

UDK: 371.275:371.279.7:811.163.42'243:81'36

Izvorni znanstveni rad

Prihvaćen za tisak: 18. prosinca 2008.

Teorijski okvir razredbenoga ispita inojezičnoga hrvatskoga

Lidija Cvikić i Marija Bošnjak

Zagreb

Razredbeni su ispiti namijenjeni odabiru kandidata za upis i smještanje u skupine na fakultete i druga učilišta po nekim kriterijima. Vrlo je važno da budu pouzdani i valjani, posebno kada je to presudno i za ispitanike i za programe kojima pristupaju, poput vrlo kratkih intenzivnih tečajeva. U ovome se radu raspravlja o različitim vrstama razredbenih jezičnih ispita te navodi primjer jednoga takvoga ispita inojezičnoga hrvatskoga. Navode se kriteriji njihove podjele i temeljna načela njihove izrade. Propituje se i položaj gramatike u suvremenoj nastavi stranoga jezika te ispitivanju jezičnoga znanja. Razlaže se i teorijski okvir jednoga postojećega razredbenoga ispita za sveučilišni tečaj inojezičnoga hrvatskoga te se pokazuje njegova prikladnost.

1. Uvod

U Hrvatskoj se učenje inojezičnoga hrvatskoga razlikuje ovisno o tome gdje se on uči i tko ga poučava. Kao što se razlikuje podjela na nastavne skupine na tečajevima hrvatskoga, razlikuje se i način provjere znanja na temelju kojega se polaznici smještaju u nastavne skupine (Jelaska et al. 2007). Nema ni jedinstvenoga ispita postignuća na tečajevima, kao ni ispita jezične stručnosti.

Osim objektivnih poteškoća, kao što su malen broj polaznika, odnosno ispitanika, što utječe na proces standardizacije ispita, ostale se uspješno mogu riješiti suradnjom stručnjaka iz različitih ustanova koji se bave istim područjem, a time i nailaze na iste poteškoće. Prvi je korak u svladavanju poteškoća svakako postavljanje teorijskih okvira procjenjivanja znanja inojezičnoga hrvatskoga na temelju kojih bi se izradili potrebni ispiti te podizanje svijesti o važnosti izrade kvalitetnih ispita: autentičnih, valjanih, pouzadnih

i dovoljno osjetljivih. Kao maleni prilog razvoju područja, u ovome će se radu objasniti teorijska podloga jednoga od postojećih razredbenih ispita hrvatskoga jezika te istražiti njegov sadržaj i prikladnost.

2. Razredbeni jezični ispiti

Prema Hrvatskome enciklopedijskome rječniku riječ *razredbeni* ima značenje kao u (1).

- (1) razredbeni — *služb. admin.* klasifikacijski, klasifikacioni [*razredbeni postupak; razredbeni ispit* postupak ili ispit koji osigurava selekciju po nekim kriterijima za upis (na fakultete i druga učilišta)]

Budući da, prema definiciji, razredbeni ispit osigurava odabir po nekim kriterijima za upis, ovaj se naziv može rabiti i za one ispite na temelju čijih se rezultata polaznici jezičnoga tečaja smještaju u njima prikladne nastavne skupine. Takva se vrsta ispita na engleskome naziva *placement test*, a Davis et al. (1999: 145) definiraju ju kao u (2).

- (2) *A test intended to provide information which will help place students in appropriate classes.*¹

Davis et al. (1999) navode obilježja razredbenoga ispita koja mu osiguravaju učinkovitost. U njemu se treba odražavati sadržaj poučavanja: stupanj stručnosti, metodologija i silabus. Također napominju da razredbeni ispit nerijetko ima ulogu i dijagnostičkoga ispita, a na temelju njegovih rezultata učitelji mogu planirati tečaj ovisno o potrebama pojedinih studenata.

2.1. Sadržaj ispita

S obzirom na sadržaj poučavanja, pri izradi razredbenoga jezičnoga ispita moguća su dva temeljna pristupa. Sadržaj ispita može biti utemeljen na jezičnoj stručnosti ili na ciljevima određenoga silabusa (Bachman 1990: 59). Oba su pristupa jednako valjana, a odabir jednoga od njih nerijetko ovisi o vanjskim čimbenicima, poput broja i vrste polaznika tečaja. Bachman (1990: 59) navodi da će za tečajeve na koje se upisuju polaznici s različitim jezičnim predznanjem i s različitim iskustvom učenja jezika nerijetko biti odabiran pristup utemeljen na jezičnoj stručnosti.

No, ako su ciljevi jezičnoga programa unaprijed jasno određeni, moguće je izraditi višestupanjski razredbeni ispit (eng. *multi-level test*) utemeljen na

¹“Ispit namijenjen dobivanju obavijesti koja će pomoći smještanju učenika u prikladne razrede.” (prijevod L. C.)

ciljevima silabusa. U tome slučaju mogu biti postavljeni kriteriji za svaki stupanj sadržaja jezičnoga ispita. Na taj se način polaznici mogu smjestiti na određene stupnjeve s obzirom na to koliko su usvojili sposobnosti i vještine sadržane u različitim stupnjevima programa. Primjer su višestupanjskih ispita i neki ispiti rječnika (v. Nation, 2001) u kojima se nalaze riječi iz različitih rangova čestote (pa je prema postignuću na ispitu moguće procijeniti veličinu rječnika ispitanika) ili dugogodišnji višestupanjski ispiti Goethe instituta za raspored u razine učenja inojezičnoga njemačkoga.

