očekivanim ishodima učenja, pristupu poučavanju vještine pisanja i kriterijima vrednovanja u ispitima dvaju jezika. U radu se također naglašava teorijski utemeljena i empirijski dokazana snažna višesmjerna povezanost između kompetencija u materinskom (J1) i stranom (J2) jeziku te se kod poučavanja vještine pisanja savjetuje veća usklađenost između jezičnih kurikula te uža suradnja između nastavnika jezika u obrazovnom sustavu.

Ključne riječi: državna matura, ispit iz Engleskog jezika, poučavanje vještine pisanja, vještina pisanja u J1 i J2

UVOD

U posljednjih nekoliko godina, nešto lošiji rezultati hrvatskih učenika na državnoj maturi iz Hrvatskog jezika te posebice u odnosu na En-

gleski jezik[1] potakli su rasprave o temi „znaju li naši učenici engleski bolje nego hrvatski jezik?" U medijima i široj javnosti nerijetko se smatra da je tome tako (URL 1). Navedena je rasprava povod i ovom prilogu koji je proizašao iz izlaganja na simpoziju *Hrvatski jezik na državnoj maturi: kako dalje?*

U ovom radu odgovorit ćemo na postavljena pitanja u kojima se uspoređuje jezična kompetencija u materinskom (J1) i stranom jeziku (J2), odnosno vještina pisanja u dvama jezicima kod hrvatskih učenika na kraju srednjoškolskog obrazovanja:

Znaju li hrvatski učenici engleski bolje nego hrvatski jezik?

Jesu li hrvatski učenici bolji u pisanju na engleskom nego na hrvatskom jeziku?

Zašto učenici postižu bolje rezultate u pisanju na ispitu iz Engleskog nego Hrvatskog jezika?

Odgovori na pitanja ne temelje se na konkretnom empirijskom istraživanju, već na postojećim znanstvenim spoznajama o ovladavanju J1 i J2, uvriježenoj obrazovnoj praksi u nastavi engleskog jezika te službenim dokumentima koji reguliraju vrednovanje jezične kompetencije u engleskom jeziku na državnoj maturi.

1. ZNAJU LI HRVATSKI UČENICI ENGLESKI BOLJE NEGO HRVATSKI JEZIK?

Ako pokušamo odgovoriti na prvo pitanje uzevši u obzir prosječnu hrvatsku populaciju učenika završnih razreda srednje škole koji polažu državnu maturu[2], odgovor je bez sumnje negativan. Unatoč potencijalnoj vrlo ranoj izloženosti engleskom jeziku, učestaloj interakciji na engleskom jeziku s različitim sugovornicima u i izvan Hrvatske, izloženosti engleskom jeziku putem različitih medija i sadržaja, za učenike koji

[1] Lošiji rezultati posebno su uočljivi u školskoj godini 2023./2024., kada gotovo svaki peti pristupnik (21.7%) nije položio ispit iz Hrvatskog jezika, dok ispit iz Engleskog jezika nije položilo 1.5 % pristupnika (NCVVOc, *Izvještaj o rezultatima u školskoj godini 2023./2024.*)

[2] Polaganje državne mature obvezno je za završetak srednjoškolskog obrazovanja u gimnazijskim programima, a državnu maturu mogu polagati i učenici u strukovnim i umjetničkim školama koje traju najmanje četiri godine.

stječu akademsku pismenost i obrazuju se na hrvatskom (kao materinskom jeziku) hrvatski je gotovo beziznimno dominantni(ji) jezik. Procjena jezične dominantnosti zasniva se na većem broju komponenti jezično-komunikacijske kompetencije i jezičnog znanja na različitim razinama jezičnog opisa (npr. fonološkog, morfološkog, pragmalingvističkog) u određenom jeziku. Iako je dominantnost kao psiholingvističku varijablu teško definirati pa time i mjeriti, materinski jezik koji je istovremeno i jezik obrazovanja u društveno-obrazovnoj većinski jednojezičnoj sredini gotovo je sigurna odrednica jezične dominantnosti. Međutim, dominantnost u jednom jeziku ne isključuje mogućnost da dvojezičnoj osobi dominantniji jezik u nekoj, najčešće leksičko-semantičkoj, domeni može biti i drugi (pa i strani) jezik. Primjerice, ako osoba doživi prva ili snažna emocionalna romantična iskustva na engleskom, a ne na hrvatskom jeziku, dominantnost u toj domeni je moguća i izgledna. Često ju odlikuje veći broj leksičkih jedinica na stranom jeziku koje nerijetko za osobu imaju i veći emocionalni naboj od hrvatskih istovrijednica. Jednostavan je primjer, u posljednje vrijeme vrlo uobičajen, bogatiji riječnik na engleskom nego na hrvatskom jeziku u domeni oruđa, oružja i pojmova vezan za život u srednjem vijeku kod mlađih učenika (Erk 2021). Ono je najčešće posljedica izloženosti različitim video-igrama poput *Minecrafta i Robloxa* u kojima se djeca po prvi puta susreću s pojmovima poput *pickaxe* (hrv. pijuk) i *torch* (hrv. baklja) ili različitim vrstama gradivnog materijala (engl. redstone, coal, emerald) te, ono što je još važnije, učestalo ih koriste u interakciji tijekom igre. S tim se predmetima i materijalima djeca ne susreću u svakodnevnom životu ili u školi pa ne poznaju istovrijednice na hrvatskom jeziku ili ih zbog rjeđe izloženosti tim pojmovima na hrvatskom jeziku teže prizivaju u jezičnoj produkciji. Navedena sveprisutna pojavnost ipak ne ukazuje na općenito bolje poznavanje engleskog od hrvatskog jezika.

U Hrvatskoj za sada ne postoje istraživanja koja su usporedila razinu jezično-komunikacijske kompetencije u hrvatskom i engleskom jeziku kod učenika završnih razreda srednje škole. Sami nedostatak takvih istraživanja djelomično ukazuje i na općeprihvaćeno mišljenje da je jezična kompetencija hrvatskih srednjoškolaca značajno veća u J1 (hr-

vatskom) nego u engleskom jeziku. Prilog su takvoj tvrdnji i istraživanja jezično-komunikacijske kompetencije simultano dvojezične djece, koja dva jezika usvajaju od rođenja, kojima već na početku formalnog obrazovanja jezik na kojem se školuju postaje dominantnijim jezikom (vidi Letica Krevelj 2025). No, s obzirom na sve veću prisutnost engleskog jezika u životima srednjoškolskih učenika u Hrvatskoj i činjenicu da engleski više nema status isključivo stranog jezika u Hrvatskoj, moguće je pretpostaviti i da će se pojaviti potreba za takvim usporednim istraživanjem u budućnosti.

Umjesto usporedbe jezično-komunikacijske kompetencije u dvama jezicima, u ovom je trenutku važnije istaknuti jednu empirijski dokazanu činjenicu, spregu između jezično-komunikacijske kompetencije u J1 i J2. Moguću važnost interakcije između materinskog i stranog jezika u procesu učenja stranog jezika pretpostavio je Cummins (1979) u svojem *principu međuzavisnosti* (engl. *Interdependency principle*). Naime, jezično znanje Cummins (1979) dijeli na *osnovne interpersonalne komunikacijske vještine* (engl. *Basic interpersonal communication skills* – BICS) i *kognitivno akademsko jezično znanje* (engl. *Cognitive academic language proficiency* – CALP). Cummins smatra da se osnovna jezična kompetencija stječe vrlo brzo pod uvjetom da postoje zadovoljavajući uvjeti za uspješno ovladavanje jezikom. U slučaju materinskog jezika osnovna jezična kompetencija stječe se do otprilike 6. godine života, a u J2 se ona može steći i unutar dvije godine učenja. Za razvoj akademske funkcije jezika koja zahtijeva i veću razinu kognitivne zrelosti potrebno je puno više vremena. Ona se u materinskom jeziku razvija načelno od početka obrazovanja i postiže u dobi od otprilike 12 godina, a u J2 je za njezin razvoj potrebno između pet i sedam godina. Cummins (1979, 1981) u navedenom principu međuovisnosti pretpostavlja da će učenik lakše ovladati stranim jezikom zahvaljujući kompetenciji u materinskom jeziku, odnosno zahvaljujući postojanju zajedničkog jezičnog znanja iz dvaju jezika. Cumminsov princip bio je i ključni argument za tvrdnju da neke vještine (npr. mehaniku pisanja i čitanja) nije potrebno poučavati u stranom jeziku ako je dijete tim vještinama već ovladalo u materinskom jeziku. No, postavlja se pitanje u kojem se trenutku kompetencija iz jednog

jezika prenosi u drugi jezik, odnosno koja je razina znanja J2 potrebna da bi se taj prijenos ostvario kao pozitivan učinak u ovladavanju J2. Navedeno je pitanje također potaklo mnoga istraživanja i dovelo do pretpostavke o *jezičnom pragu* (Cummins 1979), odnosno pretpostavke da se vještine iz J1 prenose tek na određenoj razini znanja J2. Međutim, ta nužna razina znanja nije jednaka za svaku vještinu ili jezičnu strukturu (npr. Alderson 1984).

Jedno usporedno istraživanje razvoja triju vještina (pisanja, čitanja i slušanja) u hrvatskom i engleskom jeziku kod učenika 8. razreda provela je Mihaljević Djigunović (2010). Cilj istraživanja nije bio usporediti postignuća u različitim vještinama u dvama jezicima već utvrditi u kakvom je suodnosu razvoj pojedinih vještina u dvama jezicima mjerenih testovima komunikacijske kompetencije u hrvatskom kao materinskom i engleskom kao stranom jeziku. Istraživanje je pokazalo statistički značajnu povezanosti između vještina mjerenih u J1 i J2. Kod hrvatskih učenika u dobi od 14 godina koji su počeli s učenjem engleskog jezika u ranoj dobi (prije 4. razreda osnovne škole) uspjeh na svim trima vještinama u J1 bio je značajno povezan s uspjehom u istim vještinama u engleskom jeziku. Drugim riječima, učenici koji su imali bolje rezultate u vještini čitanja u hrvatskom jeziku, imali su i bolje rezultate u vještini čitanja u engleskom jeziku. Međutim, važno je napomenuti da je kod učenika koji nisu bili izloženi ranom učenju povezanost između vještina u dvama jezicima bila slabija, a u pisanju ona nije postojala. Navedeno je važan argument za poticanje ranog učenja stranog jezika, ali također pokazuje da učenje stranog jezika od rane dobi potencijalno omogućuje veći transfer kognitivnog i akademskog znanja iz jednog jezika u drugi (Mihaljević Djigunović 2010; Mihaljević Djigunović i Letica 2011). Iako je u Cumminsovom principu jezične međuzavisnosti naglask bio na jednosmjernom prijenosu vještina iz J1 u J2, gore navedeno istraživanje ne isključuje mogućnost da u dobi do 14 godina postoji i prijenos kompetencija iz J2 u J1.

Utjecaj jezične kompetencije J2 na jezičnu kompetenciju u J1, i u drugim jezicima u repertoaru učenika, sve je češće u fokusu znanstvenih istraživanja. Sve veći broj empirijskih istraživanja ukazuje na više-

smjerni prijenos znanja između svih jezika u umu govornika te u skladu s tom spoznajom znanstvenici pokušavaju preciznije izmjeriti sinergijski učinak poznavanja dvaju ili više jezika. Dakle, iako u nekom jeziku imamo veću jezično-komunikacijsku kompetenciju nego u drugom, ti jezici i stečene kompetencije nisu odvojeni „otoci", odnosno odvojeni sustavi, već utječu jedni na druge. Iz tog je razloga od mnogo manje važnosti utvrđivanje superiornijeg jezika u repertoaru učenika od nastojanja da u obama jezicima jezično-komunikacijske kompetencije budu u skladu s očekivanim kurikularnim ishodima.