2.2. Vrste ispita

Vrsta razredbenih ispita koje će ustanova ili pojedinac rabiti može ovisiti i o drugim vanjskim čimbenicima poput prilagodljivosti izvođenja nastave na određenim stupnjevima (Bachman 1990: 59). Moguće je izraditi različite vrste razredbenih ispita i samo s obzirom na njihov opći sadržaj te vanjske uvjete (broj polaznika, veličina nastavne skupine i slično).

Ispit koji upućuje na normu — Ako je broj nastavnih skupina i studenata u njima unaprijed zadan i nije podložan promjenama, kao razredbeni se ispit može rabiti ispit koji upućuje na normu (eng. *norm-referenced test*). Poznate norme tada se rabe za tumačenje rezultata pojedinaca, a polaznike tečaja lako je podijeliti u unaprijed zadan broj nastavnih skupina unaprijed određene veličine. Kao primjer Bachman navodi TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) za koji su poznate norme, a postignuće svakoga pojedinca može se tumačiti u odnosu na norme. Primjerice, poznato je da je za upis na mnoga američka sveučilišta određen minimalni rezultat koji kandidat mora ostvariti na ispitu TOEFL, što je primjer razredbenoga ispita koji upućuje na normu.

Ispit koji upućuje na obilježja — Ako se broj nastavnih skupina i u njih upisanih polaznika može prilagoditi, tada se kao razredbeni ispit može rabiti ispit koji upućuje na obilježja (eng. *criterion-referenced test*). Kod ove se vrste ispita rezultati tumače s obzirom na postignut stupanj sposobnosti ili sam sadržaj, a ne s obzirom na rezultate ostalih ispitanika. Ispitanici koji su pokazali isti stupanj određenih sposobnosti mogu se staviti u istu skupinu ako broj polaznika nije unaprijed ograničen. Iznimno je važno pri izradi ovoga tipa ispita voditi računa o odgovarajućoj zastupljenosti stupnjeva sposobnosti, odnosno sadržaja te o tome da ispit treba biti osjetljiv na različite stupnjeve sposobnosti ili vještine. Bachman (1990: 75) posebno naglašava da u ovakvoj vrsti ispita nije nužno postaviti stroge brojčane rezultate na temelju kojih bi se dijelili ispitanici, nego je rezultate ispita moguće tumačiti implicitno. Kao primjer navodi dijagnostičke ispite čiji se rezultati mogu prikazivati opisno, poput: *ispitanik bi imao koristi od poučavanja* i slično.

Osim po vrsti, ispiti se mogu razlikovati i po konkretnom sadržaju i načinu na koji se ispituje (npr. gramatički ispit, usmeni ispit, ispit razumijevanja čitanja, ispit rječnika itd.). Iscrpnije će se osvrnuti na jedan od sadržaja jezičnoga ispita o kojemu se mnogo raspravlja — gramatiku.

3. Gramatička sposobnost i njezino mjesto u ispitima jezičnoga znanja

Mjesto i uloga gramatike u suvremenoj nastavi stranoga jezika već su dugo predmet rasprave među stručnjacima. Kada je, nakon višegodišnje nadmoći gramatičko-prijevodne metode, u nastavu jezika uveden komunikacijski pristup, gramatika je došla u drugi plan. Umjesto o jezičnome znanju, u stručnim se raspravama počelo govoriti o sposobnostima ili kompetencijama, a u nastavi se naglasak stavlja na razvijanje komunikacijskih sposobnosti. O sadržaju pojma komunikacijske sposobnosti i razlozima njegova nerijetkoga pogrešnoga tumačenja iscrpno raspravlja Jelaska (2005). Brojne inačice nastale na temelju Hymesova modela pokazuju da je u opisu komunikacijske sposobnosti svoje mjesto našla i gramatička sposobnost. Na primjer, Canale i Swain (1980 prema Jelaska 2005) komunikacijsku sposobnost dijele na tri pod sposobnosti: gramatičku, društveno-jezičnu i strategijsku, a gramatička uključuje poznavanje riječi, fonološka, morfološka, sintaksna i rečenično-gramatička pravila. Bachman (1990: 87) smatra gramatičku sposobnost podvrstom organizacijske (uz tekstualnu), sastojnice su joj rječnička, morfološka, sintaksna i fonološko-grafološka.

3.1. Gramatička sposobnost i CEF

U Europskome jezičnome okviru, kraticom CEF-u (Council of Europe 2001: 109), referentnome okviru Europske Unije za strane jezike, gramatička je sposobnost jedna od šest sastavnica jezične sposobnosti koja zajedno sa sociolingvističkom i pragmatičnom sposobnošću čini komunikacijsku jezičnu sposobnost. CEF je okvir koji se primjenjuje za učenje, poučavanje i ispitivanje jezika u svim zemljama Europske unije, a snažna su i nastojanja da se s njime usklade i poučavanje i ispitivanje inojezičnoga hrvatskoga (Cvikić i Jelaska 2005, Pasini i Jurčić 2005.a, 2005.b). Stoga je važno odrediti opseg i značenje gramatičke sposobnosti prema njemu te načine njezina postizanja.

Gramatička se sposobnost prema CEF-u tumači kao *znanje o gramatičkim vidovima jezika i sposobnost njihove uporabe* (Council of Europe 2001: 112). To je sposobnost da se *razumije i proizvede značenje zapažanjem i proizvodnjom dobro oblikovanih fraza i rečenica u skladu s tim načelima* (str. 113). U CEF-u se navodi da opis gramatičkoga ustroja uključuje specifikaciju elemenata, kategorija, vrsta, struktura, procesa i odnosa. Također se navodi

i ljestvica gramatičke točnosti prema stupnjevima znanja od A1 do C2, ali autori napominju da se ne smatra mogućim “*proizvesti ljestvicu razvoja svih gramatičkih struktura koja bi bila primjenjiva na sve jezike*”. Time zapravo ostavljaju prostor za uključivanje gramatičkih posebnosti svakoga jezika u opise stupnjeva jezičnoga znanja CEF-a.

Cvikić i Jelaska (2005) u svome radu pokazuju neke od takvih posebnosti hrvatskoga jezika kao primjer strukturalnih jezičnih razlika koje primjenu CEF-a na hrvatski pokazuju složenom. Navode kako se znanje riječi na hrvatskome znatno razlikuje od znanja riječi u njemačkome, a posebno engleskome. Dok je u engleskome dovoljno znati samo 2 oblika (jedninu i množinu), u njemačkome i oblike imenice i oblike njezinih članova, u hrvatskome je za svaku riječ potrebno znati 14 padežnih oblika, od kojih su neki homofoni pa se stvarne brojke različenica kreću od 2–3 (npr. *nit*, *kost*), preko 5 (npr. *more*) sve do jedanaest (npr. *labud*) i dvanaest (npr. *svežanj*). Pri tome ima manje homografa nego homofona uslijed naglasnih i dužinskih razlika. Navode i razliku između engleskoga kondicionala, koji ima različite uloge u oba jezika (npr. pristojan način zapovijedanja). On se u engleskome može rabiti od početka učenja, a u hrvatskome ne može jer učenici hrvatskoga trebaju ovladati znatno većim brojem gramatičkih obilježja (tri rodna nastavka u jednini i množini, različiti oblici u sva tri lica: *bih*, *bi...*).

3.2. Usmjerenost na gramatiku

Brojna su istraživanja inojezičnoga ovladavanja opravdala mjesto gramatike i u suvremenoj nastavi jezika, poput spoznaje da veća točnost oblika u kontroliranim zadacima utječe na slobodnu proizvodnju smanjujući ukupan broj netočnih oblika (Ellis 1998). Naime, gramatička se pravila i njihova uporaba ne mogu uvijek (neizravno) očitati iz konteksta, tj. jezika samoga, posebno kada inojezični učenik nije jezikoslovac pa poučavanje gramatike posebno u morfologiji i sintaksi može ubrzati proces ovladavanja njome. Pokazalo se da komunikacijski opravdana usmjerenost na gramatiku, tj. gramatičke oblike (eng. *focus on form*) pozitivno utječe ne samo na gramatičku točnost učeničkih ostvaraja, već na cjelokupnu jezičnu sposobnost inojezičnoga učenika (Lightbown i Spada 1993). O djelotvornosti gramatičkoga poučavanja na hrvatskome je pisala J. Novak (2005), koja je istražila kako poučavanje djeluje na ovladavanje glagolskim oblicima.

O ulozi i važnosti gramatike u ispitivanju jezičnoga znanja objavljeni su mnogobrojni radovi, čak i cijele knjige. Purpura (2004: 148) govori o bodovanju iz gramatičkoga ispita kao temelju ili jednome od temelja za odluke o smještaju u program. Rimmer (2006) navodi da se istraživanjem dokazalo kako je upravo gramatika bila značajan čimbenik tumačenja rezultata ispita te da je gramatička sposobnost pokazala visok stupanj korelacije s općom

jezičnom stručnošću. Osim toga, navodi i da je upravo gramatička sposobnost razlikovala stupnjeve izvedbe na testu. Rimmer (2006: 498) smatra da je jezičnim ispitom moguće mjeriti dva vida gramatike: točnost i raspon. Točnost se odnosi na ispitanikovu kontrolu nad strukturama i pogriješkama, a raspon na brojnost gramatičkih struktura koje ispitanik rabi. Uspoređujući dva pristupa gramatici, generativni i diskursni, Rimmer (2006: 502) zaključuje da je gramatika *“neovisna stvarnost, i u skladu s tim, valjano je ispitivati gramatiku kao samostalnu sastavnicu jezične izvedbe”*. Kakav je položaj i uloga gramatike u ispitivanju znanja hrvatskoga jezika pokazat će se na primjeru jednoga razredbenoga ispita inojezičnoga hrvatskoga.

4. Model razredbenoga ispita inojezičnoga hrvatskoga

O posebnostima poučavanja inojezičnoga hrvatskoga te poteškoćama u istraživanju ovladavanja inojezičnim hrvatskim posljednjih je godina već raspravljano (Cvikić i Jelaska 2005, Cvikić i Udier 2008, Udier i Čilaš-Mikulčić 2008). No, neke od navedenih posebnosti utječu i na trenutačno stanje u području ispitivanja inojezičnoga hrvatskoga. Relativno malen broj polaznika tečajeva utječe na poteškoće pri postavljanju normi i standardizaciji ispita, a nepostojanje ujednačenih standarda poučavanja i podjela na nastavne stupnjeve utječe na raznolikost razredbenih ispita jer svaka škola ili tečaj imaju svoj razredbeni ispit. U ovome će se radu prikazati razredbeni ispit *Sveučilišne škole hrvatskoga jezika i kulture Sveučilišta u Zagrebu*, intenzivnoga četverotjednoga tečaja inojezičnoga hrvatskoga.