2. JESU LI HRVATSKI UČENICI BOLJI U PISANJU NA ENGLESKOM NEGO NA HRVATSKOM JEZIKU?

Jedna od komponenti obaju ispita na državnoj maturi je vještina pisanja, koja se ocjenjuje u obliku pisanog teksta o zadanoj temi, pa se postavlja pitanje jesu li učenici uspješniji u pisanju na engleskom nego u hrvatskom jeziku. Ni kod ove konkretne vještine ne postoje empirijska istraživanja koja mogu dati pouzdan odgovor u slučaju srednjoškolskih učenika u Hrvatskoj. Međutim, na osnovi dosadašnjih istraživanja uvriježen je stav znanstvenika da su djeca uspješnija u vještini pisanja u J1 na kojem stječu akademsku pismenost nego u stranom jeziku (npr. Ströbel i sur. 2020, Vasylets i Marín 2021).

Naime, vještina pisanja je zahtjevna vještina. Ona podrazumijeva razvijenost jezičnih sposobnosti ali i općih (meta)kognitivnih sposobnosti. Pisanje je zahtjevno na J1, a još zahtjevnije na J2 upravo zbog manje razvijenih jezičnih sposobnosti u J2 nego u J1. Primjerice, jezično znanje u J2 može biti ograničeno, a pristup tom znanju otežaniji, sporiji, neizravan (preko prijevodnih ekvivalenata u J1) ili neautomatiziran. Iz tog razloga u pisanju na J2, za razliku od pisanja na J1, postoji i dodatni napor u određivanju značenja i izražavanja misli, a taj je proces uvjetovan i kulturološkim razlikama između jezika J1 i J2 na razini diskursa.

3. ZAŠTO UČENICI POSTIŽU BOLJE REZULTATE U PISANJU NA ISPITU IZ ENGLESKOG NEGO HRVATSKOG JEZIKA?

Kao što je već navedeno, postotak prolaznosti na dvama ispitima u Hrvatskoj jasno ukazuje da su učenici uspješniji u ispitu iz Engleskog nego iz Hrvatskog jezika. Međutim, ta činjenica ne govori u prilog tezi da su učenici uspješniji u pisanju na engleskom nego na hrvatskom jeziku. Rezultati na dvama ispitima nisu direktno usporedivi budući da se radi o različitim očekivanim ishodima učenja te načinima i kriterijima vrednovanja postignutih ishoda, odnosno postignuća na ispitu državne mature iz svakog predmeta. Primjerice, ispiti ne mjere istu vrstu znanja u dvama jezicima. Iako oba ispita mjere jezično-komunikacijsku kompetenciju, u ispitu znanja iz Engleskog jezika ne mjere se književnoteorijska i književnopovijesna znanja kao što je to slučaj u ispitu iz Hrvatskog jezika (NCVVOa). Važno je naglasiti i da je prolaznost na ispitu iz Hrvatskog jezika uvjetovana minimalnim bodovnim pragom u esejskom dijelu ispita (pisanju eseja). Suprotno tomu, na ispitu iz Engleskog jezika ne postoji minimalni bodovni prag na eseju, pri čemu udio eseja u ukupnome rezultatu iznosi jednu trećinu.

No, ključno je pitanje zašto učenici u prosjeku postižu bolje rezultate u pisanju na ispitu iz Engleskog nego na ispitu iz Hrvatskog jezika. Na ovo je pitanje nemoguće odgovoriti bez detaljne usporedbe procesa poučavanja vještine pisanja u oba jezika, odnosno cijelog obrazovnog okvira od same formulacije očekivanih ishoda do vrednovanja vještine pisanja na državnoj maturi iz svakog jezika. Budući da autorice nisu detaljnije upoznate s navedenim procesom u hrvatskom kao materinskom jeziku, kao tentativni odgovor na ovo pitanje u nastavku donosimo detaljniji uvid u proces poučavanja i vrednovanja znanja engleskog kao stranog jezika. Usporedba navedene prakse s praksom u Hrvatskom jeziku može biti jedna od polazišnih točaka prema odgovoru na pitanje iz podnaslova.

3.1. POUČAVANJE VJEŠTINE PISANJA U ENGLESKOM KAO STRANOM JEZIKU

Zbog same složenosti procesa pisanja teško je precizno odrediti podvještine pisanja. Iz tog se razloga postojeći modeli pisanja fokusiraju na *proces* pisanja (npr. Chenoweth i Hayes 2001) ili na razvoj umijeća pisanja, a ne na karakteristike jezičnih i kognitivnih resursa potrebnih za pisanje. Poučavanju vještine pisanja u engleskom jeziku pristupa se sustavno, od osnovne škole do završnih razreda srednje škole. Cilj nije samo pripremiti učenike za ispit pisanja iz Engleskog jezika na državnoj maturi, nego ih poučiti vještini pisanja općenito. Potiče se pisanje svih oblika pisanog teksta – od odlomka, poruke, izvješća, opisa i članka do različitih vrsta eseja (npr. raspravljački esej, usporedbeni esej ili esej u kojem se iznosi osobno mišljenje i sl.). Osim sumativnog vrednovanja, posebna se pozornost pridaje i formativnim oblicima vrednovanja, poput popisa kriterija za samovrednovanje i vršnjačkog vrednovanja.

Upravo zbog različite razine jezično-komunikacijske kompetencije u J1 i J2, poučavanje pisanja u J1 i J2 nije jednako. U skladu s već navedenom pretpostavkom da se neke vještine naučene u J1 prenose u J2, u nastavi J2 ne poučava se mehanika pisanja. S pisanjem se u engleskom jeziku kreće tek nakon što su učenici ovladali mehanikom pisanja u J1. Međutim, u početnom poučavanju vještine pisanja na J2, učenici pišu prvenstveno *u svrhu učenja jezika* (engl. *writing-to-learn-language*). Prvi zadaci pisanja, primjerice pisani opis slike, koriste se kako bi se uvježbalo i razvilo jezično znanje, odnosno kako bi se proizveo pisani tekst u kojem je naglasak na učenju osnovnog vokabulara i gramatike. Iako se preporučuje da takvi zadaci budu što sličniji pravim potrebama pisanja u svakodnevnom životu, u najranijim zadacima pisanja na J2 naglasak nije na karakteristikama žanra pisanog teksta (npr. elektronske poruke) jer učenici još ne posjeduju vokabular i gramatiku potrebnu za odraditi takav zadatak. U poučavanju pisanja na J2 pretpostavlja se da učenici prenose osnovne vještine pisanja iz J1 pri pisanju na J2 te se tek na naprednijim razinama jezičnog znanja veća pažnja usmjerava na samu vještinu pisanja, odnosno *učenje pisanja* (engl. *learning-to-write)*. Tada se kreće sa sustavnim poučavanjem pisanja koje nadilazi razinu

rečenice, odnosno usmjerava se na tekst, kao što je to slučaj i u poučavanju pisanja na J1. Učenike se uči kako organizirati informacije unutar odlomka, kako misli jezično oblikovati unutar teksta, a zatim koje riječi i izraze koristiti za povezivanje ili suprostavljanje više ideja unutar teksta (npr. *however* za oprečnu misao ili *furthermore* za proširivanje ideje). Tek se nakon toga poučavaju različiti diskursni stilovi i žanrovi. Primjerice, upoznaju se s razlikama u pisanju raspravljačkog eseja ili narativa, odnosno sa specifičnostima i konvencijama u pisanju svakog žanra (Loewen i Sato 2024).

Kao što je već navedeno, vještini pisanja pristupa se kao *procesu* (engl. *process model*) koji je podijeljen u više koraka (vidi također Hyland 2008):

1. odabir teme pisanog teksta (od strane nastavnika i/ili učenika)
2. priprema za pisanje – generiranje ili osmišljavanje ideja (engl. *brainstorming*), vođenje bilješki, izrada plana i sl.
3. pisanje prve inačice pisanog teksta
4. dobivanje povratne informacije na prvu inačicu pisanog teksta (od strane nastavnika i/ili vršnjaka)
5. dorađivanje pisanog teksta (engl. *revising*) – poboljšanje i mijenjanje sadržaja i strukture teksta
6. dobivanje povratne informacije na doradu i izmjene u pisanom tekstu (moguće je, a također i preporučljivo, višekratno dorađivanje prve inačice pisanog teksta)
7. lektura ili uređivanje pisanog teksta (engl. *editing*) – provjeravanje i ispravljanje pravopisa, gramatike, interpunkcije i sl.
8. vrednovanje pisanog rada od strane nastavnika.

Važno je također naglasiti da učenici tijekom procesa pisanja analiziraju model teksta koji se uvježbava (npr. izvješće) i koriste predloške kao pomoć pri oblikovanju vlastitog pisanog rada. Nakon vrednovanja i analize pisanog rada, nastavnik može pripremiti dodatne aktivnosti za učenike u svrhu poboljšanja i ispravljanja pogrešaka uočenih tijekom uvježbavanja određenog oblika pisanja.

Kada učenici u J2 dosegnu razinu znanja na kojoj bi trebalo doći do prijenosa vještine pisanja iz J1, a i dalje nisu uspješni u pisanju na J2,

savjetuje se poučavanje općih strategija pisanja (promišljanja, oblikovanja i preoblikovanja ideja) i uvježbavanje pisanja lakših vrsta tekstova. Naime, budući da uspjeh u ovladavanju vještinom pisanja u J2 ne ovisi samo o jezičnom umijeću i o samoj duljini učenja J2 (Kim i Pae 2021), u poučavanju vještine pisanja u stranom jeziku naglasak je na samom iskustvu *uvježbavanja* vještine pisanja. Drugim riječima, uvježbavaju se i opće strategije pisanja koje možda nisu razvijene u pisanju na J1.

3.2. MEĐUJEZIČNI PRIJENOS U VJEŠTINI PISANJA

Gore navedeni slijed i način poučavanja vještine pisanja u engleskom kao stranom jeziku razlikuje se od jezika do jezika i obrazovnog sustava, no nema jasnog odgovora na pitanje koji je najbolji pristup poučavanju pisanja. Međutim, budući da je pisanje kognitivno vrlo zahtjevna vještina koja se mora naučiti i svjesno razvijati (za razliku od npr. govorenja), smatra se da je potrebno poučavati strategije pisanja. Metakognicija, odnosno dublje promišljanje o vlastitom procesu učenja i njegovom ishodu, ključna je sastavnica u uporabi bilo koje strategije te ona može potaknuti i prijenos i vještina i strategija u druge jezike, odnosno u ovom slučaju dovesti do poboljšanja vještine pisanja i u J1 i J2.

Prijenos vještina iz J1 u J2 u različitim fazama učenja pisanja dokazan je u brojnim istraživanjima (npr. Gao i Min 2021, Forbes i Fisher 2020). Dokazano je da razvijenost vještine pisanja u J1 utječe na razvijenost pisanja u J2 te se nastavnici stranog jezika u poučavanju, svjesno ili nesvjesno, uvelike oslanjaju na vještine stečene u J1. No, kao što je već navedeno, prijenos vještina može biti višesmjeran. Berman (1994) je ispitivao potencijal dvosmjernog prijenosa vještina pisanja između islandskog (J1) i engleskog (J2) jezika kod srednjoškolskih učenika. Nakon eksplicitnog poučavanja pisanja, uočio je dvosmjeran prijenos vještina ali i veći utjecaj prijenosa vještine pisanja iz J2 u J1, nego iz J1 u J2. Ponešto ograničeni prijenos vještine pisanja iz J1 u J2 pripisao je nedostatku gramatičke kompetencije u J2.