4.1. Temeljna načela

Postojanje različitih razredbenih ispita za inojezični hrvatski nije nužno samo po sebi negativno jer svaki tečaj ima različite podjele u nastavne skupine, a razlikuju se i njihovi silabusi. Bachman (1990) navodi da razredbeni ispit ne mora nužno imati visok stupanj valjanosti i pouzdanosti jer je pogriješke uzrokovane obilježjima ispita, smještanje polaznika u neprikladnu nastavnu skupinu, relativno lako ispraviti premještanjem polaznika u novu skupinu. No, za kratke je intenzivne tečajeve, kakav je tečaj u Sveučilišnoj školi, iznimno važno da ispit bude pouzdan i valjan jer u nešto većim skupinama i kod povučenijih polaznika može proći i četvrtina tečaja dok nastavnik uvidi da se polaznik nalazi u neprikladnoj nastavnoj skupini.

Neosjetljivost na ispitno iskustvo — Za razredbeni je ispit inojezičnoga hrvatskoga također važno da bude što manje osjetljiv na ispitno iskustvo ispitanika. Naime, polaznici Sveučilišne škole, kao i drugih tečajeva hrvatskoga, iznimno su heterogeni po različitim kriterijima: prvome jeziku, dobi, is-

kustvu učenja stranih jezika uključujući i hrvatski i slično (Cvikić i Udier 2008). Stoga je važno da uspjeh polaznika na ispitu ne ovisi o njegovu iskustvu rješavanja ispita, poznavanju metajezika, razumijevanju ispitnih uputa na hrvatskome ili prijašnjem načinu ovladavanja hrvatskim. Razredbeni ispit treba biti jednako razumljiv pedesetogodišnjaku s hrvatskim podrijetlom bez iskustva formalnoga učenja jezika kao i dvadesetogodišnjemu studentu slavistike. Stoga su u razredbenome ispitu uklonjeni svi stručni jezikoslovni nazivi. Na primjer, umjesto riječi *perfekt* i *futur*, ispitivanje uporabe glagolskih vremena uvodi se riječima *jučer* i *sutra*.

Upute na ciljanome jeziku — Upute za svaki zadatak dane su samo na hrvatskome jeziku, no uvijek jednostavnim rečenicama uz jasan primjer rješavanja svakoga zadatka. Premda se u stručnoj literaturi katkada potiče davanje uputa na prvome jeziku učenika, u slučaju inojezičnoga hrvatskoga to nije jednostavno. Naime, nerijetko se u skupini nalazi samo jedan ispitanik koji govori određenim jezikom ili je prvi jezik učenika jezik za koji je nešto teže naći prevoditelja (npr. *korejski*) pa bi bilo potrebno imati brojne inačice istoga ispita. O broju potrebnih inačica dovoljno govori podatak da su od 1991. do 2008. u Sveučilišnoj školi sudjelovali polaznici iz 38 zemalja, što je neznatno više od broja njihovih prvih jezika.

Višestupanjski ispit — Nastava je u Sveučilišnoj školi organizirana u deset osnovnih stupnjeva, na srednjoj i naprednoj razini po tri, a na početnoj četiri stupnja. Za tako veliki broj razina na kojima se nalazi razmjerno malen broj polaznika bilo je najučinkovitije izraditi višestupanjski razredbeni ispit koji upućuje na obilježje. Naime, kao što je već u uvodu rečeno, broj polaznika tečajeva inojezičnoga hrvatskoga relativno je malen, što otežava izradu standardiziranih ispita i ispita koji upućuju na normu. Razredbeni ispit Sveučilišne škole u svakome ispitnome zadatku ispituje drugo jezično obilježje od kojih se za svako ispituju različiti stupnjevi, po čemu je to ispit odijeljenih jedinica (eng. *discrete point test*).

Utemeljenost na znanstvenim istraživanjima — Program Sveučilišne škole nastao je na temelju rezultata znanstvenih istraživanja hrvatskoga jezika.² Naime, kao i drugi vidovi jezičnoga znanja i sposobnosti, i gramatičko se razvija. Inojezičnim učenicima treba određeno vrijeme kako bi nove gramatičke strukture uvrstili u svoje međujezične sustave, učenik prolazi cijelim nizom različitih prijelaznih razina prije nego dođe do pravila ciljnoga jezika, a pojedini elementi jezičnoga unosa nikada ne postaju dio prihvata (Ellis

²Riječ je o tri nacionalna znanstvena projekta *Hrvatski kao strani jezik — razvojna gramatika i rječnik*; *Hrvatski kao drugi i strani jezik* te *Materinski i inojezični hrvatski* čija je voditeljica Zrinka Jelaska.

1998). Među ostalim, ispitana je i morfološka raslojenost hrvatskoga jezika koja je potvrdila da bi poučavanje gramatičkim pravilima trebalo slijediti obilježja jezičnoga unosa kao temeljnoga pokretača ovladavanja jezikom (Cvikić i Jelaska 2007.a).