Moguć je također i pozitivan kumulativni učinak učenja pisanja na dvama ili više jezika. Primjerice, Chsherbakov i sur. (2022) su ispitivali znanje kazahstanskih doktoranada o pisanju različitih žanrova na tri je-

zika (kazahstanskom, ruskom i engleskom). Ispitanici su imali najveću razinu znanja u ruskom, zatim u kazahstanskom i tek onda u engleskom (stranom) jeziku. No, znanstvenici su uočili značajni utjecaj iskustva ispitanika u pripremi za polaganje testa (IELTS, International English Language Testing Sytem) na engleskom jeziku na ukupno znanje o pisanju te time naglasili važnost eksplicitnog poučavanja strategija pisanja različitih žanrova na različitim jezicima.

Eksplicitno poučavanje strategija pisanja također je naglašeno u poučavanju J2, no još uvijek nema dovoljno istraživanja o utjecaju poučavanja strategija učenja na pisanje u J1 i J2, a posebice o prijenosu strategija pisanja iz jednog jezika u drugi (ali vidi Forbes 2018). Forbes i Fisher (2020) su ispitivale kako eksplicitni fokus na metakognitivne strategije u poučavanju J2 kod mlađih učenika utječe na razvoj strategija u J2 i do koje se mjere one prenose u druge jezike (J1 i druge strane jezike). Poučavanje je pozitivno utjecalo na kvalitetu i učestalost uporabe strategije u svim jezicima, a uočen je višesmjerni prijenos i pozitivni učinak na vještinu pisanja u svim jezicima, iako u različitim fazama u procesu poučavanja. Primjerice, poučavanje strategija u J2 poboljšalo je proces planiranja i smanjilo broj pogrešaka u pisanju na J1. Navedene spoznaje o međujezičnom prijenosu strategija i vještina pisanja ukazuju na dva važna preduvjeta za bolji učinak u vještini pisanja: usklađenost jezičnih kurikula u obrazovnom sustavu te usku suradnju između nastavnika hrvatskog i stranih jezika.

3.3. ENGLESKI JEZIK NA DRŽAVNOJ MATURI: OD OČEKIVANIH ISHODA DO VREDNOVANJA VJEŠTINE PISANJA

Ispit iz Engleskog jezika u okviru državne mature može se polagati kao obvezan ili izborni predmet, na osnovnoj (*Basic Level*) i višoj (*Higher Level*) razini. Ispit je usklađen s Kurikulumom nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije (2019). Osnovna razina ispita usklađena je s ishodima kurikuluma od 1. do 4. razreda opće, klasične i prirodoslovno-matematičke gimnazije (1. – 4. godina učenja), dok je viša razina ispita usklađena s ishodima kurikuluma od 1. do 4. razre-

da opće, klasične, prirodoslovno-matematičke i prirodoslovne gimnazije (9. – 12. godina učenja).

Polazeći od dosadašnjih rezultata ispita državne mature i analize obrazovnih ishoda iz Kurikuluma nastavnog predmeta Engleski jezik, procijenjeno je da osnovna razina ispita odgovara razini A2+, a viša razina ispita razini B2 prema *Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike* (*ZEROJ* 2005), sukladno smjernicama iz dokumenta *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors* (Vijeće Europe 2018).

Na osnovnoj i višoj razini ispita vrednuje se jezično-komunikacijska kompetencija u trima jezičnim vještinama: čitanju, pisanju i slušanju. Shodno tome, ispit državne mature iz Engleskog jezika na obje razine obuhvaća tri ispitne cjeline: *Čitanje*, *Pisanje* i *Slušanje*.

3.3.1. OČEKIVANI ISHODI NA ISPITU PISANJA NA OSNOVNOJ RAZINI (*WRITING PAPER – BASIC LEVEL*)

Prema obrazovnim ishodima kurikuluma nastavnog predmeta Engleski jezik iz domene *Komunikacijska jezična kompetencija* za vještinu pisanja na osnovnoj razini, pristupnik:

- piše strukturiran tekst srednje dužine koristeći se jezičnim strukturama srednje razine složenosti:
  - planira strukturu i sadržaj teksta
  - organizira tekst u odlomke
  - koristi se prikladnim kohezivnim sredstvima i jezičnim strukturama srednje razine složenosti
  - primjenjuje pravopisna pravila
  - uređuje, tj. ispravlja svoj tekst.

(MZO 2019: A.4.6.)

Ishodi iz domene *Samostalnost u ovladavanju jezikom* (npr. strategije učenja, tehnike kreativnog izražavanja, vještine kritičkog mišljenja i sl.) vrednuju se posredno kroz ostvarivanje obrazovnih ishoda iz domene *Komunikacijska jezična kompetencija*.

Sukladno navedenim obrazovnim ishodima, u ispitnoj cjelini *Pisanje* na osnovnoj razini provjeravaju se pristupnikove jezične kompetencije u vještini pisanja, s obzirom na zadani kontekst i komunikacijsku situaciju. Ispit pisanja sastoji se od jednog zadatka otvorenog tipa. Pristupnik treba napisati smislen i logički organiziran pisani tekst srednje duljine, neformalnog stila, u rasponu od 80 do 100 riječi. Tekst treba biti srednje razine složenosti i temeljiti se na verbalnom predlošku koji sadrži tri sadržajne odrednice, najčešće formulirane u obliku pitanja. U uputi za pisanje jasno su određene osnovne sastavnice komunikacijske situacije: vrsta teksta (poruka), tematski okvir i ciljani čitatelj.

Primjer zadatka (Državna matura, 2024.–2025., prvi rok – Provedeni ispiti, NCVVOb)

Read the message from Emily.
Write Emily a reply. Answer **all** her questions.
Write **80-100** words. Write your reply on the next page.
Do not sign your full name.

Hi!
I hear you've returned from a year of studying abroad, and I'm planning to go next year.
What are the benefits of living in a foreign country?
What was your biggest problem and why?
What did you miss about home and why?
Emily

3.3.2. OČEKIVANI ISHODI NA ISPITU PISANJA NA VIŠOJ RAZINI (*WRITING PAPER – HIGHER LEVEL*)

Prema obrazovnim ishodima Kurikuluma nastavnog predmeta Engleski jezik iz domene *Komunikacijska jezična kompetencija* za vještinu pisanja na višoj razini, pristupnik:

- piše tekst vrlo složene jezične strukture, različitih dužina, stilova i namjena:
  – planira strukturu i sadržaj teksta
  – organizira tekst različitih dužina u odlomke

– koristi se primjerenim veznim sredstvima i složenim jezičnim strukturama
– primjenjuje pravopisna pravila i odgovarajuća stilistička sredstva kako bi postigao odgovarajući efekt
– uređuje, tj. ispravlja svoj tekst.

(MZO 2019: A.4.5.)

Kao što je prethodno navedeno za ispit osnovne razine, ishodi iz domene *Samostalnost u ovladavanju jezikom* (npr. strategije učenja, tehnike kreativnog izražavanja, vještine kritičkog mišljenja i sl.) ne vrednuju se izravno, već posredstvom ostvarivanja obrazovnih ishoda iz domene *Komunikacijska jezična kompetencija*.

Temeljem navedenih obrazovnih ishoda, ispitna cjelina *Pisanje* na višoj razini usmjerena je na provjeru pristupnikovih jezičnih kompetencija u vještini pisanja, s posebnim naglaskom na prilagođenost teksta predviđenom kontekstu i komunikacijskoj situaciji. Procijenjeno je da esej, kao oblik pisanog teksta, omogućava najučinkovitije vrednovanje ostvarenosti navedenih obrazovnih ishoda, pri čemu je kao najprikladniji odabran raspravljački esej. Raspravljački esej može biti temeljen na jednoj ili dvjema sadržajnim odrednicama, odnosno gledištima. Ako je zadano jedno gledište, pristupnik treba raspraviti njegove prednosti i nedostatke, odnosno iznijeti argumente za i protiv toga gledišta (engl. *for and against essay*). U slučaju kada su zadana dva različita gledišta, pristupnik je dužan raspraviti oba, odnosno iznijeti argumente koji podupiru svako pojedinačno gledište. U uputama za pisanje jasno su navedeni zahtjevi zadatka i očekivanja od pristupnika.

Ispit pisanja sastoji se od jednog zadatka esejskog tipa, u kojem pristupnik mora napisati dug i složen pisani tekst u rasponu od 200 do 250 riječi. Pristupnik treba razraditi i obrazložiti zadanu temu, polazeći od jednog ili dvaju gledišta, iznijeti argumente te potkrijepiti navedene argumente relevantnim primjerima. Pisani je tekst potrebno jasno strukturirati u logički povezane odlomke, uz uporabu odgovarajućih jezičnih sredstava za organizaciju teksta. Osim toga, očekuje se uporaba prikladnih i pravopisno točnih leksičkih struktura, kao i pravilnih složenijih gramatičkih struktura.

Primjer zadatka s jednim zadanim gledištem (Državna matura, 2019.–2020., drugi rok – Provedeni ispiti, NCVVOb)

Write an essay of **200-250** words.
Your essay must have an introduction, body and conclusion.

Some people say that shopping online is far more practical than shopping in stores.

Discuss arguments for and against this view and give your own opinion.

Primjer zadatka s dvama zadanim gledištima (Državna matura, 2024.–2025., prvi rok – Provedeni ispiti, NCVVOb)

Write an essay of **200-250** words.
Your essay must have an introduction, body and conclusion.

Some people say that the gap between younger and older generation is getting bigger.
Others say the differences are disappearing.

Discuss both of these views and give your own opinion.

3.3.3. POSTUPCI VREDNOVANJA VJEŠTINE PISANJA NA ISPITU PISANJA NA OSNOVNOJ I VIŠOJ RAZINI

Na ispitu državne mature iz Engleskog jezika, na obje razine, pisane radove pristupnika ocjenjuju posebno osposobljeni ocjenjivači. Kako bi se osigurala viska kvaliteta postupka ocjenjivanja, nastavnici se svake godine prijavljuju na edukaciju i testiranje na određenom uzorku pisanih radova. Rad svakog ocjenjivača provjerava dodijeljeni mu moderator. Tijekom postupka ocjenjivanja, ocjenjivač se savjetuje s moderatorom i članovima stručne radne skupine, koji su ujedno i voditelji ocjenjivanja. Iz toga se razloga ne provodi dvostruko ocjenjivanje svih pisanih radova, već samo određenog uzorka. Tijekom postupka ocjenjivanja, ocjenjivači koriste analitičku ljestvicu za ocjenjivanje pisanog teksta i priručnik za pisanje (*Writing Training Manual*), koji su posebno prilagođeni za svaku razinu ispita. U priručnicima za pisanje detaljno su opisani svi kriteriji ocjenjivanja i njihovi sastavni elementi, uz primjere.

Za ocjenjivanje pisanog teksta na Ispitu pisanja na osnovnoj razini koristi se *Ljestvica za bodovanje pisanoga teksta na osnovnoj razini*. Ljestvica se sastoji od dvaju osnovnih kriterija: *Izvršenje zadatka* i *Jezik*. Kriterij *Izvršenje zadatka* procjenjuje u kojoj je mjeri pristupnik razradio zadane sadržajne odrednice, najčešće postavljene u obliku tri pitanja. Kriterij *Jezik* odnosi se na raspon korištenog vokabulara i gramatičkih struktura, kao i na stupanj razumljivosti pisanog teksta. Ukupan broj bodova za kriterij *Jezik* iznosi 10. Kriterij *Izvršenje zadatka* ne boduje se zasebno, već određuje gornju granicu broja bodova koju pristupnik može ostvariti ovisno o broju sadržajnih odrednica (pitanja) na koje je dao jasan odgovor. Jasnim se odgovorom smatra onaj koji nedvosmisleno odgovara na sve dijelove postavljenog pitanja, uz uporabu točnih jezičnih struktura. Ako pisani tekst ne sadrži propisani broj riječi, bodovi se oduzimaju prema posebnoj ljestvici.