Istraživanja usvajanja rječnika pokazala su također međuovisnost rječničkoga znanja i važnih obilježja hrvatskoga jezika: visok stupanj fonološke prozirnosti i tvorbene homonimije, odnosno sinonimije (Cvikić 2007). Stoga su za početne razine znanja određene riječi, tipični predstavnici oblika s pojedinim morfološkim promjenama, koje je na toj razini potrebno znati. Na primjer, od učenika na niskim početnim razinama (P1a, P1b i P2) ne očekuje se pravilna uporaba imenica muškoga roda koje u množini provode dvije glasovne promjene, nepostojano *a* i sibilizaciju, budući da je takvih riječi relativno malo, većinom nisu dio početnoga rječnika (*pronalazak, obilazak* i sl.), a ti se oblici i ne pojavljuju dovoljno često u unosu da bi ih početnici mogli usvojiti. Isto je i sa sprežanjem pojedinih glagolskih vrsta u prezentu. Primjerice, na početnim se razinama sustavno obrađuju prezenti glagolskih vrsta *-ati -am* i *-iti -im*, dok se prezenti glagola poput *trčati, smijati se, pisati* usvajaju kao leksičke jedinice. Usvajanje značenja pojedinih padeža također je stupnjevito jer uporaba pojedinih padeža, uslijed glagolske rekcije, uvelike ovisi o rječniku polaznika. Tako je i s usvajanjem glagolskoga vida (Cvikić i Jelaska 2007.b).

U okviru projekta istraživala se i uporaba određenih obilježja teksto-va, opisnih i događajnih (koje su ispitanici pisali na teme *Moja obitelj* i *Moj dan*) kao pomoćnoga sredstva u razvrstavanju učenika na stupnjeve (Jelaska i Bošnjak 2005). Pokazalo se da je broj glagolskih natuknica koristan pokazatelj pripada li ispitanik višem ili nižem podstupnju u opisnim tekstovima, dok je broj svršenih glagola koristan za razdiobu u događajnim tekstovima jer ispitanici niže početne razine (gotovo) uopće ne rabe svršene glagole.

Utemeljenost na ciljevima silabusa — Silabus svakoga stupnja utemeljen je na određenim komunikacijskim temama, rječniku i jezičnim strukturama. Ovladavanjem jezičnim strukturama razvija se gramatička sposobnost koja je u uskoj vezi s rječnikom. U pristupu jezičnim strukturama i rječniku poštuju se načela čestote i prototipnosti, a u pristupu poučavanju načela postupnosti i stupnjevitosti. To znači da se polaznike tečaja ponajprije poučava o čestim riječima te čestim jezičnim strukturama u njihovu temeljnome značenju, a postupno se uz uvođenje novih elemenata proširuju znanja o uporabi već naučenih. Za navedeni je pristup nastavi bilo nužno iscrpno razraditi silabuse te postaviti jasne ciljeve: koja se znanja i sposobnosti očekuju od polaznika na određenome stupnju. Tek je tada bilo moguće izraditi višestupanjski razredbeni ispit.

4.2. Sadržaj i oblik ispita

Kao što je već navedeno, razredbeni ispit slijedi nastavni silabus Sveučilišne škole, u kojemu komunikacijske teme sadržajem i razvojem (progresijom) uglavnom slijede naputke CEF-a, a osvješćivanje i uvježbavanje jezičnih struktura te njihov raspored s obzirom na stupanj znanja nastali su na temelju istraživanja hrvatskoga jezika.

Razredbeni postupak — Razredbeni se postupak u Sveučilišnoj školi sastoji iz dva dijela, pismenoga dijela rješavanja razredbenoga ispita i usmenoga razgovora polaznika s nastavnicima. Pismenim se ispitom uglavnom provjerava poznavanje gramatičkih struktura hrvatskoga jezika. Sastoji se od različitih zadataka i kratkoga eseja o motivaciji za učenjem hrvatskoga. Zadacima se procjenjuje ispitanikova gramatička sposobnost, a na temelju eseja procjenjuju se uporaba sintaktičnih struktura i njegov rječnik. Usmenim ispitom razredbenoga postupka provjerava se komunikacijska sposobnost.

Vrste zadataka — Gramatički se dio pismenoga ispita sastoji od deset skupina zadataka. Po obliku su to zadatci dopunjavanja (uporaba zadanih riječi u točnim gramatičkim oblicima) kao u (3), zadatci dopunjavanja i zamjene kao u (4), zadatci preoblikovanja kao u (5) ili redoslijedni zadatci (eng. *ordering task*) u kojima ispitanici od zadanih riječi trebaju sastaviti pravilne rečenice kao u (6).

(3) Sutra putujem _____ Osijek. (Sutra putujem *u* Osijek.)

(4) Mislim *o djeci*. → _____ mislim? (*O kome* mislim?)

(5) i. Ja često jedem jabuku. → _____ (*Mi često jedemo jabuke*.)

ii. Idemo u školu. → _____ (*Išli smo* u školu.)

(6) čitati Pero knjiga ne → _____ (*Pero ne čita knjigu*.)

Međuovisnost gramatike i rječnika — Dosadašnja su istraživanja pokazala da je usvajanje gramatičkih pravila hrvatskoga jezika povezano s rječnikom jer inojezični govornici ne rabe ista pravila jednako dosljedno na sve riječi na koja se ona odnose (Cvikić i Kuvač 2005). Jezični elementi u skladu s navedenim znanstvenim istraživanjima uvršteni su u razredbeni ispit jer pomažu u razlikovanju stupnjeva jezičnoga znanja te pomažu smještanju polaznika u prikladne nastavne skupine. Naime, pri smještanju u nastavne

skupine ne gleda se samo ukupno postignuće na ispitu, već i postignuće ispitanika na pojedinim česticama.