Na Ispitu pisanja na višoj razini za ocjenjivanje eseja koristi se *Ljestvica za bodovanje pisanoga teksta na višoj razini*. Ljestvica se sastoji od četiri osnovna kriterija: *Izvršenje zadatka*, *Koherencija i kohezija*, *Vokabular* i *Gramatika*. Kriterij *Izvršenje zadatka* obuhvaća dva elementa: razrada zadane teme (razrađenost zadanih sadržajnih odrednica – gledišta – i oblik eseja: uvod, glavni dio i zaključak) i argumentacija (obrazloženost zadanih sadržajnih odrednica – gledišta – i njihova potkrijepljenost odgovarajućim primjerima). Kriterij *Koherencija i kohezija* odnosi se na lakoću praćenja izlaganja pristupnikovih misli (*koherencija*) i pravilno korištenje kohezivnih sredstava i strukturiranje odlomka (*kohezija*) u svrhu organizacije i povezivanja misli koje pristupnik iznosi. Kriteriji *Vokabular* i *Gramatika* uključuju dva elementa: raspon i točnost. U okviru kriterija *Vokabular* i *Gramatika*, element raspon odnosi se na raznolikost vokabulara (uključujući moguća ponavljanja riječi i izraza) ili na uporabu raznovrsnih gramatičkih struktura, poput kombiniranja jednostavnih i složenih rečenica. Element točnost kod oba kriterija, *Vokabular* i *Gramatika*, određuje u kojoj mjeri pogreške ometaju razumijevanje pisanog teksta. U slučaju kada su pojedini elementi unutar kriterija vrednovani različitim brojem bodova u konačnici se dodjeljuje niži broj bodova (npr. vokabular: raspon 4, točnost 3 – dodjeljuju se 3 boda). Ukupan broj bo-

dova na Ispitu pisanja iznosi 20. U slučaju nedovoljnog broja riječi u eseju oduzimaju se bodovi prema posebnoj ljestvici. Prekoračenje propisanog broja riječi ne utječe na broj bodova, no učenike se i u samoj pripremi za ispit upozorava da to može rezultirati ponavljanjem sadržaja ili nepovezanošću sa zadanim sadržajnim odrednicama (gledištima) i, posljedično, smanjenjem broja bodova prema drugim kriterijima.

Potrebno je istaknuti da su učenicima, tijekom pripreme za Ispit pisanja, na raspolaganju detaljne upute za pisanje pisanog teksta (poruke) na osnovnoj razini i eseja na višoj razini ispita (poglavlje Priprema za ispitnu cjelinu *Pisanje*), uključujući primjere bodovanih pisanih tekstova s detaljnim objašnjenjima, kao i liste gramatičkih struktura potrebnih za određenu razinu ispita, koje su dostupne u Ispitnom katalogu za državnu maturu iz Engleskoga jezika. Naposljetku, uz navedeni Ispitni katalog koji se svake godine objavljuje na mrežnim stranicama Centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja, učenicima su na istom mrežnom mjestu dostupni i svi ispiti iz Engleskog jezika s prethodnih državnih matura.

ZAKLJUČAK

Cilj ovog rada nije bio usporediti način poučavanja vještine pisanja, ni strukturu i kriterije vrednovanja ostvarenih ishoda na Ispitu državne mature iz dvaju jezika. Cilj je ovog rada bio ukazati na neosnovanost usporedbe jezično-komunikacije kompetencije u hrvatskom i engleskom jezika kod učenika na temelju rezultata državne mature, ukazati na činjenicu da je vještina pisanja složena vještina koja iziskuje visoku razinu uvježbavanja samog pisanja i nedovoljno poznatu činjenicu da se vještine stečene u jednom jeziku mogu prenositi u drugi, i obratno. Nadamo se da opisana saznanja iz empirijskih istraživanja o ovladavanju pisanjem u J2 te opis pedagoškog pristupa poučavanju i vrednovanju jezične kompetencije u engleskom kao stranom jeziku mogu biti polazište u nekoj budućoj komparativnoj empirijskoj analizi pripremljenosti učenika za ispitne zahtjeve u dvama jezicima.

Smatramo da se uspjeh pristupnika na Ispitu pisanja, kako na osnovnoj tako i na višoj razini, na državnoj maturi iz Engleskog jezika

temelji na većem broju čimbenika. Najvažniji su unaprijed jasno definirani obrazovni ishodi, sustavno poučavanje pisanja kao procesa u engleskom jeziku i eksplicitno poučavanje strategija. Tome zasigurno pridonose i pomno odabrani pisani zadaci kojima se pouzdano provjerava ostvarenost zadanih obrazovnih ishoda i standardizirana procedura ocjenjivanja pisanih tekstova.

Na temelju uvida u empirijska istraživanja o razvoju vještine pisanja u materinskom i stranom jeziku zaključujemo da je učenicima potrebna velika razina usmjerenosti na sam proces pisanja, a veća usmjerenost na proces pisanja zahtijeva i veći angažman nastavnika i učenika te više prostora u kurikulu za razvoj vještine pisanja. Osim toga, za razvoj vještine pisanja ključna je usklađenost kurikula različitih jezika te suradnja između nastavnika jezika u razvijanju vještine pisanja, neovisno o jeziku u kojem se ona u konačnici mjeri. Drugim riječima, rasprava o tome „znaju li učenici engleski bolje nego hrvatski" ne bi trebala biti usmjerena na usporedbu jezika u smislu kompetencijske superiornosti, već na osiguravanje optimalnih uvjeta za razvoj vještine pisanja u svakom jeziku te optimalnih uvjeta za poticanje sinergijskog djelovanja jezičnog znanja u repertoaru učenika.