Koliko je navedeni pristup izradi razredbenoga ispita inojezičnoga hrvatskoga primjeren i je li doista u vezi sa znanjem ispitanika, pokazat će se na nekoliko primjera ovladanosti pojedinim elementima hrvatskoga jezika, odnosno postignućem na pojedinim dijelovima ispita.

5. Primjer prikladnosti razredbenoga ispita

U ovome će se poglavlju prikazati kako su rješenja na nekoliko čestica utjecala na smještanje polaznika u skupinu. Kako broj ispitanika nije bio velik, posebno s obzirom na raslojenost skupina u Sveučilišnoj školi, nužno je bilo dobro razlikovati njihovo znanje na dobro odabranim zadacima.

5.1. Padeži

U stručnim se člancima nerijetko navodi da je u usvajanju hrvatskoga jezika najteže usvojiti padeže, odnosno sklonidbu (Cvikić i Jelaska 2003; Udier i dr. 2006). Stoga će se kao prvi primjer uzeti upravo ovladanost padežima jer se pretpostavlja da ona dobro razlikuje različite stupnjeve ovladanosti hrvatskim jezikom.

Tri su ispitanika na dijelu razredbenoga ispita u kojemu se ispitivala ovladanost padežima postigla gotovo jednak broj bodova (Tablica 1). Ako se postignuće iskaže postotkom riješenoga zadatka, riješili su 66%, odnosno 69% zadatka. Prema rezultatima ovoga dijela ispita očekivano je da sva tri ispitanika budu smještena u istu nastavnu skupinu jer je njihovo znanje podjednako, barem što se tiče ovladanosti padežima. No, uvid u podjelu na skupine pokazao je da su ispitanici TB i SA smješteni u istu skupinu, a ispitanik JP nije. Premda su se ispitivači na to odlučili na temelju postignuća na cijelome ispitu, i pismenome i usmenome, postavilo se pitanje može li se razdioba u skupine opravdati postignućem na nekoj od čestica zadatka s padežima.

Uvid u ispit pokazao je razlike na onoj čestici kojom se ispituje poznavanje rekcije glagola, jednoga od jezičnih elemenata koji služi razlikovanju ispitanika niže i više početne razine (prijelazne prema srednjoj). Uvid u ispite nekolicine ispitanika pokazao je da nitko od ispitanika smješten u nastavnu skupinu nižu od razine 4 nije pravilno riješio navedenu česticu ispita. Na temelju navedenih rezultata moglo bi se pretpostaviti da je ova čestica ispita dobar razlučivač (diskriminator), no za donošenje takva zaključka bilo bi potrebno provesti statističku analizu s većim brojem ispitanika.

Tablica 1: Postignuće troje ispitanika na padežnome dijelu ispita.

Ispitanik	TB	SA	JP
Bodovi na dijelu ispita	22,5	22,5	23,5
Nastavna skupina	3	3	4
Glagol +I	–	–	+

5.2. Present glagola

U jednome se zadatku razredbenoga ispita provjerava ovladanost prezentom glagola. Zadani su glagoli u kontekstu, i to diskurznome, na temelju kojega su ispitanici trebali odrediti lice i broj glagola koji pripadaju različitim vrstama. Ovaj se zadatak općenito smatra zahtjevnim zadatkom jer su iskustvo u nastavi i razgovori sa studentima pokazali su da su zadatci diskursnoga tipa za učenike jezika znatno složeniji od zadataka u kojima se navode nepovezane rečenice.

Kao i u prethodnome primjeru, i u ovome se zadatku pokazalo da opće postignuće na ispitu nije dovoljno dobar odraz jezičnoga znanja. Četiri su ispitanika na ovome dijelu razredbenoga ispita postigla gotovo jednak broj bodova, šest, odnosno sedam (Tablica 2). Ako se postignuće iskaže postotkom riješenoga zadatka, riješili su 33%, odnosno 39% zadatka. Prema rezultatima ovoga dijela ispita očekivano je da svi budu smješteni u istu nastavnu skupinu. Uvid u podjelu na skupine pokazao je da su ispitanici smješteni u dvije skupine, ZA i KB u skupinu 2, a TB i SA u skupinu 3.

Tablica 2: Postignuće četvero ispitanika na prezentskome dijelu ispita.

Ispitanik	ZA	KB	TB	SA
Bodovi na dijelu ispita	6	7	6	6
Nastavna skupina	2	2	3	3
ljudi sjede	–	–	+	+

Uvid u čestice ispita između ostaloga je pokazao razliku u uporabi prezenta glagola *sjediti* uz imenicu *ljudi*. Ispitanici ZA i KB upotrijebili su množinske oblike, no nastavke drugih glagolskih skupina, što pokazuje da odstupanje nije nastalo uslijed neznanja o tome da riječ *ljudi* zahtijeva množinu glagola, već uslijed nepoznavanja pravila o konjugaciji glagola *sjediti*.