LITERATURA

- Alderson, J. Charles. 1984. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? U: *Reading in a Foreign Language*. Ur. Charles J. Alderson, J. Charles, A.H. Urquhart. London: Longman, 1-27.
- Berman, Robert. 1994. Learners' transfer of writing skills between languages. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada,* 12, 1, 29-46.
- Chsherbakov, Andrey, Goodman, Bridget, Kapashev, Dastan. 2022. Multilingual academic genre knowledge: Insights from a mixed-method study of post-graduate students in Kazakhstan. *Journal of Second Language Writing*, *55*, 100872. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2022.100872

- Chenoweth, N. Ann, Hayes, John, R. 2001. Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written communication*, 18, 1, 80-98.
- Cummins, James. 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research,* 49*,* 2, 222–251.
- Cummins, James. 1981. *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Schooling and language minority students: A theoretical framework.* Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Centre. California State University.
- Erk, Mirna. 2021. Diversity in EELL: Matters of context and contact. U: J. Rokita-Jaśkow i A. Wolanin. Ur. *Facing diversity in child foreign language education*. Cham: Springer, 75-98.
- Forbes, Karen. 2018. „In German I have to think about it more than I do in English": The foreign language classroom as a key context for developing transferable metacognitive strategies. U: *Metacognition in Language Learning and Teaching.* Ur. Åsta Haukås, Camilla Bjørke, Magne Dypedahl. New York: Routledge, 139-156.
- Forbes, Karen, Fisher, Linda. 2020. Strategy development and cross-linguistic transfer in foreign and first language writing. *Applied Linguistics Review*, 11, 2, 311-339.
- Gao, Jianmin, Min, Shangchao. 2021. A comparative study of the effects of L1 and L2 prewriting discussions on L2 writing performance. *System*, 103. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102654.
- Grenfell, Michael, Macaro, Ernesto. 2007. Claims and critiques. U: *Language learner strategies: 30 years of research and practice.* Ur. Andrew D. Cohen, Ernesto Macaro. Oxford: Oxford University Press, 9-28.
- Hyland, Ken. 2008. *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kim, Kyung Ja, Pae, Tae-Il. 2021. Examining the Simultaneous Effects of L1 Writing, L2 Reading, L2 Proficiency, and Affective Factors on Different Task Types of L2 Writing. *Discourse Processes*, *58,* 7, 662–680. https://doi.org/10.1080/0163853X.2021.1872989

- Letica Krevelj, Stela. 2025. *Višejezičnost i ovladavanje jezikom*. Zagreb: FF Press.
- Loewen, Shawn, Sato, Masatoshi. 2024. *A practical guide to second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MZO, Ministarstvo znanosti i obrazovanja. 2019. *Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije.* NN 7/19. https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnog%20predmeta%20Engleski%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf Pristup 12. rujna 2025.
- Mihaljević Djigunović, Jelena. 2010. Starting age and L1 and L2 interaction. *The International Journal of Bilingualism*, 14, 303-314.
- Mihaljević Djigunović, Jelena, Letica, Stela. 2011. Interakcija materinskoga i stranoga jezika pri razumijevanju i proizvodnji teksta. U: *Dijete i jezik danas*. Ur. Irena Vodopija, Dubravka Smajić. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet.
- NCVVOa, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. https://www.ncvvo.hr/ispitni-katalozi-za-drzavnu-maturu-2023-2024/ Pristup 12. rujna 2025.
- NCVVOb, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. https://www.ncvvo.hr/kategorija/drzavna-matura/provedeni-ispiti/ Pristup 2. rujna 2025.
- NCVVOc, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. *Izvještaj o rezultatima u školskoj godini 2023./2024.* Izvještaj podnesen 10. srpnja 2024. (Ravnatelj NCVVO-a, Vinko Filipović).
- Ströbel, Marcus, Kerz, Elma, Wiechmann, Daniel. 2020. The relationship between first and second language writing: Investigating the effects of first language complexity on second language complexity in advanced stages of learning. *Language Learning*, 70, 3, 732-767.
- URL 1: https://magazin.hrt.hr/mladi/je-li-moguce-da-nasi-ucenici-bolje-znaju-engleski-nego-hrvatski-jezik-6469478. Pristup 12. lipnja 2025.

- Vasylets, Olena, Marín, Javier. 2021. The effects of working memory and L2 proficiency on L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 52. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100786.
- Vijeće Europe. 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- ZEROJ, *Zajednički europski referntni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje.* 2005. Vijeće za kulturnu suradnju, Odbor za obrazovanje, Odjel za suvremene jezike, Strasbourg. (Prijevod: V. Bressan i M. Horvat). Zagreb: Školska knjiga.

THE STATE MATURA EXAM IN ENGLISH: WHAT ACCOUNTS FOR STUDENTS' HIGHER ACHIEVEMENT IN ENGLISH THAN IN CROATIAN?

SUMMARY

Building on prior empirical research in second language acquisition and second language writing, this paper argues that the claim that students „know English better than Croatian" is unfounded. While results from the State Matura Exam suggest that students often achieve higher scores in English than in Croatian, this discrepancy does not reflect genuine linguistic superiority in English. Instead, it stems from differences in expected learning outcomes, pedagogical approaches to writing instruction, and assessment criteria across the two languages. The paper further underscores the theoretically grounded and empirically supported bidirectional relationship between competences in the mother tongue (L1) and the foreign language (L2) and calls for closer collaboration among language teachers to strengthen writing instruction across all languages in the curriculum.

Keywords: State Matura Exam, English language exam, teaching writing skills in English, writing skills in L1 and L2