Rezultati ispita pokazali su i opravdanost odluke da se kao element raspodjele u skupine uzmu prezenti glagola *ležati* i *plakati*, i to kao jezična obilježja na temelju kojih se razlikuje niža početna razina od više početne. Nitko od ispitanika na 2. i 3. razini znanja nije napisao pravilan prezent ovih glagola, dok su svi ispitanici smješteni na 4. razinu pravilno naveli prezent glagola *plakati*, a samo jedan ispitanik nije znao prezent glagola *ležati*.

5.3. Prijedlozi

I rezultati zadatka s prijedlozima pokazuju opravdanost uvođenja pojedinih prijedloga kao razlikovnih kriterija pojedinih razina znanja. Zadatak se sastoji od šest rečenica u koje je potrebno samostalno upisati odgovarajuće prijedloge. Za razliku od zadatka s glagolima, u ovome su zadatku rečenice nepovezane. Osim rečeničnoga konteksta te gramatičkih oblika imenica ispred kojih se prijedlozi nalaze, ispitanici nemaju drugih znakova koji bi im pomogli u određivanju pravilnoga prijedloga. U zadatku se neki prijedlozi pojavljuju nekoliko puta, u različitim značenjima, npr. prijedlog *u* s vremenskim (*u ponedjeljak, u 19 sati*) i mjesnim značenjem (*u trgovinu*).

Silabusom na početnim stupnjevima obuhvaćeni su česti prijedlozi u svojim osnovnim značenjima. S povećanjem razine znanja uvode se novi prijedlozi i proširuje znanje o značenjima već usvojenih. Na primjer, mjesni prijedlozi poput prijedloga *pred, pod, nad*, obrađuju se na višem početnom stupnju. Ovi prijedlozi dolaze uz dva padeža te se stoga smatraju zahtjevnijim gramatičkim jedinicama od njima blisko značnih prijedloga koji dolaze uz genitiv, npr. *ispred, iza, iznad*, a koji se usvajaju na niskome početnome stupnju. Značenja pojedinih prijedloga ostvaruju se samo u ustaljenim vezama riječi (*otići po nešto*), u frazemima (*udariti/udarati glavom o zid*) ili se mogu odnositi na ograničenu skupinu riječi (poput prijedloga kojima se izražava vrijeme u odnosu na doba godine ili dana: *u jesen, u siječnju, u podne, u ponedjeljak*). Te se gramatičke cjeline obrađuju na srednjoj razini učenja hrvatskoga.

Uvid u rezultate ispita pokazao je opravdanost takva pristupa te potvrdio da pojedini prijedlozi mogu poslužiti kao obilježja za razlikovanje početne od srednje razine znanja hrvatskoga. Analiziran je zadatak s prijedlozima u ispitima 12 ispitanika od kojih je devet na različitim stupnjevima početne, a troje na srednjoj razini znanja. Ispitanici na srednjoj razini znanja jedini su upotrijebili točne prijedloge u izrazu *iz dana u dan*, koje nije pravilno upotrijebio ni jedan ispitanik niže razine.

U zadatku se ispituju i prijedlozi za koje se smatra da razlikuju naprednu od srednje razine znanja. To su *za* + genitiv (*za kišna vremena*) te prijedlog *uz* u značenju okolnosti (*uz topao čaj*). Prijedlog *za* s genitivom u značenju vremena upotrijebio je jedan od dvanaest ispitanika, a prijedlog *uz* tri ispitanika. Ispitanici koji su točno odgovorili na ove čestice zadatka nasljedni su govornici hrvatskoga jezika (eng. *heritage language learners*). Njihovo je temeljno obilježje visoka komunikativnost i tečnost, relativno širok rječnik, ali nizak stupanj točnosti, što je naročito vidljivo na razini morfologije (Jelaska et al. 2007). Stoga se ne smije zanemariti mogućnost da su njihovi točni odgovori rezultat leksičkoga znanja, usvojenih neraščlanjenih jedinica ili slučajnosti. Naime, i istraživanja ruskoga kao nasljednoga

jezika (Romanova 2008) pokazala su da se obrada morfologije kod nasljednih govornika razlikuje od obrade morfologije inojezičnih učenika i izvornih govornika, znatno je nestalnija jer se pravila nedosljedno primjenjuju. U proizvodnji glagolskih oblika nepostojećih riječi nasljedni su govornici bili lošiji od učenika ruskoga kao J2 na početnoj razini učenja ruskoga.

Budući da nije bilo polaznika na naprednoj razini znanja, nije moguće provjeriti usvojenost navedenih prijedloga na visokoj srednjoj, odnosno naprednoj razini, a time ni potvrditi da su to obilježja napredne razine znanja. Kako postoje teorijski temelji za takvu pretpostavku, valjalo bi ju empirijski dokazati.

6. Zaključak

U ovome se radu pokazalo da je razredbene jezične ispite moguće izraditi na različite načine i s obzirom na različite kriterije. Važno je da ti ispiti imaju dobru teorijsku podlogu te da služe svrsi, da dobro razlikuju studente prema njihovim jezičnim sposobnostima. U radu su navedene teorijske osnove jednoga takvoga ispita za inojezični hrvatski te je primjerom pokazana opravdanost i učinkovitost toga ispita. Opsežna i sustavna istraživanja postojećih ispita znanja (njihove pouzdanosti, valjanosti, osjetljivosti i sl.) te kritičko promišljanje teorijskih postavki procjenjivanja jezičnoga znanja i njihove konkretne provedbe dovest će do razvoja područja i u inojezičnome hrvatskome, a time i do boljih ispita i zadovoljnijih učenika.

7. Literatura

- Bachman, L. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cvikić, L. (2007) The importance of language specific features for vocabulary acquisition: an example of Croatian, u Lengyel, Z. i Navracsecs, J. (ur.) *Second Language Lexical Processes*, Clevedon: Multilingual Matters, 189–214.
- Cvikić, L. i Jelaska, Z. (2003) Poučavanje imeničke sklonidbe u nastavi hrvatskoga kao stranoga jezika, u Stolac, D. et al. (ur.) *Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici*, Zagreb/Rijeka, 167–177.

- Cvikić, L. i Jelaska, Z. (2005) Adapting Common European Framework of Reference for Languages to Croatian as Foreign and Second Language, *Proceedings from VII. International Conference of Language Examination, Applied and Medicinal Linguistics*, Dunaujvaros, Hungary.
- Cvikić, L. i Jelaska, Z. (2005) Istraživanja hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika u: Jelaska, Z. et al. *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, 127–136.
- Cvikić, L. i Jelaska Z. (2007.a) Morfološka raslojenost imenica u svjetlu inojezičnoga hrvatskoga, *Riječ*, 13, 2, 66–78.
- Cvikić, L. i Jelaska Z. (2007.b) Složenost ovladavanja glagolskim vidom u inojezičnome hrvatskome, *Lahor* 11/4: 190–216.
- Cvikić, L. i Kuvač, J. (2005) The acquisition of Croatian Masculine Noun Morphology in Croatian as Second Language, VII. *International Conference of Language Examination, Applied and Medicinal Linguistics*, Dunaujvaros, 13–21.
- Cvikić, L. i Udier, S. L. (2008) Uloga analize potreba u izradi programa nastave stranoga jezika (na primjeru hrvatskoga), *Strani jezici* 3, 227–239.
- Davis, A. et al. (1999) *Dictionary of Language Testing*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1998) Teaching and research: Options in Grammar Teaching, *TESOL Quarterly* 32: 39–60.
- Hrvatski enciklopedijski rječnik (2002) Zagreb, Novi Liber.
- Jelaska, Z. (2005) Jezik — znanje ili sposobnost, u Jelaska, Z. et al. *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, 11–24.
- Jelaska, Z., Bošnjak, T. (2005) *Glagoli od komunikacije do gramatike i obratno*, s T. Bošnjak, znanstveni skup hrvatski kao drugi i strani jezik — HIDIS, Zagreb, 14. i 15. listopada (izlaganje).
- Jelaska, Z., Valdevit, M., Udier S. L., Cvikić L., Bergovec, M. (2007) *CEFRL in Croatian L2 Courses*, IATEFL, conference paper.
- Lightbown, P. i Spada, N. (1993) *How Languages are Learned*, Oxford: Oxford University Press.
- Nation, I. S. P. (2001) *Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Novak, J. (2005) Djelotvornost gramatičkoga poučavanja, u Jelaska, Z. et al. *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Pasini, D. i Jurčić, A. (2005.a) Usklađivanje programa Croaticuma s CEF-om, *Strani jezici* 4, 359–365.
- Pasini, D. i Jurčić, A. (2005.b) Primjena CEF-a u nastavi hrvatskoga kao drugoga/stranoga jezika, *Metodika*, 11, 259–309.
- Purpura, J. E. (2004) *Assessing Grammar*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rimmer, W. (2006) Measuring grammatical complexity: the Gordian knot, *Language Testing*, 23, 4, 497–519.

- Romanova, N. (2008) Mechanisam of Verbal Morphology Processing in Heritage Speakers of Russian, *Heritage Language Journal* 6(1), 105–127.
- Udier, S. L. i Čilaš-Mikulić, M. (2008) Sociolinguistic Issues in testing CSOL, IATEFL conference, Dublin, (izlaganje).
- Udier, S. L. i dr. (2006) Gramatičko-semantički pristup obradi padeža, *Lahor*, 1, 36–48.

Theoretical framework for placement testing of Croatian as L2

Reliability and validity are important for any placement test, but it is more important in some cases when it is crucial to place students in appropriate classes at the university or other educational program. Such is the case in short term intensive language courses, since misplacement could cause students to spend a considerable part of the language course in an inappropriate group. According to the various criteria, language placement tests can be syllabus or proficiency oriented, norm-referenced or criterion-referenced, discrete point tests or integrated tests, etc.

This paper deals with one type of placement test for Croatian as L2. The type of course (short intensive language course), the learner's first language, their experience with formal instruction in Croatian as L2, as well as their number and level of Croatian knowledge influences test design and it's type. The discussed test is a syllabus oriented, multilevel and discrete point test. It is used for assessing the students' grammar competence, vocabulary, syntactic structures and their writing skills. In the paper special emphasis is put on the importance and place of grammar in modern language curricula and language testing. It is also shown how the proposed test discriminates between language learners at different level of Croatian language knowledge on the bases of three language features: cases, present tense and prepositions. The verbal-case agreement (for instrumental case) and two verb classes (ati -im, ati -em) discriminate between low and high beginners, as the less frequent prepositions (za + G, uz + A) discriminate between high beginners and intermediate level.

Key words: placement tests, grammar, Croatian as L2, language assessment

Ključne riječi: razredbeni ispit, gramatika, hrvatski kao J2, jezično ispitivanje